

frase de uma grande verdade: «É um erro pretender que na educação todo o passo para diante pode ser interessante.» Assim com a *cópia*, por exemplo, a célebre cópia que muitos desdenham mas ninguém substitui. A cópia é importante: é uma velharia, mas tem o seu fundamento no alto princípio da *imitação*, a grande, e talvez única, alavanca de toda a educação, que maça a criança, mas que é indispensável.

Então reclamo o *esfôrço* do aluno, todo o *esfôrço* de que êle é capaz, faço um apêlo ao seu *amor próprio*, à sua *combatividade*, como o próprio W. James defende: e a criança segue, trabalha e aproveita.

e — A música na classe

Muitas vezes, durante os diferentes exercícios, o harmonium desempenha um papel importante.

Era Voisin (Jules) que dizia que a criança anormal trabalhava mais e melhor sob a influência da música: é realmente uma verdade.

Não sou músico, como V. Ex.^a sabe, mas não o é preciso ser para marcar com uma das mãos um simples acorde e com os dedos da outra saltar sobre as notas do tom respectivo, e formar frases, embora não perfeitas, pelo menos harmônicas: e é quanto basta.

É a *calma* pela *emoção* que se procura, e nada mais, porque com a *calma* vem a *atenção*, e assim o aproveitamento. É afinal o que fazem certos *tocadores de ouvido* nas igrejas: é o mesmo *princípio*, os mesmos *meios*, e o mesmo *fim*.

Algumas notas interessantes tenho sobre os efeitos da música em alguns dos meus alunos, mas não é este documento próprio, pela concisão a que deve subordinar-se, para os apresentar a V. Ex.^a.

1 — Conclusões

Ex.^{mo} Sr. — Eis o que se me oferece dizer a V. Ex.^a sobre o meu trabalho dos últimos mezes no *Instituto Médico-Pedagógico*. Conclusões? Não me cumpre a mim faze-las. São elas as ilacções que V. Ex.^a naturalmente em seu alto critério tira da leitura deste simples arazoado. — Belém, 21 de Julho de 1917. — O professor da classe de anormais do Instituto Médico-Pedagógico, *Fernando Alfredo Palyart Pinto Ferreira*

Relatório do professor Sr. Ricardo Rosa y Alberty sobre o curso internacional de pedagogia científica da Dr.^a Maria Montessori, realizado em Barcelona na primavera de 1916

Dedicatória

Enviado pela Ex.^{ma} Câmara Municipal e pela Digna Direcção da Casa Pia de Lisboa à frequência do Curso Internacional de Pedagogia Montessori, realizado em Barcelona nos meses decorridos de 15 de Fevereiro a 15 de Maio do corrente ano, devo apresentar às mesmas entidades uma memória explicativa do sistema pedagógico ali ensinado, e ao mesmo tempo uma informação expositiva e tanto ou quanto crítica da obra Montessoriana.

A importância que outros países mais avançados do que o nosso tem ligado à obra pedagógica da ilustre médica italiana obriga-nos a fixar sobre ela, também, a nossa atenção.

Bem avisados andaram, pois, o primeiro Município de Portugal e a Direcção da Casa Pia de Lisboa em enviar delegados seus àquele certamen internacional, a que assistiram 186 professores de diferentes nacionalidades, provando assim quanto lhe são gratos os problemas pedagógicos, básicos, hoje, para a vida e prosperidade dos povos.

Lamento, apenas, que fosse eu, e não outro de maior competência intelectual e profissional, o encarregado de tão espinhosa missão.

À confiança que em mim depositaram e à honra que me concederam encarregando-me de seguir aquele Curso eu me esforçarei por corresponder, diligenciando apresentar nas páginas deste relatório alguns subsídios que possam concorrer para a grande obra de regeneração nacional que tem de ser iniciada nas escolas infantis e continuada nas primárias, secundárias e superiores.

Aquelas entidades, pois, dedico este modesto e despretençioso fruto das minhas observações e de muitas horas de trabalho.

PRIMEIRA PARTE

(O ensino infantil)

Reflexões preliminares

No entusiasmo com que está sendo acolhido o sistema de educação da Dr.^a Montessóri podemos nós ver como que a necessidade que a humanidade sente de abandonar, no campo educativo, os caminhos ínvios até aqui trilhados, procurando novas fórmulas que lhe proporcionem melhores dias; há como que o desejo de dar ao homem os elementos que lhe faltam para a formação de uma consciência mais recta e para o desenvolvimento de uma moral mais generosa e fecunda; há como que o reconhecimento tácito de que os diferentes sistemas pedagógicos tem sido, de há longos anos a esta parte, pratos de iguarias exquisitas oferecidas pelos sábios e filósofos ao género humano, mas iguarias em que poucos tem tocado e muito menos conseguido digerir convenientemente.

A pedagogia, como sciência da educação, é tão antiga como a humanidade, cujas vicissitudes tem acompanhado atravez dos tempos, servindo em cada época e no seio de cada povo à sua maneira de ser especial e formando correntes mais ou menos dominantes. E se a educação é, como alguém definiu, a *preparação para a vida*, é inegavel que cada povo tem tido ideais pedagógicos especiais, particulares, muito seus, uma vez que cada um tem interpretado aquella fórmula de maneira diferente da de todos os outros.

Em todas as nações os problemas mais vitais tem sido, e continuam a ser, questões essencialmente pedagógicas que só se resolverão por meio da escola que, como se sabe, chega até a modificar, criar e fixar qualidades de raça. Assim, a educação nos povos de raça anglo-saxónia tem sido, nos últimos séculos, accentuadamente e caracteristicamente individualista. Cada saxão sai da sua escola mais ou menos preparado para a vida (segundo o ideal saxão, é claro) contando com a posse plena da sua individualidade, confiando abertamente em si, crendo-se o centro do mundo á roda do qual tudo gira, e tirando partido de tudo quanto o cerca.

O povo alemão, à sua pedagogia tôrva, militarista, moldada pelas mãos brutais de um estado maior de mentalidade torcida e

de fisionomia obumbrada e arrogante, deve a sua maneira de ser nas relações, como nação, com os outros povos da terra.

Educada em princípios obtusos, a raça germânica julga-se preparada para a vida não tendo em nenhuma conta a dignidade própria e alheia, e crendo de nenhum valor o culto da honra.

Não serei eu, insignificante pigmeu sem peso algum na balança do pensamento universal, quem ha-de classificar e estigmatizar um povo de setenta milhões de habitantes, como o alemão, povo que, apesar de todos os seus crimes, temos de reconhecer como progressivo e grande sob o ponto de vista puramente material.

Em todo o caso não me contarei que não manifeste um pouco do que sôbre êle penso.

Bem recebidos em toda a parte, abusaram criminosamente e imperdoavelmente da confiança que nêles se depositou. Comerciantes, médicos, diplomatas, oficiais de terra e mar, por toda a parte transformados em espiões imundos e miseráveis. Com olhos de lince e pensamentos de hiena, tudo vendo, tudo observando, tudo traiçoeiramente indagando para, como víboras humanas, mais fácilmente morderem e com sua baba peçonhenta envenenarem a mão amiga que os acolheu e acariciou.

Tornar-se poderoso e forte, ainda mesmo à custa das maiores abjecções, eis o sonho estupendo e brutal que embriaga aquêlê povo, sacrifique-se muito embora à sua desmedida ambição o mundo inteiro, atraioe-se, assassine-se pelas costas, se preciso fôr, o amigo que lhe abriu os braços, o ingénuo e bom que um dia lhe deu gasalho e nêle depositou confiança e fé.

Falta-lhe o sentimento da Honra e da Gratidão e desconhece as espiritualidades sublimes da Virtude.

O povo francez, como membro da grande família latina, mais sonhadora e idealista, de espiritualizações mais elevadas, de aspirações mais humanitárias e puras, de ideais mais cristalinos, de abnegações mais sublimes e enternedoras, de honradez mais inconcussa, tem sabido moldar, nos últimos tempos, a sua educação em normas mais humanas, diferentes das dos povos atraz citados, mas nem por isso menos isentas de gravísimos êrros.

A humanidade tem caminhado através do tempo e do espaço em constantes torcicolos, aos baldões da sorte, deixando atraz de si um rasto macabro de sangue, de lágrimas, de devastações. E hoje ainda, apesar do século adeantado em que vivemos, ela

continúa inquieta, desconfiada, e angustiosamente apreensiva pelo futuro.

O seu desassossêgo, o seu mal-estar, manifestam-se a cada momento em todas as regiões do globo em incursões e guerras constantes, como se o mundo não fosse mais que uma imensa cratera constantemente em ebulição. E as causas de tantos e tão profundos males não as procuremos fóra do homem, porque residem nêle mesmo; não culpemos os elementos nem o mundo físico externo porque o mal é apenas moral e humano.

O homem com a sua imensa sabedoria descobre, constroe e produz; mas o homem também, cego pelas ruins paixões, insensatamente mutila, arrasa, confunde e destroi.

Sendo elemento de vida e produção é também instrumento de morte e agente destruidor. E se noutras eras de mais funda ignorância essas calamidades sociais se desculpavam um pouco, nos tempos que vão correndo, em que o sol da civilização tanto subiu já, mal se comprehende tanto perverter, tão pavoroso declinar.

Como se comprehende que na hora em que o tempo e os espaços estão sendo aniquilados pela telegrafia sem fios, pela electricidade e pelo vapor; como se percebe, hoje que o homem domina por completo os elementos da Natureza e os utiliza segundo as suas necessidades, que êle continue a ser o lóbo do próprio homem?

Esta tremenda conflagração a que estamos assistindo com o coração opresso veio demonstrar-nos que a sciência pedagógica não tem vindo a perseguir um ideal universal superior de bondade, equidade e justiça, tendo fracassado estrondosamente perante ela as práticas pedagógicas até hoje seguidas.

Tudo isto se traduz na falta de um ideal comum de fraternidade e amor que anime todos os espíritos que pensam e alente todas as almas que sentem.

CAPITULO I

O ideal na educação — Principios pedagógicos — Correntes diversas

O ideal na educação

Não existe ainda, como diz Tolstoi, *um tipo ideal de educação que seja conforme à razão humana e corresponda às necessidades universais da humanidade inteira.*

Por isso o edificio pedagógico que temos vindo construindo, tendo os seus fundamentos em terreno falso, ruiu estrondosamente, apesar das ideas luminosas e das palavras sinceras dos grandes pensadores e dos grandes pedagôgos de todos os tempos.

Temos percorrido falsos caminhos e vemo-nos necessitados de procurar e seguir uma nova via.

Emquanto a escola não vasar os seus caractéres em moldes educativos mais humanos e em fórmulas ou princípios mais perfeitos; emquanto cada indivíduo não possuir uma vontade forte e disciplinada no mais elevado gráu, e um conhecimento profundo, uma visão clara dos direitos de cada um e um respeito sagrado pela liberdade de todos os outros, continuaremos a assistir ao aniquilamento das sociedades pelas sociedades, e a face da terra continuará a ser tablado imenso onde, dia a dia, se irão desenrolando hecatombes e dramas cada vez mais ferozes e cada vez mais indesculpáveis perante a razão.

E lembrarmo-nos de como os homens viveriam contentes e felizes se despendessem toda a sua actividade, intelligência e energia na exploração das inexgotáveis riquezas do globo, fecundando a terra com o bemdito suor do seu rosto, trabalhando para si e para os outros, despidos de ambições, de preconceitos, e estranhos a todos os sentimentos de maldade, egoismo e desamor!

Mas tudo é uma questão de escola e essa, já o sabemos, é capaz de modificar um povo; ela modificará também o género humano quando perseguir mais uniformes e alevantados ideais.

Estão êles já mais ou menos propostos?!

Os filósofos, sim, teem sonhado um mundo de coisas belas mas... contando-nos os seus róseos sonhos, acabam por desaparecer no túmulo sem nos indicarem o caminho prático que devemos trilhar para chegarmos a essa *Terra da Promissão.*

Principios pedagógicos

Respeite-se a individualidade infantil, disse um dia um dos mais autorizados mestres da pedagogia, convencido de que a criança, nascendo fundamentalmente boa, possui em si o germen de tôdas as boas qualidades cujas manifestações devemos esperar atentamente e pacientemente, canalizando-as no melhor dos sentidos, formando, de *dentro para fora*, personalidades fortes, de carácter indefectível, cheias de confiança em si, e respeitadoras

dos direitos alheios. Todavia, tem-se cometido e continúa a cometer-se o crime de lesa-humanidade de violentar a criança, roubando-a às belezas da vida, sequestrando-a das alegrias insubstituíveis da Natureza, metendo-a num círculo férreo de ordens e preconceitos atrofiadores, entre as quatro paredes de uma sala de escola onde, longe do sol, do ar e da luz, ignorando os encantos da floresta, do rio, do prado, se transforma de ser vivo, buliçoso, possuidor duma ância grande de vida e desenvolvimento, em mero e despresado agente passivo, decorando no livro aquilo que não entende, ou ouvindo a palavra do mestre que raras vezes compreende. Ensino *memorista* ou *intelectualista*, mas em qualquer dos casos ensino desrespeitador da sua individualidade psico-física que se vê forçada a crescer no meio de um ambiente artificial que lhe é inteiramente adverso e desproporcionado.

Todos reconhecemos que a sociedade humana actual, mercê de mil circunstâncias poderosas e atávicas, não é, positivamente, a sociedade perfeita e ideal para que deveria tender toda a obra pedagógica dos educadores; mas apesar disso torcemos o cérebro e o coração infantil, ministramos-lhe sciência e moral defeituosas modelando a criança à nossa imagem e semelhança, e lançamo-la no seio da sociedade que reconhecemos deficiente, como se êsse fôsse o melhor dos mundos. Quere dizer que o professor transmite os pensamentos e os defeitos próprios e da sociedade em que vive ao aluno e *educa-o segundo o modelo de perfeição e ideal que êle mesmo concebeu*. (1)

Respeite-se a individualidade infantil todos dizem, e no entanto, desde a mais tenra idade, quando a criança revela interesse pelo mundo que a cerca para dele tirar o alimento espiritual de que em absoluto carece para crescimento da sua consciência, a mãe, e mais tarde os mestres, coartam-lhe toda a liberdade, cerceam-lhe todos os movimentos, não lhes permitem que toque nos objectos que estão ao seu alcance evitando assim as laborações mentais, produto das reacções sensoriais originadas nos estímulos externos. A que devemos atribuir o fracasso daquela excelente norma pedagógica?

Ao facto de aquele que primeiro a reconheceu e proclamou

(1) Tolstoi

por aí se ter ficado. Era preciso ter ido mais além. Era necessário ter sistematizado as normas e os procedimentos a seguir, formando um método, para a difusão e prática dêsse princípio libertador que, não sendo já nada novo, ainda hoje mal vem de ser pôsto em prática como se ontem houvera nascido.

Eduque-se a vontade no indivíduo, escreveu outro mestre da pedagogia, e todo o mundo repetiu com êle: *eduque-se a vontade*. Mas que se tem feito?

Na família e na escola, pais e mestres ordenam imperiosamente, são ditadores eternos e impenitentes e as criancinhas, com a sua vontade vergastada a cada momento, obedecem passivamente à vontade alheia, refreando no íntimo do seu ser os impetos generosos da sua alma que quiz florir mas que mão impiedosa segou ao nascer.

Pais e mestres compelem-nas à obediência sem admitirem a menor observação porque, dizem êles: a disciplina e a obediência são pedras basilares do grande edifício da Educação.

Confundem desastrosamente a disciplina com a coacção.

Disciplina é a capacidade de ser senhor de si mesmo, (1) e esta só se consegue com a educação da vontade no seu verdadeiro sentido.

Coacção é o mau hábito de não consentir que a criança se mostre como é, de não lhe permitir que se manifeste como ser que pensa, roubando-lhe todas as ocasiões de agir, de lutar contra as suas próprias fraquezas, de se tornar responsável, de adquirir, emfim, esta grande fôrça interna que leva os homens a tornarem-se grandes, como o foram Vasco da Gama, Alvares Cabral, Cristóvão Colombo, João de Castro, etc., etc. E tudo quanto a educação da vontade tem de humano e útil, a coacção tem de prejudicial e anti-progressivo, mutilando os pensamentos, esmagando a liberdade, prejudicando a independência de character, formando hordas de escravos e não sociedades de homens livres, levando os cérebros a não pensarem, as almas a não sentirem, os espíritos a não *voarem*. Por isso a humanidade tem sempre servido de juguete (rebanho humilde) nas mãos do primeiro aventureiro que se arvora em seu tutor e guia: rei, general ou ditador.

(1) Doutora Montessori — Conferências do Curso

Outro princípio pedagógico de há muito em voga é o de que as crianças *devem aprender agindo*, e no entanto a escola foi, e em parte ainda hoje é, lamentavelmente *memorista*, seguindo o aluno a *via dolorosa* dos seus estudos decorando do livro apenas palavras que são, no dizer de um contemporâneo nosso, homem de ciência e muito dado a estudos pedagógicos, *a sombra das coisas e dos factos*, congestionando o cérebro de uma pseudo-ciência que lhe há de fatalmente perturbar o seu funcionamento espiritual.

Esta escola cedeu, quasi por completo, o seu lugar a uma outra corrente pedagógica, a *verbalista* ou *intelectualista*, e onde o professor se substitui ao livro, lançando, de viva voz, na memória dos alunos, a mesma *maionese* de ciência prejudicial e emparvedora.

Na escola *memorista* os conhecimentos tirados dos livros entravam na mente dos alunos pelos olhos, lendo; na segunda escola (*intelectualista*) entram da mesma forma abstractamente, ouvindo.

Em qualquer delas, porém, não se fala ao conjunto de sentidos e memórias que a criança possui para melhor compreensão e fixação dos fenómenos que a cercam. Ela é ainda hoje, na maioria dos casos, um ser passivo que não age para aprender, e que recebe a ciência por empréstimo *de fora para dentro*; que não é posta em contacto com o mundo real; que não observa os fenómenos; a quem não são apresentados os convenientes estímulos exteriores que produzem aquele trabalho psíquico, aquela laboração mental, produto da concentração de espírito sobre determinado objecto, e do qual vem o raciocínio, a selecção, a ordenação e a fixação das ideas adquiridas.

Assim temos vindo, de sistema em sistema, de escola em escola ou antes, de fracasso em fracasso, procurando sempre, mas sem nunca encontrarmos a pedra filosofal da ciência pedagógica. E ainda hoje a Pedagogia é uma ciência em formação.

Há, sim, já, uma pedagogia cheia de verdades, rica em teorias esplendorosas; mas falta-nos a outra, de todas a melhor, a que consistirá, um dia, na realização prática dessas teorias.

Todos preconizam o individualismo, e o respeito pela liberdade no ensino, auto-educação e formação do character, mas todos também se ficam apenas no campo das teorias.

Rousseau quer que todos os indivíduos sejam educados como o seu *Emile*.

Pestalozzi, seu continuador, faz tentativas, experimenta, luta, arruina-se e morre sem conseguir ver que as suas doutrinas façam caminho.

Froebel lança os seus jogos, e apresenta teorias a que o seu método não corresponde plenamente. Ali ainda o professor é o centro de interesse à roda do qual se reúnem as crianças para aprenderem; ali ainda é o mestre quem dá a lição, *de fora para dentro*, e ainda o aluno representa de *vaso* que o professor tem de encher.

E' certo que Froebel ameniza um pouco a vida escolar do aluno com os seus jogos, com os seus *dons*; mas o aluno ainda não arranca de si, pela concentração de espirito sobre quaisquer estímulos intellectuais, os elementos formadores da sua mente scientifica.

O desenvolvimento espontâneo e harmónico da mente do aluno, isto é, a auto-educação pela auto-actividade que êle preconiza nas suas teorias não pode ser praticado a rigor, porquanto, naquêl sistema, as crianças obram ainda dirigidas pelo mestre que ensina.

Tolstoi lança a sua escola negativa, nihilista, baseando os seus princípios num falso conceito de *liberdade* que confunde lamentavelmente com *abandono*, caíndo num excesso de exagero tal que, apesar de toda a sua boa vontade e excepcional talento, a escola por êle mesmo fundada e dirigida em Iasnaia Poliana (Rússia) onde nasceu e morreu, teve vida efêmera, a sua obra não teve continuadores e hoje, pode dizer-se, a escola negativista conta apenas alguns raros defensores.

Os *moderados* pretendem resolver o problema educativo com as suas *Escolas Novas*, em pleno campo, ao ar livre, em meio da Natureza, revivendo nelas as *pequenas escolas* dos padres jansenistas, discípulos e colaboradores de Saint-Cyran e fundadores, no século XVII, das primeiras escolas no campo, em Port-Royal, com classes assaz reduzidas e de vida em família.

Entre os propugnadores da *Escola Nova* citaremos, como dos mais entusiastas, as figuras simpáticas do Dr. Reddie, que fundou em 1899, na Inglaterra, condado de Stafford, a *Escola Nova* de

Abbotsholme; um professor desta escola, Mr. Badlay, que fundou o colégio de Bedales, em Petersfield (Inglaterra); Edmond Demolins, fundador da Ecole des Roches, na Normandia, França; Harry Lowerison, que em janeiro de 1900 abriu o colégio de Hunstanton, no condado de Norfolk, Inglaterra, não devendo esquecer o nosso compatriota Faria de Vasconcelos, que em 1912 fundou uma *Escola Nova*, de todas as mais completa, em Bierges-les-Woewre, arredores de Bruxelas, e que teve de abandonar em virtude da invasão da martirizada Bélgica pelos bárbaros do Século XX.

As *républicas escolares* de Wilson Gill, ultimamente experimentadas na América do Norte, parece não terem correspondido plenamente às esperanças nelas postas por aqueles que as viam como a fórmula mais perfeita de educação das futuras sociedades.

Ora, todas estas tentativas de resolução do problema escolar, acrescentadas do movimento antropométrico infantil e da corrente psicologico-experimental a que estamos assistindo presentemente, mostram-nos a inadiável necessidade de uma *evolução pedagógica a caminho da educação individualista como base da educação social* (1).

«Era preciso que um novo génio viesse temperar o ardor desses pedagogos tão zelosos e activos e ensinar-lhes a virtude da paciência.

E' a Maria Montessori que nós devemos a solução do problema da educação de amanhã, e os seus trabalhos lançaram uma luz tão consideravel sôbre a psicologia infantil que o seu nome ha de ocupar, um dia, lugar eminente ao lado dos grandes educadores da história.

O seu mérito consiste em ter estabelecido os seus princípios sôbre as leis fisiológicas e de ter posto nos seus estudos pedagógicos um espírito scientifico sem igual.

Esta qualidade, aliada a um raro dom de simpatia, permitiu-lhe elaborar um sistema cujos sucessos ultrapassam tôdas as previsões» (2).

(1) — «Education Montessori» pg. 37 por L. Serrano.

(2) — Madelaine Dufresme — Introdução do livro «L'Education Montessori» de Madame Fisher.

Era manifesta, na verdade, a necessidade de arrancarmos a pedagogia das incertezas em que se tem vindo a debater, fazendo uma selecção rigorosa dos princípios em que ha de assentar tóda a obra dos educadores, lançando mão dos materiais que a sciência põe ao nosso alcance, e aproveitando todos os seus bons subsídios para com tudo isso alcançarmos uma finalidade altruista e digna do século em que vivemos.

E' essa obra eminentemente grande e valiosa que começa a ser executada e palpabilizada pela ilustre médica italiana Dr.^a Maria Montessori, apresentando o seu «Método de Pedagogia Scientífica» que veio marcar uma era nova no campo da educação.

Trindade Coelho, esse espírito lucidíssimo que tanto se preocupou com o problema da educação popular em Portugal, alma de eleição e coração repleto de fina sensibilidade para com os deserdados da fortuna, amando como ninguem as criancinhas, com uma clarividência assombrosa e uma penetração profunda, conhecendo por intuição a idiosincrasia feminina e infantil, e convencido de que só a mulher é capaz de compreender as mais subtis revelações da alma da criança, escreveu em a «Nota» que vem junta á sua cartilha de leitura, o «*A B C do Povo*», ao falar de métodos de leitura, o seguinte: «a questão é mais de sistema que de método, — o que não tira, porém, que o problema de ensinar a ler seja susceptível, porque o é, de se definir n'um método à altura dêle — que *uma mulher inteligente e de coração inventará um dia*. (O sublinhado é meu).

Mas êsse mesmo método, quando descoberto, nada valeria, ou bem pouco, se não fôsse, por sua vez, servido por um sistema perfeito que correspondesse absolutamente á ideação abstracta da Teoria»

Sonhaste, alma sincera de crente, num ideal de educação perfeita, mas não viste o teu sonho descer do céu dos idealismos aos campos das realizações práticas. Tiveras vivido uns anos mais e terias encontrado em Maria Montessori essa mulher *inteligente e de coração* que sonhaste, inventora dêsse método á altura do momentoso problema da educação *servido por um sistema perfeito que corresponde absolutamente à ideação abstracta da teoria*.

Como appareceu o sistema Montessori e as Case dei Bambini
 Como se tem espalhado esse sistema — Bibliografia Montessoriana

Como appareceu o sistema Montessori e as Case dei Bambini

Maria Montessori é hoje mulher de 46 anos, mas conserva ainda muitos e grandes traços de beleza e frescura, que atraem.

Insinuante e afável no seu trato, de mirada expressiva, penetrante e prescrutadora, que denota desde logo um espírito lúcido e observador, é bem o tipo perfeito do sábio iluminado por uma ideia transformado em apóstolo dessa mesma ideia que criou.

Formou-se em medicina na Universidade de Roma, sendo a primeira mulher italiana que tirou esse curso. Quando assistente da clínica de psiquiatria foi atraída para o campo dos anormais estudando a fundo as obras de Itard e sobretudo a de Seguin, publicada uns cincoenta anos antes sob o título de «*Traitement moral, Hygiene et Education des Idiotes et des autres enfants arriérés*».

Breve se convenceu, pelos seus estudos aturados, de que o problema a resolver quanto a anormais (doentes do sistema nervoso), era mais uma questão pedagógica que clínica, e em um importante congresso de educação realizado em Turim em 1898 tratou, pela primeira vez, da educação de anormais, o que lhe valeu ser encarregada pelo Ministro de Instrução Pública de Itália de fazer uma série de conferências para professores, na cidade de Roma, sobre a educação de deficientes.

De 1898 a 1900 dirigiu pessoalmente a Escola Ortofrênica de Roma onde, em colaboração com o Dr. Montessano, organizou algum material de ensino de que deduziu depois o material que hoje usa e tem o seu nome, e que seriou e sistematizou a pouco e pouco, aperfeiçoando-o e ajustando-o cada vez mais às necessidades psíquicas do educando.

Lançando-se abertamente à tarefa assaz difícil da educação dos anormais chegou, com as suas experiências e com os seus trabalhos, a resultados maravilhosos, obtendo os seus alunos, nos exames a que concorreram, êxitos iguais e mesmo superiores aos das crianças normais.

Deste facto deduziu, e com razão, que um tal sistema de ensino multiplicaria enormemente os seus resultados se fôsse

aplicado a crianças normais. Mergulhou o seu espírito no estudo da psicologia experimental, voltou à Universidade e formou-se em filosofia. Encarregada depois da Cadeira de antropologia pedagógica no Instituto do Magistério Superior Feminino de Roma, convenceu-se de que os métodos pedagógicos actuais influem poderosamente na degenerescência aterradora do género humano em vez de contribuírem para o seu aperfeiçoamento.

O seu mestre, o abalizado antropólogo italiano Giuseppe Sergi, convenceu-a da urgente necessidade de estabelecer uma pedagogia científica baseada na Antropologia infantil e, inspirando-se nas teorias de Lombroso e De Giovanni, passou muito tempo visitando as escolas primárias de Itália, estudando, observando, tomando notas e tirando conclusões, até que se lhe depa-rou a ocasião, para ela tão desejada, de poder livremente proceder a experiências e observações aturadas e profundas sobre as crianças normais. Em 1906 é encarregada de organizar as escolas infantis dos bairros operários de Roma, nas quais deveriam ser recebidas as crianças cujos pais, pelas imperiosas exigências da vida, se viam na dura necessidade de as abandonar aos perigos da rua, alugando os seus braços às oficinas e aos armazens, desde pela manhã até á noite.

É então que ela, possuindo já um conhecimento íntimo da antropologia infantil e da psicologia experimental, ao mesmo tempo que dotada desse espiritualíssimo e delicado sentir só próprio das criaturas do seu sexo, apaixonada até à exaltação pela criança e pelo problema educativo, sentindo como próprias as misérias e as dôres das criancinhas abandonadas, põe em prática o sonho querido da sua alma, materializa as ideas que em um momento de feliz elaboração sua mente criara, fundando esses pequeninos reinos de fadas, esses encantadores paraizos que se chamam as «*Case de Bambini*», que começaram desde logo a atrair as atenções gerais de quantos se interessam pelos problemas educativos e querem a transformação da humanidade por meio da escola.

Aí passa alguns anos da sua vida, dirigindo pessoalmente essas escolas, vivendo no meio de crianças de 3 a 7 anos, entregue às suas experiências e observando pacientemente todas as manifestações dessas mesmas crianças que ela deixava tanto quanto possível em plena liberdade de acção, quer individual quer colectiva.

Dotada de grande inteligência, mulher de espírito e de coração ao mesmo tempo e amando apaixonadamente as crianças com esse doce amor próprio só de mulheres, ela, que soubera reunir tudo quanto a ciência já produzira em matéria de pedagogia, tinha que produzir obra digna do século avançado em que vivemos, e que outra mulher igualmente de espírito e de coração, Ellen Key, chamou *século das crianças*.

Como se fez espalhado esse sistema

Recebida a princípio com desconfiança por uns e até hostilmente por outros (é a história a repetir-se sempre!) pouco tempo decorreu que não começasse a fruir o gôso de ver que as opiniões se modificavam por completo a seu respeito. Breve se formou um "Comité Montessori", sob o patronato da rainha mãe, de Itália, de que é presidente efectivo o ex-Ministro de Instrução Bertolini e que tem como vogais grandes vultos italianos, entre os quais figura Sergi.

Em 1911, ano em que a Dr. Montessori fez a apresentação pública do seu sistema, a Suíça declarou-o oficial nas suas escolas infantis.

Em setembro do mesmo ano Paris abriu as duas primeiras escolas-modelo desse sistema.

Na primavera de 1912 organizou-se em Roma o primeiro Curso Internacional de Pedagogia Montessori, a que assistiram oitenta e cinco professores de diferentes nações do globo.

Em 1913 realizou uma visita, que se pode classificar de triunfal, à América do Norte e ali o seu método impoz-se, alcançando um êxito colossal, e sendo adoptado em muitos dos Estados que fazem parte daquela grande República.

Na primavera de 1914 segundo curso internacional se organizou em Roma, a que acudiram mais de cem professores estrangeiros, sendo 50 norte-americanos, 12 ingleses, 2 do Canadá, 2 da Austrália, 1 do Japão, 7 de Espanha e os restantes de outros países europeus.

Em 1915, na Exposição Universal Panamá-Pacífico, que teve lugar em S. Francisco da Califórnia, a Dr.ª Montessori montou ali uma escola, com paredes de vidro, apresentando e praticando nela o seu método, ganhando cinco das seis medalhas de ouro da secção pedagógica, sendo uma delas o "Gran Prix" de Pedagogia.

Ao curso há pouco realizado em Barcelona, 185 professores afluíram de diferentes pontos do globo, sendo 7 ingleses, 2 norte-americanos, 2 canadianos, 1 italiano, os dois portugueses enviados pela Câmara Municipal e Casa Pia de Lisboa, sendo os restantes espanhóis (catalães, malhorquinos e castelhanos).

Se não fôsem as dificuldades criadas pela guerra europêa, decerto em maior número e de mais nações teriam afluído os professores.

Vários "Comités Montessori" se tem criado na Inglaterra e na América do Norte e mais um acaba de se formar na Catalunha.

Mais de 400 escolas Montessori se acham funcionando em todos os recantos do globo, havendo-as na Espanha, França, Itália, Suíça, Inglaterra, Estados Unidos da América, México, Argentina, Honolulu, Japão, Coréa, China, Índia e Austrália, sendo mais de 300 nos povos de língua inglesa.

Bibliografia Montessoriana

Há apenas cinco anos que a Dr.ª Montessori concluiu o seu trabalho, todo de *experiências feitas*, seleccionando princípios, agrupando e ordenando ideias, sistematizando e precisando a quantidade e a qualidade do seu material e quanto não se tem já escrito sobre a sua obra? É abundantíssima já a bibliografia Montessoriana; escritores de peso se tem ocupado dela; os artigos de jornais pacientemente e cuidadosamente colleccionados pelo pai da ilustre mulher de ciência formam um grosso volume de mais de 2:000 páginas; e livros que tratem do seu método tem visto a luz da publicidade, que eu saiba, os seguintes: "Maria Montessori", por Esequiel Solana; "La Pedagogia Montessori", por Luisa Serrano; "A Educação Montessori" por Luisa Sérgio; "The Montessori Mother" por M.ª Fisher; "The Montessori System", por Holmes; "Rapport Officiel", publicado pelo Ministério de Instrução Pública da Austrália; "The Montessori System", pelo doutor Smith; "From Locke to Montessori" por William Boyd; "The Montessori Method" pelo doutor Morgan; "Guide to the Montessori Method", por Ellen Stevens; "The Demonstration School Record", pela Universidade de Manchester; "Montessori Principles and Practice", pelo professor Curverwell.

É um trabalho que tendo aparecido ha tão pouco tempo

tanto tem feito gemer já os prelos em todas as partes do mundo não conterà em si a essência de qualquer coisa de grande, de proveitoso e de necessário, para despertar assim tão grande interêsse e tão vivo entusiasmo?

Wiliam Boyd, no seu livro atrás citado "From Locke to Montessori", diz:

"O excepcional interêsse provocado pelas ideas da Dr.^a Montessori é sem dúvida devido ao facto de terem entrado no mundo em uma época de inegável descontentamento com os métodos tradicionalmente seguidos nas escolas, e de um desejo de qualquer espécie de reforma que fizesse a educação mais efectiva do que tem sido até aqui.

.....

Entrando em uma época de desalento, quando todos os pensamentos dos homens se dirigem para a educação, para a solução da maioria dos problemas sociais, aquêlê método oferece-se espontaneamente.

.....

A perspectiva da grande e benéfica mudança nos métodos educativos que se nos promete, deve ser objecto da mais séria consideração".

É inegável que essa obra, embora não nos diga ainda a última palavra sôbre o problema educativo, embora não resuma a última expressão do pensamento humano em matéria de pedagogia, porque a intelligência do homem não pára, há de ir mais além, há de descobrir novos e mais vastos horizontes, no momento actual ela lança luz intensa e viva sôbre o problema escolar que, apesar de tão estudado e debatido, continuava a ser sciência confusa, imprecisa, sem feição nem directriz definidas.

A Dr.^a Montessori teve a felicidade de compreender as necessidades da época presente e, atacando de frente e a fundo os males de que enferma a escola contemporânea, pretende, com o seu sistema, formar uma sociedade nova mais humana, justa, radiosa e feliz.

O que é o sistema Montessori—Conhecimento científico da criança
Cartilha biográfica. Liberdade pedagógica

O que é o sistema Montessori

Não é fácil dizer o que é o sistema de educação Montessori.

Conjuncto de princípios pedagógicos os mais racionais e lógicos, êle tem os seus fundamentos na sciência pura: Biologia, Fisiologia e Psicologia.

Com êle pretende a autora dar a cada indivíduo os elementos necessários para a criação, dentro de si, de uma intelligência fecunda, de uma vontade forte ao serviço de uma razão esclarecida, que sejam geradoras de uma alma, de um sentimento, de uma imaginação, de um character, ao mesmo tempo que dominadoras do seu ser físico, do seu *eu* animal.

Não é, desde logo, um método vulgar de dar conhecimentos; não é uma cartilha, um abecedário, um processo vulgar de ensinar a ler. É alguma coisa de mais elevado e espiritual do que isso.

É antes um sistema filosófico-físico-psíquico, tendo por objecto o corpo, o espírito e o coração da criança, a quem pretende preparar para uma auto-educação que vise o quádruplo ponto de vista físico, intellectual, social e moral.

Porque o fim da Dr.^a Montessori não é conseguir prodígios de precocidade literária e científica; não é ensinar a ler, escrever e contar rapidamente.

A auctora não liga á leitura e á escrita mais que a importância que o domínio dessas duas artes devem merecer tratando-se de classes infantis, compostas de criancinhas de 3 a 7 anos de idade. O aprender, neste método, é de uma importância secundária, sendo o seu principal objectivo o *preparar para aprender*.

Lança-se a criança em um ambiente limitado, em um pequeno mundo cheio de beleza, ordenado e perfeito, onde ela se move em plena liberdade, disciplina o espírito, esclarece a razão, multiplica as suas faculdades de percepção e raciocínio, educa e fortifica a sua vontade.

Todo o sistema educativo Montessori assenta em princípios

que, conquanto de há muito conhecidos em teoria, só agora começam a ser postos em prática. Tais são:

Conhecimento científico do aluno como base de uma educação racional individual, acomodada á sua capacidade físico-psíquica.

Liberdade individual e respeito raciocinado pelo ser infantil.

Criação de um ambiente belo onde as crianças possam crescer e mover-se livremente.

Auto-educação a que a Dr.^a Montessóri aplica o princípio da auto-actividade.

A criança agente activo da sua própria educação.

O professor não deve apontar o erro nem emenda-lo, mas a própria criança é que o há de notar e corrigir.

O professor não deve ensinar, mas apenas observar.

Todos estes princípios praticados levam-nos a um novo conceito de educação que se pode resumir nestas duas palavras: *esperar observando*, ao contrário do conceito antigo que era *precipitar-se corrigindo*.

Conhecimento científico da criança - Cartilha biográfica

De há muito se vem reconhecendo como de uma necessidade e transcendental importância para o problema educativo o conhecimento científico da criança.

Há hoje já mesmo uma ciência assaz volumosa, a psicologia experimental ou paidologia, resultado de observações aturadas e de experiências muitas vezes repetidas, que só por si denota a importância atribuída ao conhecimento científico da criança.

Essa ciência tem-se ido aperfeiçoando lentamente, tem-se ido sistematizando, sujeitando a regras, fixando os seus resultados que correm mundo impressos em gráficos ou quadros de médias e, embora essa ciência esteja ainda em formação, é certo que, sôb muitos pontos de vista, ela gosa, já, quasi, dos fóros de ciência positiva.

Daqui a organização da *cartilha biográfica* da criança para uso de pais e mestres, com inquérito sôbre dados já assentes, determinados pela ciência, e cujas respostas são valiosos subsídios para a determinação do carácter e do tipo mental do aluno.

A história da *cartilha biográfica* não é já relativamente moderna, embora só nos últimos tempos dela se tenha falado mais insistentemente entre nós.

A *cartilha biográfica* começou a usar-se nos hospitais destinados ao tratamento de doenças nervosas. Uns vinte anos após a Revolução Francesa, Eduardo Seguin, nos seus estudos sôbre anormais (doentes do sistema nervoso) usou da *cartilha biográfica*. A Alemanha, que se é certo que não se tem notabilizado pelas suas criações é no entanto de uma matreirice despejada e sem igual para se apropriar dos trabalhos alheios, introduziu-as desde logo em todas as suas escolas.

Hoje por atrasados se tomam os povos que dela não usam nos seus estabelecimentos de ensino, como parte integrante da escrituração escolar, para que o trabalho do professor seja mais bem baseado e profícuo na sua aplicação.

Em Portugal alguma coisa se vai fazendo nesse sentido, podendo citar-se, entre outros estabelecimentos em que já se faz inquérito à vida social e escolar do aluno, a Casa Pia de Lisboa, as Escolas de Reforma, Colégio Militar, Pupilos do Exército, etc.

A importância e até a conveniência do uso da *cartilha biográfica* salta à vista e é altamente moralizador pela dose de justiça que trás à escola, se nos lembrarmos que nos povos onde ela não se usa, como o nosso, se aprecia e classifica o trabalho e o mérito do aluno por um critério errado, anti-pedagógico e anti-científico, pois não se atendem os mil e um factores que contribuem para que o aluno seja *aquilo que é e não o que deveria ser*, factores entre os quais avultam os da descendência, alimentação, trabalhos extra-escolares em que se ocupa, condições sociais e meio ambiente em que nasceu e vive, heranças atávicas, princípios ancestrais que sôbre êle pesam, etc., etc.

Ora, está provado que há uma relação íntima e constante entre essas diversas condições e a inteligência, a atenção, o carácter, a memória, a vontade, etc. (1).

Nicéforo prova com dados estatísticos que os filhos dos ricos, pelas condições mais favoráveis em que vivem, pela melhor alimentação que ingerem, revelam uma maior capacidade intelectual que os filhos dos pobres.

(1) Experiências de Vaney, Simon, Binet, etc., etc.

Na Alemanha, há já anos, obteve-se, como resultado de um destes interessantes inquéritos sociológico-escolares, que as crianças que menos progressos faziam nos estudos eram as que antes de entrarem nas classes executavam algum trabalho: distribuir leite aos domicílios, vender jornais, fazer recadós, etc.

A Dr.^a Montessori procedeu também a um destes inquéritos nas escolas primárias de Roma, tomando como bases do mesmo a refeição que os alunos levavam para a escola, a casa em que moravam, andar em que viviam, número de pessoas de família e número de habitações que ocupavam, e encontrou que as crianças tidas como menos inteligentes nas escolas eram precisamente as que levavam para a escola almoços deficientes e até nulos, e os que tinham a habitação mais miserável, chegando a constatar a existência de doze pessoas definhando em um só quarto.

Pelo contrário, os considerados mais inteligentes, os que obtinham as melhores notas eram os que viviam em casas amplas, confortáveis, bem iluminadas, com muito ar, e se alimentavam de substâncias mais abundantes e nutritivas.

Conhecidos estes factos mas não os tendo em nenhuma conta para a apreciação dos alunos, as notas que se lhes dão obedecem a um critério de verdade e justiça? Não.

Um *bom* ou um *mau* representa apenas um efeito de apreciação ligeira de manifestações e factos de que em absoluto desconhecemos as causas fundamentais e, classificar nestas circunstâncias, é cometer um erro pedagógico grave e anti-moral.

A Dr.^a Montessori, que é incontestavelmente uma mulher de ciência e que bastante se tem dedicado ao problema educativo, não podia deixar de aproveitar as lições da experiência e de tributar à *cartilha biográfica* a consideração a que ela tem jus.

Baseada na ciência de estranhos e no seu próprio e importante trabalho a «Antropologia Escolar» organizou uma *cartilha biográfica* muito sua, usada nas escolas do seu sistema.

Divide-a em duas partes, sendo a primeira destinada a registar a biografia da criança desde o seu nascimento até ao momento de entrar na escola, e a segunda para registar tudo quanto lhe diga respeito desde que entra na escola até que dela sai.

Aproveitando dos estudos sociológicos de Leplay e aceitando mesmo as suas conclusões, tem como de grande importância o inquérito social feito à família do aluno, principalmente na parte que se refere às suas receitas e distribuição das mesmas, pois

como ela própria o disse numa das suas conferências, *nas contas de família não só se revelam as suas condições económicas, mas também os seus costumes e a sua moralidade.*

Apresentarei pela mesma ordem porque estão dispostas, as 13 folhas da sua *cartilha* e *diário psicológico* que à mesma vem junto.

(Capa)

Ano de 19..... a 19.....

Nome

Assinatura

Idade

Residência

Escola

Professora

(1.ª Fôlha)

Ordem geral - Ano de 19... a 19...

Horário

Recreios

Lições?

Refeições

Pessoal dirigente

Direção

Residências

Relações com o público e com as famílias

(2.ª Fôlha)

Generalidades sobre a criança

Nome e apelido

Data do nascimento

Data da apresentação

Idade dos pais: Pai _____ Mãe _____

Profissão dos pais:

Pai _____

Mãe _____

Habitação

Antecedentes pessoais da criança:

Aspecto da criança

Notas sobre a família:

(3.^a Fôlha)

Data anual - 19... a 19...

Nome

Data do nascimento

Primeiro dia

Notas antropológicas

Cabeça (mm.)	circunf.	
	diâm. a. p.	
	diâm. transv.	
	Índice cef.	
Índice ponderal		
Índice da estatura		
Estatura estando sentado (m.)		
Circunf. torácica (mm.)		
Peso (kg.)		
Estatura estando em pé (m.)		

Notas sôbre o desenvolvimento físico

Como complemento da 3.^a fôlha, estão-lhe agregadas as fôlhas 4.^a e 5.^a, que são como seguem:(4.^a Fôlha)

Data anual - 19... a 19...

Nome

Dia do nascimento

Meses	Pêso em kg.			
	1. ^a semana	2. ^a semana	3. ^a semana	4. ^a semana
Setembro				
Outubro				
Novembro				
Dezembro				
Janeiro				
Fevereiro				
Março				
Abril				
Maió				
Junho				
Julho				
Agosto				

(5.^a Fôlha)

Data anual - 19..... a 19.....

Nome	Dia do nascimento
------------	-------------------------

Meses	Estatura (m.)		Notas
	Em pé	Sentado	
Setembro			
Outubro			
Novembro			
Dezembro			
Janeiro			
Fevereiro			
Março			
Abril			
Maio			
Junho			
Julho			
Agosto			

(6.^a Fôlha)

Nome

Ano de 19..... a 19.....

Diário Psicológico

(Traz esta fôlha uma guia para as observações psicológicas sobre Trabalho - Conduta - Obediência, que são recolhidas dia a dia em um bloco de 50 fôlhas para êsse fim convenientemente riscadas.)

(7.^a Fôlha)

(É a do inquérito privado, que tem como parte integrante as fôlhas 8.^a, 9.^a, 10.^a e 11.^a)

(8.^a Fôlha)

Ano de 19..... a 19.....

Apelido

Inquérito Biológico

Pais:

Idade em que contrairam matrimónio

Se tem parentes

Quais as doenças de família

Criança:

Se a gravidez e o parto foram normais

Se recebeu aleitamento materno, artificial ou mercenário

Estado de saúde no primeiro ano de idade

Doenças que a criança tem tido

A que idade lhe nasceram os dentes, começou a andar e a falar

(9.^a Fôlha)

Ano de 19..... a 19.....

Apelido

Inquérito Social

IDADE

CULTURA

PROFISSÃO

Pai

Mãe

Tem na família o hábito de assentar as despesas?

Costumes de família (diversões-- vida doméstica)

Número de pessoas que compõem a família (quantos adultos e quantas crianças)

Tem criados?

Quantas pessoas da família ganham?

Tem bens de fortuna?

Fazem economias?

Costumam ter a casa em ordem?

(12.^a Fôlha)

Nome

Ano de 19..... a 19.....

Resumos Psicológicos(13.^a Fôlha)

Data anual 19..... a 19.....

Nome

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Não quero notar defeitos à organização desta *cartilha biográfica*, que talvez os não tenha; creio no entanto que ela não é clara, e que os diferentes assuntos nela tratados estão expostos um pouco desordenadamente.

Os psicólogos de profissão, de mais competência que eu no assunto, que a examinem e façam dela a merecida apreciação.

Para proceder às diferentes pesagens e medições usa a Dr.^a Montessori uma pequena balança decimal, uma fita métrica metálica, um compasso de espessura e um paidômetro, espécie de craveira dupla, medindo-se em um dos montantes (tem dois) a altura total da criança em pé, e no outro, que tem um banquinho fixo, a altura da criança sentada.

Dadas e conhecidas as vantagens do uso da *Cartilha Biográfica* nas escolas, seria ideal uma escola onde ela fôsse escriturada a rigor e onde o *Diário Psicológico* fôsse preenchido dia a dia.

Mas isto demandaria um trabalho difícil feito por um espírito agudíssimo de observação, sendo necessário que alguns professores em cada estabelecimento de ensino não se dedicassem mais que a essas observações psicológicas e biográficas.

Na impossibilidade de um trabalho de observação tão completo e minucioso pode-se seguir o exemplo de algumas escolas em que se faz o inquérito biológico e social do aluno quando entra na escola, as observações médicas apenas uma vez por mês, e as pesagens, mensurações e observações psico-pedológicas de três em três meses, podendo assim determinar-se já, até certo ponto, a natureza físico-psíquica da criança.

Liberdade Pedagógica

É' vulgar ouvir-se falar da *liberdade* a cada momento e a propósito de todas as coisas, tendo cada pessoa um critério de liberdade muito particular e diferente do critério de todas as outras.

Poucos teem, no entanto, uma noção clara e sensata do que seja *liberdade*.

Costuma-se dar a essa palavra uma interpretação errada, de-

feituosa, julgando-se até que para a maldade e para a ignorância também deva haver liberdade. Não querendo ir tão longe, outros, teem a liberdade por *um princípio que permite a cada um fazer o que quiser sempre que não implique com a liberdade e os direitos de outros.*

No campo da educação a mesma diversidade de critérios se nota, e os *negativistas* vão até ao ponto de apregoar que as crianças devam desobedecer aos mestres, trabalhar só quando querem, etc., julgando que coartando essas *liberdades* impedimos o desenvolvimento espontâneo da individualidade infantil.

A criança deve ser deixada em liberdade quando obra bem; mas não quando pisa o terreno da desordem, da indiferença, do desleixo, da preguiça.

É preciso combater êstes defeitos energicamente e persistentemente, porque o que a princípio parece não ter importância é causa longínqua dos grandes defeitos e até dos grandes crimes.

É um erro grave que criou escola e fez epoca, mas que já vai passando de moda, embora ainda tenha alguns adeptos. São seus partidários, principalmente os *negativistas*, discípulos de Tolstoi, a quem não serviu a desilusão sofrida pelo mestre na sua escola de Iasnaia Poliana que teve de fechar por falta de quem lhe confiasse os seus filhos.

É que os *negativistas* confundem liberdade com desleixo, má educação, abandono.

É bem diferente o conceito que a Dr.^a Montessori forma da liberdade.

Ela cria e prepara, antes de mais nada, o ambiente em que a criança tem de desenvolver as suas faculdades, pondo nesse ambiente apenas o que pode e deve servir ao seu crescimento físico e psíquico, e é em meio de êsse limitado ambiente que a deixa em *plena liberdade.*

Assim, *em vez de seguir uma mestra que ensina, a criança segue apenas as leis internas da sua própria formação* (1) passando a mestra a ser uma vigilante que tem por missão explicar o funcionamento do material e levá-las a pôrem-no no seu lugar sempre que acabam de servir-se dêle.

(1) Dr.^a Montessori — Conferências do Curso

Aprendem por esta forma a saber o uso das coisas e a tê-las sempre em ordem.

E se uma criança quiser dar ao material um uso diferente daquêle a que se destina a mestra não lho deve consentir porque seria atropelar-lhe o conhecimento e desordenar-lhe a consciência. Amanhã esta criança acharia natural que tomassemos banho nos alguidares da cozinha e que se lavasse a loiça na baneira ou na bacia do lavatório.

Ora, dar às coisas o uso a que se destinam e não outro é *um facto do conhecimento e não da liberdade* (1).

Quando uma criança prevarica, quando tem birra, exigências disparatadas, quando é desassossegada e turbulenta a ponto de prejudicar os seus companheiros e a ordem da classe, isola-se a um canto da sala, sózinha em uma mesa, furta-se ao convívio das outras crianças, não se lhe respeitando por forma alguma essa *liberdade* do mau proceder porque a liberdade do mal e da desordem não é liberdade mas antes escravidão.

Ela chegará depressa à conclusão de que para viver em sociedade precisa acatar certas normas de proceder, tem de se conduzir bem respeitando os direitos de cada um e contribuir, enfim, para a ordem dessa mesma sociedade de que ela é um dos membros.

Haja respeito, sim, pela individualidade infantil, mas um respeito inteligente, raciocinado.

Deixemos que se desenvolva física e psíquicamente; mas que êsse desenvolvimento tenda à formação de um corpo são, de uma mente equilibrada, de um carácter recto e firme.

CAPÍTULO IV

O ambiente na educação — Os «Case dei Bambini»
Relação íntima da vida vegetativa com a vida nervosa e a sua importância
no problema educativo — Os estímulos físicos na educação

O ambiente na educação

Todos os seres orgânicos da criação vivem apenas onde as condições de ambiente são próprias e favoráveis ao seu desenvolvimento e à sua existência.

As focas do Bering não podem viver no Sahará; o elefante,

o tigre, o leão e o rinoceronte das regiões tropicais sucumbiriam se fossem levados para as regiões polares da Terra.

Os *platicérios*, os *nepentes*, os *antúrios* e outras plantas dos climas tórridos só em um ambiente artificial (estufas), semelhando o seu natural, podem viver entre nós.

O próprio homem, de todos os seres vivos o mais adaptável e cosmopolita, sucumbe ainda em muitas das regiões do globo.

Os biólogos, quando teem que estudar os seres microscópicos, unicelulares, preparam primeiramente o ambiente que lhes é próprio, lançam nele a colónia, e só então podem assistir ao desenrolar da sua existência e surpreender as diferentes manifestações da sua vida.

Tudo isto mostra a importância que nos deve merecer o ambiente na educação; contudo, até aqui, ninguém ou quasi ninguém se tem ocupado dêsse problema essencialíssimo.

A criança carece, como todos os outros seres da criação, de um ambiente que seja favorável ao seu desenvolvimento e no qual *possa crescer e mover-se livremente, tendo por única limitação os direitos intangíveis dos outros* (1).

E se por natureza lhe serve, dentro de certos limites, o meio físico em que nasce e se cria, outro tanto não acontece com o meio material em que se vê lançada e há de crescer, meio que o homem criou para seu próprio uso e não para uso da criança. Nessas circunstâncias ela vê-se obrigada a agir em um meio em que tudo lhe é desvantajosamente desproporcionado: o tamanho é o pêso dos objectos, dos móveis, dos utensílios de que há de servir-se e bem assim a velocidade que a obrigam a imprimir a todos os seus movimentos.

M.^{me} Fisher, escritora norte-americana, no seu livro "The Montessori Mother," observa mui judiciosamente que sob o ponto de vista material salta aos olhos o facto de a criança estar na sua casa como Gulliver no país dos gigantes. "Toma as refeições a uma mesa como uma chaminé; sobe e desce as nossas escadas com um esforço igual ao que os adultos dispendem ao escalar as pirâmides do Egipto; trepa a um *fauteuil* como nós treparíamos a uma árvore e não pode mover aquele como nós não podemos deslocar esta".

(1) Ellen Key — *El siglo de los niños*

As *Case dei Bambini*, criadas pela ilustre médica, são de uma felicidade e de um racionalismo tal que nos encantam e seduzem, fazendo-nos admirar de como há mais tempo se não tenha feito essa criação.

Os estabelecimentos de educação montessorianos não oferecem aspecto algum das escolas ordinárias. Ali não se veem carteiras para os alunos nem estrado e secretária para o professor; não há pelas paredes mapas geográficos, nem quadros de leitura, de zoologia ou de botânica.

Há sim muitas mesas e cadeiras pequenas onde as crianças praticam livremente os seus exercícios; em volta das salas, armários baixinhos para guarda do material, e pelas paredes, quadros ornamentais, cheios de frescura e beleza, representando paisagens, marinhas, etc.

Elas são bem *casas de crianças*, belas na verdadeira acepção do termo, porque a sua criadora sabe bem *que o melhor elemento construtivo da educação está na ordem, na paz, na beleza do lar* (1). E a *Case dei Bambini* pode dizer-se que é o verdadeiro e único lar da criança, onde todos os móveis artísticos e atraentes são proporcionados ao seu tamanho e às suas forças; as mesas e as cadeiras são transportadas por elas com a facilidade com que nós movemos as nossas; as estantes onde se guarda o material e os armários em cujas gavetas as crianças guardam os objectos de seu uso são baixos, com portas e gavetas ao seu alcance, fáceis de abrir e fechar; os cabides estão a altura conveniente para que elas mesmo pendurem ou dependurem as peças do seu vestuário; os lavatórios, os pratos e os talheres de que à comida se servem; as vassouras e os espanadores com que hão de fazer a limpeza nos exercícios de educação doméstica; as caixas e as escovas de limpar o calçado, tudo é em miniatura, e até os quadros que guarnecem as paredes das salas estão dependurados muito baixos para que bem os possa ver e admirar.

Há em Barcelona já algumas escolas Montessori, oficiais e particulares, que visitei. Quando se entra numa dessas escolas, sente-se um bem estar espiritual intenso, uma emoção

(1) Ellen Key — *El siglo de los niños*

profunda, mixto de admiração pelo que se vê e de agradecimento e veneração para com a autora dessas *Casas* pela felicidade da sua concepção e pela alegria que proporciona às criancinhas que as frequentam.

Cremonos transportados a um pequenino mundo de fadas, a um país de engraçados liliputianos, tão gentil, airoso e bem disposto é tudo aquilo em que nossos olhos podem descançar e tão ordenadas e criteriosas se nos apresentam as crianças a limpar o pó, a pôr a meza, a servir a refeição, a transportar a loiça, etc., etc.

A criança, naturalmente imitadora, notando desde o primeiro momento que tudo quanto a rodeia lhe é proporcionado, compete-se de que aquela é a *sua casa* e move-se nela com a mesma liberdade, desenvoltura e segurança de que usam os adultos na sua.

Na escola Montessori tudo é atraente; a casa artística e os objectos obedecem a êstes três indispensáveis requisitos:

1.º — Serem proporcionados ao tamanho das crianças para poderem fazer dêles o uso que nós fazemos dos nossos;

2.º — Serem airosos, bem acabados, artísticos, afim de despertarem nas crianças o amor pelo Belo e acordarem nelas os sentimentos estéticos, tomando-lhes amizade, carinho, como nós tomamos ao nosso lar quando é confortável e artístico;

3.º — Serem laváveis para que as crianças os possam limpar, adquirindo hábitos de asseio, tornando-se ordenadas e cuidadosas e ainda para satisfazerem a necessidade que teem de movimento constante.

Habitando-se a criança desde a sua mais tenra idade a amar a beleza, a ordem, o asseio, o confôrto, despertam-se nela sentimentos elevados e coloca-se no caminho da perfeição. Ela será mais tarde exigente no arranjo do lar, empregará nêle um pouco do que lhe sobrar, e criará amor à casa como o inglês ao seu *home*, a que andam sempre associadas as ideias de liberdade, sossego e bem estar.

Compare-se uma *Case dei Bambini* a uma das outras escolas, e que distância as separa! Na primeira, toda fragrância e alegria, a criança procedendo livremente. Na segunda, toda inquisição e cárcere, a criança é como réu obrigado à passividade, ao silêncio e à quietação.

O homem é um ser orgânico assaz complexo, formado por aparelhos, órgãos e sistemas que correspondem a necessidades igualmente complexas da sua existência. Destacaremos aqui os que mais nos importam para o nosso assunto: o circulatório e o nervoso. Aquêlé é o das funções vegetativas, físicas; êste é o das funções intelectuais, psíquicas. O primeiro dá fôrça e vida ao segundo que, por sua vez, lhe paga os seus serviços proporcionando-lhe um melhor funcionamento.

Quanto melhor funcionar o aparelho circulatório mais e melhor obrará o sistema nervoso; quanto melhor trabalho êste executar, melhor funcionará aquele. Auxiliam-se mutuamente e mutuamente se completam e, do funcionamento normal e harmónico de ambos, depende a regularização da vida e a perfeição das funções humanas.

Sabemos que o aparelho circulatório vai a todas as partes do corpo levar o sangue, dividindo-se e sub-dividindo-se até aos últimos capilares e de tal forma que, se fôsse possível tirar ao corpo humano tudo o que não fôsem vasos sanguíneos, nós obteríamos uma rêde dêsses canais com a mesma forma do corpo ou fôsse um *homem de sangue*.

Da mesma forma sabemos que o sistema nervoso vai com as suas ramificações a todas as partes do corpo de modo que, se subtraíssemos do corpo do homem tudo o que não fôsem nervos, ficar-nos-ia um *homem de nervos*. Existem pois no homem estreitamente unidos, intimamente baralhados, êstes sistemas: o sanguíneo e o nervoso, como se fossem dois homens confundidos num só, sendo esta união tão completa que não se toca num único ponto da nossa pele que se não encontrem ao mesmo tempo sangue e nervos; e em qualquer parte que nos piquemos brotará sangue e experimentaremos dôr.

O conhecimento desta relação é da máxima importância para o problêma educativo, derivando dêle o saber-se como funciona o sistema nervoso.

A cada estímulo aplicado a qualquer extremidade nervosa segue-se uma sensação que vai por um nervo centrípeto até ao cérebro, operando-se aí um trabalho de laboração mental que volta por um nervo centrífugo até à outra extremidade que exe-

cuta o movimento correspondente à impressão recebida. É o arco reflexo ou diastáltico de que nos falam os psicólogos.

A cada estímulo externo corresponde pois uma laboração mental e, a seguir, um movimento, donde se depreende que há uma relação exacta entre os estímulos do ambiente e o desenvolvimento mental da criança.

«Esta concepção da personalidade reflexa posta como base da educação muda por completo as ideas que tínhamos sobre a técnica educativa.» (1)

A pedagogia antiga fazia da psicologia infantil um errado conceito. Não tendo em nenhuma conta o funcionamento do sistema nervoso, não via na criança uma individualidade *reflexiva* mas apenas *receptiva*.

O aluno era considerado como um vaso em que o professor tinha de lançar, dia a dia, hora a hora, a inteligência, a imaginação, a memória, a vontade, a moral, o character, o amor da pátria, a história, a arimética, etc., etc.

Com o novo conceito da psicologia infantil o professor tem apenas que preparar o ambiente ao aluno apresentando-lhe os estímulos próprios e deixando-o reaccionar livremente, de modo natural, para que todo o trabalho interno da inteligência, todo o desenvolvimento sucessivo das ideias, tenha lugar com perfeita normalidade e segundo as leis físico-psíquicas que regem todos os movimentos do indivíduo.

Os estímulos na educação

É fundamentada neste novo conceito psicológico que a Dr.^a Montessori organiza o seu curioso material, ordenando-o, metodizando-o, sistematizando-o, fazendo milhares de experiências antes que chegasse à determinação e fixação do mesmo material. E foram as próprias crianças que lho indicaram e fixaram. Apresentando-lhes uma variedade infinita de estímulos verificou quais os que elas desprezavam, concluindo daqui que uns satisfaziam às suas necessidades de desenvolvimento interno e de crescimento intelectual e outros não.

Lançando mão dos primeiros foi modificando-os pouco a

(1) Dr.^a Montessori — Conferências do Curso

pouco em tamanho, qualidade, quantidade e pêsso, ajustando-os cada vez mais às necessidades da criança até conseguir a polarização da sua atenção.

É esta polarização de atenção que lhe limita a quantidade e determina a qualidade do seu material.

Este princípio dos estímulos intelectuais aplicado ao problema da educação é de uma felicidade e de um alcance tal que os continuadores da obra da ilustre médica hão de tirar dêle, no futuro, ótimos resultados, conseguindo, com o andar do tempo e com o caminhar da sciência, um estímulo para cada pensamento, para cada sentimento, para cada emoção, para cada manifestação, emfim, da actividade psíquica do indivíduo.

Utopia?! Não! Realidade futura. O método Montessori não nos marca já o início dessa conquista científica?

E não temos nós já exemplos palpabilíssimos de que certos sentimentos e emoções são como que um produto infalível e imediato da acção exercida em nós por certos estímulos externos?

A música, por exemplo, não nos leva instintivamente à deambulação, à marcha ritmada, à marcação do compasso e à dança?

A mesma música não desperta em nossa alma sentimentos de alegria, se é viva, saltitante, entusiasta, e não nos enternece até às lágrimas se é triste, grave, sentimental, acabrunhadora?

O rufar do tambor ou o vibrar do clarim não levam o soldado à morte, no campo de batalha?

A contemplação de uma bela paisagem não faz nascer em nós elevados, sublimes sentimentos de estética, e não desperta a admiração pela Natureza?

Uma conferência ou um discurso de qualquer natureza, feitos por um orador antipático, desengraçado, sem gesto, sem ênfase, sem facilidade de expressão, sem elegância, sem grandeza nem elevação de ideias não produz um enfraquecimento no movimento circulatório de cada um dos ouvintes, enfraquecimento que vai até à sufocação e ao desmaio se a Natureza não se defende a tempo com essa providencial *válvula de segurança* que se chama bocejo?

Um quadro de miséria, a presença de uma catástrofe, não nos causam sentimentos de dôr?

Não experimentamos um sentimento de revolta quando temos conhecimento de qualquer injustiça?

Que dúvida pois de que tempos virão em que os homens,

mais conhecedores da psicologia e da fisiologia humanas, hão de saber proporcionar à criança um alimento espiritual mais abundante e completo, ministrando-lhe estímulos para todas as suas emoções, para todos os seus pensamentos e para todas as suas obras!

Há muito que caminhar até lá?!

Sem dúvida! Mas isso não nos deve desanimar, antes nos deve incutir mais ânimo e vontade para se continuar no caminho encetado. É seguir por ele sem desfalecimentos e com resolução.

Os sábios que não parem, os psicólogos que não descansem, e, continuando os estudos já feitos, aumentem, modifiquem, alterem, aperfeiçoem cada vez mais o material montessoriano, porque êsse, como tudo o que é humano, não é infalível, há de ser susceptível de perfeição. Chegaremos assim a resultados maravilhosos.

Na América do Norte já se pensa em acrescentar o material Montessori, tendo M. Fisher dedicado a êsse assunto um dos capítulos do seu interessante livro "The Montessori Mother".

CAPITULO V

Os sentidos e o método Montessori — Sentidos da vista, cromático, cutâneo, táctil, bórico, térmico, estereognóstico, auditivo, musical, gustativo e olfactivo — Vantagens da sua educação

Os sentidos e o método Montessori

Para que os estímulos provoquem os movimentos reflexos no indivíduo, para que êles sejam verdadeiros estímulos intelectuais, é necessário que os sentidos das crianças a quem êles se aplicam estejam educados de molde a perceberem as mais leves diferenças que os corpos ofereçam entre si.

Por isso Maria Montessori concede, como nenhum outro autor de sistemas educativos, uma importância extraordinária à educação de todos os sentidos, aumentando por essa forma o poder perceptivo e observador da criança.

Para uma mais meticulosa e completa educação dos sentidos desdobra o auditivo, visual, e táctil em vários sentidos parciais,

desenvolvendo-os separadamente uns dos outros e cada um por sua vez.

O sentido da vista desdobra-o em sentido de formas, tamanhos e côres, podendo, em nosso modesto entender, ajuntar a êstes o sentido das distâncias.

O sentido do tacto, a que chama sentido cutâneo, desdobra-o em sentido táctil, bórico, térmico e estereognóstico.

O sentido auditivo é educado por forma a fazer discriminar bem claramente os ruídos dos sons musicais.

Não esquece também os sentidos do olfacto e do gôsto.

Para a educação de cada um dos sentidos organizou uma série de exercícios curiosos, racionais e scientificamente seleccionados e sistematizados, servidos por um material engenhoso e graduado, partindo dos contrastes para as semelhanças, dando com êles ao aluno um extraordinário poder de observação, seriação e discernimento.

Sentido visual

Fazendo parte do material montessoriano há uma colecção de dez grades de madeira (espécie de bastidores) de $0,^m30 \times 0,^m50$ com pedaços de tela pregados aos lados, de modo que possam unir-se no meio abotoando, acolchetando, atando com laços, com cordões, etc., afim de as crianças poderem executar nêles êstes exercícios da vida doméstica: atar, atacar, abotoar, acolchetar, fazer laços, etc., etc., e nos quais se tornam peritas e ligeiras, começando assim a educar a vista e os movimentos de suas mãos inexpertas.

A importância dêstes exercícios é palpável se nos lembrarmos que há adultos que não sabem fazer um laço, abotoar uma bota, dar um nó na gravata.

E esta dupla educação visual e muscular torna o indivíduo mais hábil, mais gracioso em seus movimentos, mais bem cuidado no seu porte, e até mais económico nas suas energias físicas, se tomarmos em linha de conta que para a execução de grande número de pequenos trabalhos se necessita, como diz o vulgo, mais jeito do que fôrça.

A êstes exercícios de vida prática outros se seguem que teem por fim, igualmente, educar a vista e os movimentos da mão e que são executados com três colecções diferentes de dez cilindros de madeira cada uma.

Estas colecções consistem em três blocos de madeira, tendo cada um dez cavidades em que entram justos cada um dos dez cilindros de que se compõem.

Êstes cilindros teem umas pégas iguais às dos pêsos de latão, dando cada bloco a ideia de um estôjo dos que acompanham as balanças Roberval.

No primeiro bloco ou estôjo os cilindros são todos da mesma altura, mas diferem gradualmente em diâmetro de 0,^m005 em 0,^m005, tendo o mais pequeno um centímetro e o maior 5,^{cm}5.

No segundo estôjo teem todos os cilindros igual diâmetro (2,^{cm}7) mas diferem gradualmente de altura de 5 em 5^{mm}, tendo o maior 5,^{cm}5 e o mais pequeno 0^{cm},5.

No terceiro estôjo diferem gradualmente de meio em meio centímetro tanto na altura como no diâmetro de modo que o maior tem 5^{cm},5 de diâmetro e de altura e o mais pequeno 0,^{cm}5 nas mesmas duas dimensões.

O exercício consiste em colocar os cilindros nas respectivas cavidades, depois de se haverem misturado sôbre a mêsã, ou no chão sôbre o tapete.

Se a criança se engana o professor não deve intervir, deixando ao próprio material a faculdade de 'acusar à criança o êrro cometido.

Efectivamente, a criança pode meter um cilindro mais estreito em uma cavidade mais larga ou um mais curto em uma mais profunda; mas no final hão de sobrar-lhe um cilindro e uma cavidade que não se podem ajustar por forma alguma. A criança recomeçará o exercício novamente, corrigindo-se a si mesma, procurando emendar o êrro cometido.

É a auto-educação pela auto-actividade e pela auto-correcção. Entretanto, que de raciocínios, que de exercícios de inteligência, que despertar de actividades psíquicas não se operam nas crianças?

É como que um acordar para a vida; é como que um abrir de olhos para as formas e para os tamanhos e, lentamente, se vai fazendo luz onde só havia trevas, pouco a pouco se vai estabelecendo a ordem onde só reinava o caos. Aos exercícios com os cilindros seguem-se os exercícios com três colecções de cubos, prismas e barras.

A primeira é formada por uma série de dez cubos pintados de côr rosa formando tôrre, em ordem decrescente, de 10 a 1, e

tendo o maior dez centímetros de aresta (um decímetro cúbico) e diminuindo cada um de um centímetro até ao menor, que tem apenas um centímetro de aresta (um centímetro cúbico).

Com esta colecção as crianças passam largo tempo formando uma tôrre, desmoronando-a a seguir para tornarem a fazê-la, no que sentem grande prazer.

Sóem trocar o primeiro pelo segundo cubo cuja diferença é a princípio imperceptível para as crianças. Mas a sua vista *amadurece* na prática do exercício e deixam de enganar-se, porque já veem diferenças que a princípio não viam.

Depois de bem *amadurecidas* neste exercício iniciam-se no seguinte que é executado com uma série de dez prismas quadrangulares de dois decímetros de comprimento e cuja secção vai decrescendo de 10 a 1, de modo que, conservando todos o mesmo comprimento, tem, o maior, uma secção igual a 1,^{dm2}. Diminuindo gradualmente um centímetro em largura e altura, o último tem um centímetro quadrado de secção.

Encostando êstes prismas uns aos outros, por ordem successiva de secções, formam as crianças com êles o que se chama a *escada larga*.

Êste exercício é um pouco mais difícil que o anterior (formação da tôrre).

Segue-se-lhe o terceiro que é executado com dez barras delgadas (três centímetros de espessura). A primeira tem um metro de comprimento e a última um decímetro, sendo os decrescimentos successivos de um decímetro. Colocadas estas barras por ordem successiva de comprimentos, ao lado umas das outras, formam como que um triângulo rectângulo a que se dá o nome de *escada comprida* e cuja formação é mais difícil que a da *tôrre* e que a da *escada larga*. E as razões destas crescentes dificuldades explicam-se scientificamente e com dados matemáticos irrefutáveis.

No primeiro dêstes três exercícios os cubos diminuem gradualmente nas suas três dimensões: comprimento, largura e altura, oferecendo portanto maiores diferenças entre si; no segundo exercício os prismas, conservando o seu comprimento, variam apenas em largura e altura pelo que as diferenças entre si são menores; no terceiro as barras teem todas a mesma largura e altura (espessura) variando numa só dimensão: o comprimento.

Na série de cubos o primeiro está para o último na razão

de um para mil; na série de prismas de um para cem; na das barras de um para dez. Quanto maiores são as diferenças mais palpáveis se tornam os erros cometidos na colocação ordenada dos objectos, e com tanta mais facilidade se dá o *contrôle* do erro.

Com todos estes exercícios os movimentos rudes, desconexos, pesados, rígidos das suas mãos inexpertas vão aperfeiçoando-se gradualmente, tornando-se mais coordenados, ligeiros, graciosos, servindo de preparação longínqua para a escrita.

Todos estes exercícios são feitos geralmente sobre um tapete de 1^m2 pouco mais ou menos, que a criança estende préviamente no chão.

É que neste pormenor, como em todos os outros do seu método educativo, a Dr.^a Montessori obedece às sábias leis da Biologia, aproveitando-lhe os seus fecundos ensinamentos.

A criança é o tipo normal e flagrante do *braquiscelo*, de cabeça e tronco em desproporção com as pernas sobre as quais pesam em demasia. Por isso ela sente necessidade de amudados repousos e praz-lhe sentar-se ou deitar-se no chão onde pode *trabalhar descansando*, e executar mais livremente certos exercícios.

Outros exercícios se seguem a estes com o mesmo fim educativo, praticados com encaixes planos, de formas geométricas, em madeira, cartão, metal, etc., e com todo um mundo encadeado de objectos cuja descrição detalhada me levaria muito longe.

Sentido cromático

Na educação completa da visão desempenha igualmente um papel importante o desenvolvimento do sentido *cromático* ou das cores, o qual se obtem por meio de uma série de jogos interessantes, executados com um grande número de taboinhas de 4^{cm} × 7^{cm} em que estão enroladas sêdas de oito cores, cada uma das quais representada por oito gradações ou tons diferentes mas aproximados, formando *nuances* completas.

Consistem estes jogos em se apresentarem à criança duas ou três cores das mais vivas pedindo-lhe que busque noutra colecção de sêdas as cores iguais às que lhe foram apresentadas.

Quando já reconhece essas cores com facilidade pratica-se o

mesmo jôgo com cores menos vivas até que adquira o conhecimento intuitivo de qualquer cor e suas gradações.

Conseguido isto leva-se a formar as *nuances* completas de todas as cores, começando igualmente pelas mais vivas.

Para melhor fixação das cores executam-se vários exercícios de memória.

Apresenta-se à criança um tom qualquer e, depois de o fixar bem, há de ir procurar a uma mesa distante ou a uma sala contígua, uma cor igual à que lhe foi mostrada.

O conhecimento intuitivo e a memória das cores são de uma manifesta utilidade na vida prática e preparam longínquamente para o desenho, contribuindo para a formação da mente artística do aluno.

Com esta preparação as crianças afastam-se do hábito vulgar de desenhar com lápis de cores uma árvore azul ou encarnada, um cavalo ou uma vaca verde, o prado cor de laranja, pássaros roxos, etc., etc.

Estes disparatados coloridos são documentos autênticos da *imaturidade* da sua vista, do abandono artístico do seu gosto, de que não está apto, enfim, a distinguir as coisas com a precisa exacção.

Sentido cutâneo

No sistema educativo Montessoriano a educação do sentido cutâneo desempenha um importantíssimo papel, porque é por meio dele que se percebem as impressões dos estímulos exteriores que, por meio do arco nervoso reflexo, originam as laborações mentais.

Já atrás deixei dito que o sentido cutâneo, sofrendo uma análise rigorosa, é desdobrado em sentido táctil, bórico, térmico e estereognóstico.

A soma de todos estes sentidos, depois de devidamente educados, faz com que um cego *veja* as coisas com os dedos.

De que não será capaz um vidente quando possa juntar à faculdade de ver com os olhos a possibilidade de *ver* também com os dedos?

Por isso a Dr.^a Montessori lhe liga tanta importância, convencida de que os exercícios sensoriais estão para a educação psíquica como a ginástica está para a educação física.

Para a educação de todos êstes sentidos tem, como para tudo mais, uma série de exercícios scientificamente metodizados que conduzem a resultados surpreendentes.

Sentido táctil

Antes de executar qualquer exercício para a educação táctil devem banhar-se as polpas dos dedos em água tépida, enxugando-as e friccionando-as depois com uma toalha felpuda afim de fazer afluir ali o sangue e dar aos dedos um maior poder de sensibilidade.

Feita esta preparação, ensina-se a criança a tocar ou apalpar muito levemente uma taboa de $0^m,30 \times 0^m,15$ pouco mais ou menos, tendo metade polida e envernizada e, portanto, completamente lisa, e a outra metade coberta com papel de lixa, para assim apreender bem a noção de áspero e liso.

Depois de muitos dêstes exercícios, e quando o sentido táctil tiver atingido um certo grau de desenvolvimento, passa-se a outro exercício que é ao mesmo tempo verificativo e ainda educativo e que é executado de olhos vendados. (1) Êste exercício consiste em se entregarem às mãos do *bambino* seis cartões de $0^m,14 \times 0^m,09$ sendo dois forrados de papel liso, polido, dois forrados de lixa fina, esmerilada, e outros dois de lixa mais grossa ou áspera, todos baralhados, e devendo ser separados e colecionados a dois e dois, segundo o grau da sua aspereza, a olhos vendados, e com auxílio apenas do tacto.

Adextrados neste exercício praticam outros semelhantes mas desta vez com dez pares de tecidos de aspereza diferente e que vai desde o canhamão ou serapilheira muito áspera até à seda mais fina.

Sentido bórico

Começam por apreciar o maior ou menor pêso dos cilindros, das barras, dos cubos, dos prismas, e de tudo quanto venha à mão e que para tal possa servir.

(1) Cada criança tem a sua venda própria, guardada numa carteirinha de tela, marcada com as suas iniciais.

Quando os alunos teem já a noção de *mais pesado* e *mais leve*, dá-se-lhe o material próprio para a educação do sentido bórico, que consiste em três colecções de vinte taboinhas cada uma, de madeira diferente: *flandres*, *pits-pine* e *mogno*, por exemplo.

Estas taboinhas são umas lâminas de $0^m,07 \times 0^m,05 \times 0^m,004$ e que, pelas diferenças de densidade das madeiras de que são feitas, diferem em pêso umas das outras, nalguns decigramas.

O exercício consiste em se entregarem as sessenta taboinhas todas baralhadas às crianças. e estas, de olhos vendados, sopeando-as nos dedos, pacientemente, separá-las a pouco e pouco, formando três montes segundo as suas densidades.

Sentido térmico

Consiste em conhecer as temperaturas de diversos corpos como sólidos ou líquidos diferentemente aquecidos. Não se exige, é claro, a determinação dos graus de temperatura, mas sim que as crianças conheçam pelo menos o quente, o menos quente, o tépido e o frio.

Sentido estereognóstico

O sentido estereognóstico é o sentido cutâneo elevado ao seu máximo grau de percepção; é como que o resultado da educação exercida sobre o sentido táctil e bórico e até mesmo térmico e por êle reconhecemos a qualidade, a forma e o tamanho dos objectos, apalpando-os.

Êle é por assim dizer *a vista* dos cegos e, se supre naquêles infelizes a falta do importantíssimo sentido da vista, de que não será capaz um vidente, que poder de percepções, que força de absorção do mundo exterior não se desenvolverá nêle se à faculdade de ver com os olhos se lhe der a possibilidade de *ver* também e apenas com os dedos?

Quanto à educação deste importante sentido, se êle é *a vista* dos cegos e uma segunda vista nos videntes, é fácil de perceber que essa educação deve ser feita por uma forma perfeitamente análoga à que se usa para a educação do sentido da visão. E é tão análoga essa forma de proceder que até se usa para aquêlo o mesmo material que para a educação deste, simplesmente para darmos essa educação ao vidente temos que o pôr em condições idênticas (ainda que artificiais e momentâneas) de impossibilidade

de ver os objectos, de contrário, o sentido visual, antecipando-se e substituindo-se ao sentido estereognóstico, levaria ao cérebro mais rapidamente do que este as impressões de formas e tamanhos dos objectos, não podendo nunca, com facilidade, chegar ao reconhecimento dum objecto apenas por intermédio do sentido cutâneo.

Necessitamos, pois, de isolar o sentido estereognóstico do visual, vendando os olhos à criança e procedendo depois na educação do primeiro como no do segundo.

Assim, a olhos vendados, a criança deve executar os exercícios sensoriais com os cilindros, pegando-lhes e apalpando-os para lhes adivinhar o tamanho, a altura, o diâmetro e procurar no estôjo o orifício em que hão de entrar.

De igual forma operámos para a formação da *tôrre*, da *escada larga*, da *escada comprida*, para a colocação, nos respectivos encaixes, das figuras planas e geométricas tanto em madeira como em ferro.

Depois de executados todos estes exercícios, procede-se a novos jogos que são a um tempo verificativos e ainda educativos e que consistem em separar vários objectos, de formas e tamanhos diferentes, coleccionando-os segundo usos, formas e tamanhos, tais como brinquedos, esferas, cilindros, prismas, cones, pirâmides, cubos de várias dimensões, discos de diferentes diâmetros, cheios ou furados, grãos, favas e feijões, lentilhas e arrôis, e por último grãos de arrôis e de trigo.

Sentido auditivo

O ouvido é para nós fonte segura de muitos prazeres e por meio d'êles adquirimos inúmeras noções.

É pelo ouvido que sentimos as harmonias suaves da floresta ao perpassar da viração e as outras mil vozes, ora amenas e delectosas, ora ásperas e aterradoras, mas sempre extasiantes, da Natureza. É por meio d'êles que as melodias enternecedoras da música nos encantam e deliciam; é por meio d'êles ainda que aprendemos a língua materna que nos legaram os nossos antepassados.

Sendo pois importante, como é, o funcionamento perfeito de tão precioso órgão, devem merecer-nos especial atenção os exer-

cícios que tenham por fim desenvolvê-lo e educá-lo, subtraindo-o ao abandono desleixado e criminoso a que tem sido votado.

Da perfeição do seu funcionamento depende todo o êxito do aluno na percepção clara e consequente repetição correctã, verbal ou escrita, dos vocábulos. Dêle depende ainda um alevantamento do nível moral do aluno e um refinamento do seu gôsto estético, de que falaremos ao tratarmos da música.

A Dr.^a Montessóri tem material apropriado para a discriminação perfeita dos ruidos e dos sons e ainda para a gradação cromática d'êsses mesmos ruidos e sons.

Para a gradação dos ruidos usa duas colecções de oito caixinhas cilíndricas contendo diversas substâncias, tais como areia muito fina, menos fina, grossa, mais grossa, muito grossa, pedrinhas, sementes, legumes, etc., de modo a formar uma escala cromática perfeita de rumores.

Sentido musical

Para a discriminação dos sons usa vários instrumentos. Entre outros citemos como principal, por ser mais atraente e manejável, uma série de oito campainhas de sons equivalentes às notas naturais de uma oitava musical, fixas por ordem ascendente (de *dó* a *dó*) e outra série igual mas de campainhas soltas e misturadas para as crianças as procurarem e ordenarem segundo a identidade de sons com as fixas, tangendo estas e procurando a nota similar entre as outras. Pode-se no entretanto executar o exercício também com colecções de marimbas de lâminas de aço, com séries de apitos de Pizzóli, com lâminas de madeira que, tangidas, produzam os sons desejados, etc.

Para que frutifiquem as lições relativas a este sentido necessita-se conseguir, na classe, silêncio absoluto.

E será possível obter este, sem violências nem coacções, tratando-se de mais a mais de crianças cujas idades decorrem entre três a sete anos? Absolutamente e até com pleno agrado das criancinhas.

Como? Adeante o diremos ao tratarmos propriamente das lições do método, porquanto, até aqui, temos tratado exclusivamente de exercícios sensoriais que o são também intellectuais.

Sentidos gustativo e olfactivo

Se bem que os sentidos da gustação e da olfacção não desempenhem um papel primacial na educação da inteligência como o desempenham os outros sentidos atrás tratados, carecem, todavia, de um certo aperfeiçoamento, sem o qual não é completa a educação geral do indivíduo.

Não os esquece por isso a doutora Montessori e educa-os com provas de substâncias várias, de gostos e cheiros agradáveis ou desagradáveis, doces ou amargos, salgados ou ensossos, adstringentes ou não adstringentes, odoríferos ou fétidos, etc., etc.

E em toda a educação dos sentidos, qual quer que êle seja, deve seguir-se uma ordem determinada e racional que constitui regra quási fixa, a saber:

- 1.º — Reconhecimento de *identidades*
- 2.º — Reconhecimento de *contrastos*
- 3.º — Reconhecimento de *semelhanças*

Vantagens da educação dos sentidos

Não tenho feito, no que deixo dito, uma descrição desenvolvida, precisa, clara e minuciosa de todo o material montessoriano empregado nos exercícios intelectuais, porque essa descrição detalhada me levaria muito longe e eu não vejo, neste momento, a absoluta necessidade dessa descrição.

Creio que bastará frisar que todo o material usado neste sistema que me foi dado observar está graduado e metodizado para educar delicadíssimamente todos os sentidos, que se auxiliam depois poderosamente uns aos outros na aquisição de conhecimentos.

E é tal a acuidade de sentidos que as crianças adquirem que, a olhos vendados, separam e ordenam, segundo os tamanhos, natureza, pês e formas, objectos vários que se puzeram em monte ao alcance das suas mãos.

Um objecto, apenas apalpado com os olhos vendados, é reconhecido depois entre outros, com o auxílio simplesmente da vista.

Conhecem letras só pelo tacto depois de as terem visto.

Seguindo com os dedos as formas das coisas ou das letras limitam os seus movimentos, educam o sentido muscular, preparando-se de longe para a escrita.

A educação e soma dos sentidos aumenta na criança a facilidade do reconhecimento das coisas e dá-lhe um grande poder de inteligência. Passa a ver particularidades que não via; nota diferenças que não notava; sente rugosidades ou asperezas que não sentia e aprecia sons que não apreciava.

Tudo isto é, por assim dizer, um crescimento de toda a sua vida psíquica, um desenrolar incessante de todas as faculdades de inteligência.

Com tal preparação a criança fixa-se em tudo quanto a rodeia; nutre-se espiritualmente a cada momento; polariza constantemente a sua atenção, adquirindo um tal poder de concentração que se isola por completo do mundo em que vive para satisfazer a uma necessidade interna de crescimento da sua organização psíquica.

Está assim posta no caminho do seu desenvolvimento natural. Está posta ao mesmo tempo no caminho da ordem e da perfeição.

«A criança é um pobre peregrino que ao nascer entra em um mundo cheio de bulício e pejado de milhões de objectos, movimentos, côres e sons inteiramente novos e estranhos para ela». (1)

A sua mente ao receber tantas e tão estranhas sensações há de certamente baralhar-se, confundir-se, vivendo em pleno caos. Daí a necessidade de preparar e limitar um ambiente que lhe baste em quantidade e qualidade para, pouco a pouco, se conseguir a sua educação sensorial com a qual há de fazer-se senhora do mundo que a cerca. Com ela começa a distinguir as formas dos tamanhos, as côres das formas, as diferentes gradações de côres e dentro da mesma côr os seus diferentes tons; separa as impressões visuais das auditivas e, nestas, distingue os rumores dos sons, separando ainda uns dos outros segundo as suas alturas e intensidades.

O sentido cutâneo educado distingue o simples tacto da possibilidade de apreciar o pês ou reconhecer a forma e o tamanho

(1) Dr.^a Montessori — Conferências do Curso

de qualquer objecto e, lentamente mas seguramente, se vai estabelecendo a ordem em meio do *caos*.

Para se conseguir uma educação mais completa de cada sentido isolam-se uns dos outros no momento dos exercícios educativos. Se os exercícios tem por objecto o sentido cutâneo vendam-se os olhos à criança e faz-se o silêncio na classe para não prejudicar a concentração espiritual do educando; o sentido da visão exige igualmente silêncio; o sentido musical exige, mais que nenhum outro, o silêncio e até certo ponto uma certa obscuridade na sala, porque o silêncio e a penumbra convidam à concentração profunda.

A par desta perfeitíssima educação sensorial habitua-se a criança à ordem, refina-se a sua sensibilidade e põe-se no caminho da beleza e da perfeição.

Por meio dos exercícios de jardinagem, passeios, visitas, observação e tratamento de animais e plantas (bichos de sêda, galinhas, pombos, coelhos, flores, etc.) tornam-se as crianças mais felizes, cordiais, e humanas, sendo postas por essa forma em contacto directo com as formas da vida, com as belezas da criação, com os trabalhos do homem, com as transformações da matéria e com as transmutações dos animais.

Os exercícios de gymnástica rítmica e domésticos, devéras interessantes e praticados diáriamente, tornam-nas mais ordenadas e melhores.

Consistem êstes em a criança se lavar só em um lavatório cujas diferentes peças estão todas proporcionadas ao seu tamanho e às suas fôrças; em limpar o seu calçado e o pó dos móveis; cumprimentar; ordenar os objectos; sentar-se e levantar-se sem fazer ruido com os móveis; caminhar pela classe sem que os seus passos sejam ouvidos; transferir os móveis de um para outro lugar sem ruido, etc., etc.

As crianças assim tornam-se senhoras dos seus movimentos, dominadores do seu *eu*; habitua-se desde a mais tenra idade a ser cuidadosas, asseadas, urbanas e, tornando-se cidadãozinhos disciplinados e perfeitos desta sociedade em miniatura que se chama *A Case dei Bambini*, preparam-se para constituir ámanhã uma camada social mais perfeita e um tipo moral mais generoso, elevado e nobre.

Disse e com razão Miss Tozier que *«a obra da Dr.^a Montessori levantou um novo movimento educativo destinado a trans-*

formar não só as escolas de Itália como as de todos os países». (1)

Ela concretiza o sonho de Lowerison quando escreveu que a «escola nova tinha por fim educar para a sociedade seres física e moralmente fortes, com sangue rico, olhos vivos e braços robustos, com a alma cheia de confiança em si próprios e de indulgência para com os outros, sensíveis perante a beleza, desejosos de penetrar todos os mistérios, com o coração aberto a todas as felicidades e a todas as dores dêste mundo maravilhoso».

Teorias sublimes, que seriam para as almas cândidas e boas verdadeiro suplício de Tântalo, se não fôsem mais que teorias.

Mas elas começam, felizmente para o género humano, a ser convertidas em rialidade.

CAPÍTULO VI

Método seguido no uso do material didáctico Introdução ao desenho, escrita, leitura, aritmética, música Notas e comentários

Método seguido no uso do material didáctico

No Capítulo IV, ao tratar da relação íntima que existe entre a vida vegetativa e a vida nervosa, falei do arco reflexo nervoso.

Foi Seguin o primeiro que, atendendo ao funcionamento do sistema nervoso, preconizou o ensino feito em três tempos perfeitamente acordes com a sua fisiologia.

São os três tempos de Seguin, obedecendo a um princípio verdadeiramente científico, que a Dr.^a Montessori perfilha e aplica às diferentes lições do seu método.

No arco diastáltico existe a seisação como resultado do estímulo externo, a consequente laboração mental e o movimento imediato como resposta ao estímulo.

Nos três tempos de Seguin temos a apresentação do conhecimento, a sua fixação no cérebro por meio do reconhecimento, e a sua reprodução depois, ou seja a entrada, retenção e repro-

(1) World's Work de Fevereiro de 1912

dução correspondentes à sensação, laboração mental e movimento acima referidos.

Depois que a criança está familiarizada com o material, executando vários exercícios sensoriais, poderemos dar-lhe várias lições, nos três tempos de Seguín, acerca das formas, tamanhos, dimensões, qualidades, côres, etc., do mesmo material.

Exemplifiquêmos com uma lição sôbre os tamanhos.

Tomêmos, por exemplo, os dois cubos extremos da *tôrre* e digâmos duas ou três vezes sêcamente e claramente, apresentando os respectivos cubos: *êste é grande* e *êste é pequeno*; *grande, pequeno, grande, grande, pequeno*. O exercício deve sempre preceder as palavras e estas devem ser ensinadas à criança com clareza e energia para as fixarem bem no cérebro. Cada nome proferido é como que uma injeção de energia aplicada ao psíquico da criança e não é fácil esquecer.

Colocando os dois cubos ao lado um do outro a criança notará imediatamente a sua grande diferença e assim ligará o nome do tamanho ao mesmo tamanho.

Depois disto segue-se uma prova. Vamos ver se a criança reconhece a qualidade do objecto apenas pelo seu nome, dizendo-lhe: "*Dá-me o grande*", "*tá-me o pequeno*". Por último vem a prova da reprodução ou nomenclatura pegando em qualquer dos dois cubos e perguntando: "*Qual é êste*"? "*E êste*"?

Seguem-se outras lições, tais como pedir às crianças cubos, ora um pouco mais pequenos ora um pouco maiores.

De igual modo se procede com as côres, com as formas, com as alturas, com as grossuras, etc., etc.

As criancinhas, como tive ocasião de observar, gostam extraordinariamente dêstes jogos ou exercícios aos quais se entregam com toda a atenção de que são capazes e aprendem assim a distinguir as côres e as formas, e diferenciam o *alto* do *baixo*, o *largo* do *estrito*, o *comprido* do *curto*, o *grande* do *pequeno*, segundo predomina uma, duas, ou as três dimensões, habituando-se desde logo ao uso de uma classificação verdadeira e justa e de uma linguagem própria.

Introdução ao desenho

Não há no sistema educativo montessoriano o ensino do desenho como o concebem geralmente os pedagogos e os professores.

Há sim uma série de exercícios que, embora preparem até certo ponto para o desenho, êles tem no entanto como fim principal preparar os movimentos para a escrita.

Procedendo-se à análise fisiológica da escrita, notaremos que para escrever se necessitam dois movimentos perfeitamente distintos: um que consiste no pegar do instrumento da escrita ou seja o domínio do lápis ou da pena; outro que consiste no desenho ou contôrno da letra. E que êsses movimentos são diferentes podemos nós comprová-lo com o facto de cada pessoa ter um tipo de letra diferente, especial, embora todos desenhem, contornem ou escrevam as mesmas letras.

É que os primeiros movimentos são individuais, próprios de cada pessoa, a que vai ligado até o carácter do individuo, chegando a conhecer-se a idiosincrasia da pessoa pela forma particular da sua letra, porque cada um tem músculos e nervos especiais, distintos dos das outras pessoas, e cuja fisiologia é muito particular, muito íntima, muito sua.

Os segundos movimentos que consistem no desenho das letras são comuns a todos os que escrevem porque todos tem de contornar as mesmas letras.

É a preparação, ainda que longínqua, destas duas espécies de movimentos, que se obtêm com os exercícios do desenho.

Usam-se, com êsse fim, uns quadrados de metal tendo cada um dêles, em aberto, um espaço onde encaixam perfeitamente diferentes figuras geométricas (encaixes metálicos a que já aludi). As crianças seguem com os dedos indicador e médio da mão direita os contornos dêsses encaixes e respectivas figuras e, colocando-os depois sôbre uma fôlha de papel branco, contornam-os com lápis de côr, ficando assim debuxada a forma geométrica de cada uma dessas figuras. Devem depois preencher êsse debuxo ou contôrno com lápis de outra côr, tendo em mira que os traços que fizerem não devem sair fora dos limites dêsse contôrno.

Com êsses exercícios, em extremo agradáveis para as crianças, a mão aprende a mover-se dentro de limites certos, segundo um molde, firmando-se, educando-se, ajustando os seus movimentos desordenados, e preparando-se para escrever.

A criança tem moldes, tem papel, lápis de côres e gosta de riscar? Pois aproveitêmos essa sua tendência natural tirando todo o partido dela e canalizando-a para úteis fins.

Há quem combata o uso dos moldes porque, dizem, o aluno

deve ser livre na expressão dessa forma de linguagem que é o desenho.

Nada pois de modelos, nada de debuxos, nada de moldes; deixemos que a criança desenhe livremente, criando por si ou copiando do natural, fazendo obra de imaginação ou de reprodução.

Isto é um erro, segundo a Dr.^a Montessóri. Primeiro que tudo, êsses moldes são usados mais como preparação para a escrita do que propriamente para exercícios de desenho. Mas ainda mesmo como exercícios de desenho servem perfeitamente, dado o conceito que a Dr.^a formou sôbre o ensino do desenho nas *Case dei Bambini* e nas escolas primárias.

Com o uso dos moldes e dos lápis a côres a mão firma-se cada vez mais, a vista faz exercícios especiais sôbre formas, tamanhos e côres e, dêste trabalho conjunto da mão e da vista, provêm a preparação para o verdadeiro desenho.

Com as combinações livres de vários moldes e de várias côres desenvolvem o seu gôsto artístico, criam o sentimento estético e educam-se na harmonia das tintas.

Aceitar o desenho livre a quem não está preparado para usar da *liberdade de desenhar* não será o mesmo que aceitar como bons exercícios de redacção a quem não conhece a língua em que escreve?

A criança das nossas escolas nos exercícios do desenho livre, preconizados e defendidos por quási todos os pedagogos nos últimos tempos, não produz, em geral, mais que *mamarrachos*, sem gôsto, sem proporções, sem perspectiva, verdadeiros e autênticos abôrtos da arte do desenho.

E não digam que isso são documentos que atestam o gôsto e a arte infantil, porque o não são. A criança não faz *disparates* porque goste dêsses *disparates*, mas sim porque não sabe fazer mais que *disparates*.

Êles só nos revelam o abandono artístico da criança e a imaturidade da sua vista e dos seus movimentos.

Pelo contrário, com os exercícios dos moldes, a criança faz a educação muscular da mão, da vista e do gôsto artístico, adquire noções de formas e côres, e prepara-se para copiar fielmente do natural.

Passam assim, imperceptivelmente, dos exercícios preparatórios para a pintura a aguarela, produzindo trabalhos curiosos que

me foi dado admirar e que revelam já um certo cunho artístico individual, formando-se lenta mas progressivamente a mente artística do aluno.

Emquanto os desenhos informes nada dizem, as suas aguarelas serão como uma forma de expressão do seu sentir, serão como que uma nova linguagem que a criança empregará frequentemente.

Tendo de descrever a flôr desenhará as partes de que ela se compõe. Ornamentará os seus cadernos e ilustrará as suas composições e a vida será para ela mais bela e espiritual, terá mais alegrias e encantos.

Introdução à escrita

Como disse anteriormente, ao tratar do desenho, os exercícios preparatórios daquela disciplina são-no também e principalmente preparatórios da escrita.

Aqueles exercícios são muito do agrado das crianças, produzindo sem fadiga três ou quatro daqueles debuxos em cada dia. Ora, se traduzirmos o preenchimento a traços de côr de cada um daqueles contornos em hastes e curvas vulgarmente impostas à criança como preparação para a escrita, encontraremos um rendimento extraordinário, porque os movimentos da mão numa hora grata de exercícios daqueles são bem mais numerosos que os executados enfadonhamente, ao encherem cadernos e cadernos de escrita durante largas e desagradáveis semanas.

Obtem-se assim mais e melhor, com rapidez e agrado, do que pelos processos vulgares e arcaicos dos *pausinhos* e dos *ganchos*.

A princípio, como é de presumir, os traços com que enchem os debuxos são grossos, desiguais, desordenados no seu comprimento, saindo para fora das respectivas linhas limitatórias, o que é indicação segura de uma mão indomada e caótica em seus movimentos e de uma vista que está distante ainda do necessário ponto de maturação.

Pouco a pouco o trabalho aperfeiçoa-se, os traços são mais finos e paralelos, ajustam-se no seu comprimento aos moldes dados, ordenam-se os movimentos da mão, sazonom-se os sentidos muscular e visual, e a criança está pronta para escrever.

Como a mão foi educada a executar livremente movimentos, amplos ou curtos, na diversidade de moldes com que trabalhou,

está apta a fazer todas as categorias de letras firmes e segundo o papel e os modelos que lhe apresentarem, quando é certo que nas nossas classes, com os processos usuais, os alunos, crianças de mais idade que as das *«Case dei Bambini»*, só ao fim do terceiro ou quarto ano de escola apresentam uma letra ainda apenas tolerável na maioria dos casos.

Com aquêles exercícios preparatórios e com a paralela e intensa educação sensorial a criança tem conquistado o primeiro movimento, o meramente individual, ou seja o do domínio do instrumento da escrita.

Falta agora a educação do segundo movimento que é o do seguimento da forma ou desenho dos vários símbolos alfabéticos.

Para isso há uns cartões sôltos em cada um dos quais está colocada uma letra (vogal ou invogal) em papel de lixa, cujo corpo mede 0^m,08 de altura e cujas hastes ou traços medem 0^m,006 de largura.

A lição sôbre as letras é dada nos três tempos de Seguin já citados.

Apresentam-se duas letras diferentes (vogais ou invogais) à criança e pronunciam-se claramente e pausadamente os seus nomes, dizendo, por exemplo: *«Esta é a»*. *«Esta é i»*.

Façamos depois que siga os seus contornos, segundo a direcção usual da escrita, duas ou três vezes seguidas, apalpando-os levemente com as polpas dos dedos indicador e médio e assim conseguiremos a associação de quatro sensações importantes: visual, auditiva, táctil e muscular, sendo esta última, segundo a Dr.^a Montessóri, a mais forte e duradoira nas criancinhas, e a que mais contribui para uma aprendizagem rápida e perfeita da escrita.

Segue-se depois o reconhecimento: *«Dá-me o i»*. *«Dá-me o a»*, tornando a criança a apalpá-las de olhos abertos ou de olhos fechados, como quizer.

Por último vem a reprodução ou nomenclatura: *«Qual é esta?»* *«E esta?»* ao que a criança responderá prontamente: *«A»*; *«I»*.

E com uma rapidez pasmosa aprende todas as letras, desenhando-as, surgindo nela, como por milagre, a escrita espontânea, pela ligação inteligente das consoantes com as vogais formando sílabas e palavras.

E é curioso o entusiasmo que se apodera da criança quando,

sem saber como, vê surgirem do seu braço, da sua mão, letras, sílabas e palavras. Não é menos interessante ver o entusiasmo dos outros alunos e a curiosidade com que observam as suas produções. Aquilo é para eles um acontecimento extraordinário; o que escreve toma as proporções de um herói que todos pretendem imitar e nêsse momento todas as ardósias são poucas porque todos pretendem escrever.

E não será êste processo de escrita mais racional e fácil que o trivial em que, sem mais preparação, se entrega à criança papel e pena e se lhe ordena que escreva?

«Dar à criança papel e pena e pedir-lhe que escreva, o mesmo é que entregarmos a um leigo na arte de pintar, uma tela, pinceis e tintas, e dizer-lhe: Aqui me tens deante de ti; tira-me o retrato». (1)

Introdução à leitura

E' a leitura uma consequência natural da escrita. Nem se pode ler sem que haja préviamente qualquer coisa para ler, sendo, portanto, a escrita, precursora da leitura.

A leitura só foi possível depois que os chineses, nas primeiras idades do mundo culto, gravaram os primeiros e rudimentares desenhos que se transformaram, ao depois, em letras.

Como haviam de celebrar-se Champollion, Mariette, Maspero e tantos outros sábios na interpretação dos hieroglifos egípcios, se êste antigo povo não houvesse deixado nos muros e colunas de seus famosos templos os curiosos símbolos, (pinturas, inscrições e baixo-relevos) que nos contam a vida e os feitos dos seus fundadores?

Não havendo, pois, dúvidas de que a escrita precedeu a leitura, devemos ter como científico e racional todo o sistema em que a escrita é ensinada antes que a leitura. Tal o sistema Montessóri.

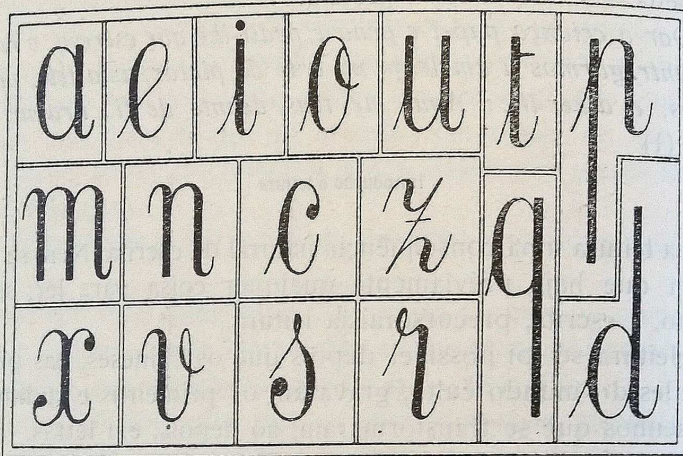
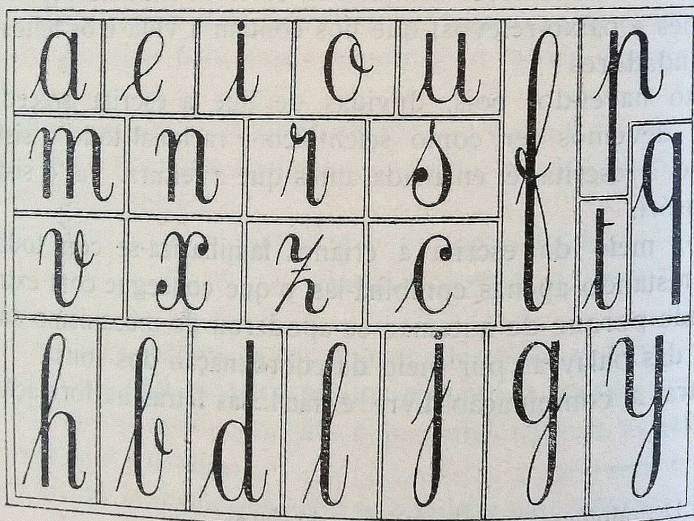
Por meio da escrita a criança familiariza-se com todas as letras, restando apenas combiná-las, o que consegue com extrema facilidade porque de antemão se apoderou do mecanismo da formação das palavras por meio da coordenação dos sons.

Para a combinação livre e fácil das letras na formação de

(1) Dr.^a Montessóri - Conferências do Curso

palavras há letras sôltas feitas em cartolina de côr. Essas letras são das mesmas dimensões das usadas em esmeril para a coordenação do segundo movimento da escrita e que já tive ocasião de referir. São de côr azul as vogais e de côr rosa as invogais.

Há duas caixas com letras, vindo na primeira as cinco vogais e algumas consoantes, e na segunda todas as vogais e consoantes e cuja apresentação é como se vê.

1.^a Caixa2.^a Caixa

Com êste sistema e êste material a criança chega à leitura e à escrita graças a um trabalho mental completo e unicamente seu. Conhecidas as letras, peça-se-lhe a formação da palavra *caneta*, por exemplo, e deixe-se depois só, entregue a si mesma.

Ela coordenará pouco a pouco os sons, as letras, as sílabas, e só terminará o seu trabalho com a formação da palavra.

Podemos dizer nesta altura que a criança já lê? Assim o julga muita gente, mas não é verdade. A criança ainda não lê, mas prepara-se para ler muito brevemente. Quando já forma palavras com relativa facilidade entra num período de avidez tal pela leitura, que deseja ler todos os papeis, todos os rótulos e tudo, enfim, onde possa saciar aquela grande sêde de leitura que lhe devora o espírito.

Então a mestra deve pôr à sua disposição os elementos necessários para que ela entre abertamente e resolutamente no campo da leitura, elementos que terei ocasião de descrever ao tratar da parte elementar.

Introdução à arimética

O material que serve para iniciar as crianças no ensino da arimética é o mesmo que serviu para os seus primeiros exercícios sensoriais e de inteligência: cubos, prismas e barras.

Com êsse material apresentado às crianças, começando pelas barras, habituam-se aquelas a ver objectos, coisas, ao mesmo tempo que se lhes vão apresentando os algarismos, sinais abstractos, símbolos representativos do número dessas mesmas coisas. Mas antes porêem do símbolo vem a sua base rial: o objecto.

A apresentação dos objectos e dos números que os representam é feita à criança nos já conhecidos três tempos de Seguin:

1.^o — «Um», «dois»; «um», «um», «dois».

2.^o — Dá-me *um* — dá-me *dois*.

3.^o — Qual é êste?

E assim vamos até ao número dez.

Há uns cartões de $0^m,1 \times 0^m,07$ que teem colados os algarismos feitos em papel de lixa, à semelhança dos usados para a apresentação das letras do alfabeto.

Quando a criança reconhece o número dos objectos e pronuncia o nome do algarismo que lhe corresponde, coloca se junto de cada grupo de objectos o algarismo correspondente ao seu

número, habituando-a a ver que sob a forma abstracta do símbolo há qualquer coisa de concreto, de real, formando-se deste modo, e pouco a pouco, a sua *mente matemática*.

Habitua-se a ver os números *por fora e por dentro*; vê as coisas com os olhos da cara, e o símbolo representativo do número dessas coisas com os olhos da cara e do espírito, compreendendo com facilidade que cada algarismo não é mais que uma síntese. Por exemplo, o algarismo 4, é a síntese de $1 + 1 + 1 + 1$.

Ao mesmo tempo que pratica estes exercícios aprende também a contar objectos e a fixar algarismos pelos exercícios de memória.

Fazendo parte do material montessoriano há duas caixas com cinco divisões cada uma, numeradas de 0 a 9, e dentro das quais as crianças, brincando, colocam tantos paus em forma de fusos alongados, quantas sejam as unidades representadas pelo algarismo de cada divisão numerada.

Assim vão ligando a ideia do concreto com a do abstracto.

Jogam também, para o mesmo efeito, um jôgo que consiste em a professora chamar os alunos a um por um dizendo-lhes: vem até mim *duas vezes, uma vez, zero vezes, quatro vezes*, etc.

Este jôgo interessa sobremaneira as crianças tornando-as atentas à chamada da professora. Quando se executa sem enganos, as crianças conhecem já o significado dos números.

Outro jôgo não menos interessante se segue a êste e que tem por objecto a memória e por fim o reconhecimento dos algarismos e a retenção dos números.

Consiste em uma espécie de sortes com um algarismo qualquer escrito que a criança tira de um açafate, desdobra, lê, procura fixar e, tornando a dobrá-lo, levanta-se e vai a outra sala buscar tantos bonecos, estampas, ou brinquedos de qualquer natureza, quantos a sua *sorte* lhe marcou.

A mestra vai, em seguida, verificar se o número de objectos trazidos corresponde ao número tirado em sorte.

Quando a criança se *engana* para mais, o que pelo geral faz propositadamente, leva-se a dominar os seus apetites ou sejam egoísmos e ambições em germen, fazendo-lhes compreender que cada um se deve conformar com o que lhe pertence, sendo feliz todo aquele que se satisfaz apenas com o que é seu.

A criança que tira a sorte do *zero* e tem de resignar-se a não possuir nenhum brinquedo experimenta, como é natural,

uma grande contrariedade, e manifesta-a imediatamente por meio de gestos de enfado ou por meio de miradas que denotam inveja, tristeza ou súplica.

A pouco e pouco se leva a fazer um esforço (que na criança se pode classificar de heróico) sobre si mesmo, para não sentir despeito nem alimentar o vil sentimento da inveja. E isto que à primeira vista parece uma futilidade sem importância, representa, pelo contrário, uma série de exercícios vigorosos para a educação da vontade e para o domínio do seu *eu*. Ensinam-se depois praticamente, servindo-se do material, pequenas somas e diminuições.

A norma a seguir nêstes primeiros exercícios de arimética pode resumir-se nos seguintes números:

1.º — Aprender a contar com as barras.

2.º — " " " os fusos.

3.º — " " " objectos vários.

4.º — Exercícios de memória dos números.

5.º — Fazer pequenas somas e diminuições até dez com as barras e outros objectos.

Depois de bem conhecidos os nove primeiros algarismos ensina-se a formação dos n.ºs 10, 11, 12, etc., servindo-se dos algarismos soltos, e vindo a seguir a formação das dezenas, centenas e milhares exactos, e números intermédios.

Queremos formar o número 24?

Lançamos mão do cartão que representa 20 (duas dezenas) e cobrimos o zero (unidades) com o 4, e obtendo o número desejado que a criança escreve, depois, na sua ardósia a giz, ou no papel a lápis de côr (1).

Temos de formar o número 345?

Toma-se o cartão das três centenas (300); cobrimos as dezenas com o cartão 40, e sobrepomos ao zero (unidades) o cartão com o 5. Resulta o número desejado.

(1) Não se usam as pequeninas ardósias e respectivas penas para evitar de apagar cuspidando e esfregando com os dedos. Usam-se umas ardósias de 35×50 , onde se escreve com giz como nas piçarras grandes.

Para mais facilidade de formação e compreensão dos números, estes cartões, que representam unidades simples, dezenas, centenas e milhares, tem os respectivos algarismos em côres diferentes, de modo que as unidades da mesma ordem são todas da mesma côr, mas de côr diferentes das unidades das outras ordens.

Ficam bem separadas as diferentes ordens de unidades, não podendo haver entre elas confusão possível.

E' com a máxima facilidade que a criança se habitua a escrever e a ler os números que se lhe ditarem ou se lhe escreverem.

A música

No sistema de educação montessoriano a música ocupa, como não podia deixar de ser, um papel importante.

Não se limita, porém, a entrar nêle, como elemento meramente decorativo, mas pelo contrário desempenha uma missão altamente educativa. As crianças não se limitam à entoação de cânticos aprendidos de côr, mas cantam a música que lêem na pauta que elas mesmas escreveram, como o fizeram com as letras e as palavras.

A música, todos o sabem, fala-nos ao sentimento, ao coração, entenece-nos e encanta-nos; extasia-nos e impele-nos para uma existência mais elevada, mais espiritual, dando-nos a alegria de viver, alevantando o nível moral das sociedades.

Democratizemos, pois, essa Arte sublime que até aqui tem sido privilégio apenas de alguns, tornando-a acessível a todos. Reconheceu-se já o direito a todos de serem educados física, intelectual e moralmente; temos que lhes reconhecer, igualmente, o direito a serem educados artisticamente.

Que todos aprendam a música como aprendem a leitura e a escrita, não para que todos sejam *maestros*, mas para poderem fruir os prazeres da música, da mesma sorte que nem todos os que aprendem a ler e a escrever o fazem para serem literatos mas sim para fruírem os gosos que a posse dêsses dons lhes pode proporcionar.

O povo, que tanto ama a música porque a sente, embora não a compreenda, precisa de conhecer e traduzir essa bela linguagem nesta altura da civilização em que a música é tão ouvida em festas, teatros, salões e praças públicas. A música, um con-

certo executado diante de um povo que não tem feita a sua educação musical, produz o efeito de um discurso inflamado e brilhante, cheio de verdade e beleza, proferido na presença de uma assembleia de surdos-mudos.

Estímulo sensorial por excelência, não há criança que não se deixe influenciar benéficamente pela música e essa circunstância é aproveitada pela Dr.^a Montessóri, servindo-se dela para fazer executar belos exercícios de gymnástica rítmica, tornando os movimentos infantis mais graciosos e encantadores.

Quando tratamos da educação do sentido da audição falamos de ruídos e de sons musicais e da maneira como se faz a educação musical da criança por meio de campainhas. Depois dessa preparação é que vem o ensino da música propriamente dito.

Para êsse fim há umas pautas musicais em ponto grande, escritas em pranchas de madeira sôbre que se fazem girar livremente as letras e os acidentes da música, que são móveis, colocando-se onde as necessidades da lição o exigem, e fazendo-se dessa Arte um ensino fácil e racional.

Familiarizam-se assim com a música como com a leitura e a escrita, e lêem e escrevem aquela como executam estas.

A gymnástica rítmica devida a Dalcroze aproveitada pela Dr.^a Montessóri, e de que presenciei vários exercícios em uma das lições práticas do curso que frequentei, dá à criança o domínio de si mesma, a posse dos seus movimentos marchando lentamente, mais apressadamente ou a galope, segundo o andamento da música, ao som da qual marcha, suspendendo os movimentos logo que o piano se suspende, e rompendo novamente a marcha quando de novo o piano rompe com a música.

Eis os exercícios de música, canto e gymnástica que presenciei nessas lições práticas:

1.^o — Marchar ao som do piano sôbre linhas traçadas no pavimento, *deambulando*, com as mãos na cinta, na nuca ou de braços abertos, assentando primeiro a ponta que o tacão do sapato e de modo que o tacão de um toque a ponta do outro como quem mede terreno a pés;

2.^o — Marchar ao som do piano, primeiro muito lentamente, depois mais depressa, depois a galope, suspendendo repentinamente a marcha, tornando a marchar variando o andamento se-

gundo a música, e marcando o compasso com a ponta do pé, a um e outro lado da linha sôbre que marcham;

3.º — Marchar em vários andamentos com um copo cheio de água na mão, procurando não a entornar, para levar as crianças a dominarem e a aperfeiçoarem o conjunto dos seus movimentos;

4.º — Marchar ao som do piano e marcar, não o compasso, mas os tempos da música, com uns pandeirinhos que cada criança tange;

5.º — Executar vários bailados simples, próprios para crianças pequenas, e marchar ao som do piano entoando a música de exercícios muito simples que as crianças vão lendo em pautas escritas a grandes caracteres;

6.º — Execução de vários movimentos gimnásticos rítmicos, marchando ao mesmo tempo ao som do piano;

7.º — Entoação de canções populares, hinos, canções patrióticas, etc.

Nestas lições e nêstes exercícios tomam parte as crianças que querem, podendo ser as restantes simples espectadores. É raro, porém, que uma criança, ao ouvir o piano, se não sinta logo atraída para o exercício, para a marcha e para o canto; tem no entretanto a liberdade de sair da linha, abandonar o exercício e sentar-se, porque só a criança, e mais ninguém por ela, sabe quando é que a sua natureza está fatigada e necessita de repouso.

Durante o dia há vários dêstes exercícios, porque a música é um elemento essencial nas *Case dei Bambini*, e tem sôbre as crianças um poder dominante e educativo assaz importante.

Entram na sua *Case* ao som da música, durante a sua permanência nela sempre os acordes do piano a animam e encantam, e ao sairem dela ainda o piano soa.

É belo?! É encantador?! E assim mesmo é que deve ser.

*

Notas e comentários

Vou terminar a exposição e considerações ácerca do Método de Pedagogia Científica da Dr.^a Montessori na parte relativa às

Case dei Bambini que correspondem, entre nós, às escolas infantis de que infelizmente tão poucos exemplares temos no país, apesar de estar já universalmente reconhecida a necessidade salutar da sua redentora existência.

A função social das escolas infantis é assaz transparente e nem é preciso pensar muito para reconhecer a importância da sua missão civilizadora, principalmente no seio dos povos como o nosso onde a maioria das mães está, infelizmente, bem longe de saber desempenhar, como lhe compete, a sua tarefa educativa.

À escola infantil devem os povos do Norte a sua marcha triunfal e resoluta pela estrada da Civilização.

A ela devem a preparação rápida e progressiva de todas as suas camadas sociais no campo educativo.

A França, e não é neste ponto o melhor e mais frisante exemplo, possuía em 1883 (há 33 anos!) 3.345 escolas infantis públicas e 2.035 particulares, com uma população de 679.085 crianças.

A Bélgica já as possuía em 1857.

Na Suíssa é sabido que a escola infantil não vegeta raramente, mas sim vive de uma vida esplendente, desafogada e bela, dedicando-se-lhe carinho, ternura, amor.

A Itália, a América do Norte, o Japão, cultivam-na com os cuidados e esmeros com que um jardineiro ou um hortelão cultiva nos seus canteiros as flores mais belas ou as espécies mais esquisitas.

A própria Espanha sustenta oficialmente, em larga escala, a sua *escuela de párvulos*, em número quasi igual ao das escolas primárias, e pena é que a sua organização, funcionamento e instalações tanto deixem a desejar, e o seu pessoal docente, incompetente um, lutando contra a tirania e a avareza do Estado outro, não tenha feito dela aquilo que em rigor deveria ser.

Entre nós... tivemos como oficial a escola Froebel do Jardim da Estrela, que já morreu; temos uma ou outra, aqui e acolá, devidas à iniciativa particular, mas todas (as que conheço) incompletas na sua organização, antiquadas no seu sistema, deficientemente orientadas e dirigidas.

Há agora as recentemente criadas no Porto por louvável e patriótica iniciativa do Município daquela cidade, cujo funcionamento ainda não conheço, mas cujo sistema (Froebel) antiquado

e tendo já feito a sua época, está sendo batido em toda a parte e substituído com vantagem pelo sistema Montessóri.

Nestas condições, a sua criação entre nós impõe-se como uma necessidade inadiável, necessidade de há muito reconhecida e apregoada na imprensa, nas conferências e nos Congressos Pedagógicos.

Por ter sido reconhecida essa necessidade o legislador introduziu a sua criação oficial na lei de 29 de Março de 1911.

O pedagogo e ilustre homem de ciência Agostinho de Campos, fazendo a apologia da escola infantil e lamentando a sua falta, tem para ela as seguintes palavras:

.....
 «Bem aproveitada e conduzida a sociedade infantil tem em si oportunidades insubstituíveis para a formação do ser social. É nela e por ela que os futuros homens aprendem a amar-se e a respeitar-se, a conter-se e a subordinar-se, a serem verídicos e justos; nela e por ela se combatem o orgulho e a vaidade, a hipocrisia e a reserva, as tendências para a briga e para a destruição.

Prólogo da escola, primeiro e mais rudimentar espelho da vida, é na escola maternal que se lançam também as sementes de todos os hábitos de ordem, de disciplina, de gosto, de esforço que hão de constituir mais tarde a verdadeira força e a mais sólida riqueza de cada homem e de cada sociedade por êle organizada.»

.....
 «Em Portugal não há escolas maternais nem se formam mestras para elas o que constitui um verdadeiro estigma nacional de atrazo e barbaria. Fazem falta ao povo, que não tem tempo nem sciencia para ocupar-se da educação desde os três anos até à idade em que a escola primária deve começar. Fazem falta às classes médias e superiores, porque a sua carência as priva de um meio infantil de confiança aonde possam deixar penetrar os filhos sem receio.» (1)

.....
 E a minha admiração pela escola infantil não é só de agora porque a circunstância de ter ido a Barcelona me obriga a ocu-

(1) «Casa de pais escola de filhos», pg. 326 e seguintes

par-me dela. Já há anos, no Barreiro e na Amadora, em sessões solenes realizadas, respectivamente, na Associação dos Operários Corticeiros e na Escola Maria Pinto, eu fazia, publicamente, a apologia dessas enternecedoras instituições; e no Congresso Pedagógico realizado na Sociedade de Geografia de Lisboa em Abril de 1914, em uma tese ali apresentada sobre o «*Ensino da Língua materna na escola primária*», eu escrevia sobre elas, apesar da pouca autoridade das minhas palavras, entre outras coisas, o seguinte:

«O ensino da língua materna começa naturalmente e forçosamente no lar; mas êsse ensino aí é assaz defeituoso devido á insufficiente educação que caracteriza a grande maioria das mulheres portuguesas. Para obviar a êsse mal, necessário se torna difundir, pelos quatro ângulos de Portugal, jardins-escolas e aulas maternais em abundância, afim de nelas prepararmos convenientemente a matéria prima que ha de ser trabalhada, ao depois, na escola primária.

Nêsses jardins-escolas se ensinaria às crianças a recta pronúncia das palavras e uma perfeita dicção de frases, ensinando-lhes pequeninas canções, pequeninas poesias, por meio de fáceis diálogos que os professores saberiam provocar. Seria desbravar o terreno sobre que se lançaria a semente da instrução na escola primária.»

É desnecessário, pois, continuar a encarecer a utilidade e importância da escola infantil, e a Ex.^{ma} Câmara Municipal de Lisboa, por um princípio de patriotismo bem claro, de mistura com sentimentos de humanidade assaz compreensíveis, não descurará por mais tempo, estou disso certo, tão importante e momentoso assunto, tanto mais que possui elementos já existentes e aproveitáveis, locais em condições higiénicas como em parte alguma os há parecidos e muito menos igualados, não lhe faltando, inclusivamente, a protecção do Estado que, por decreto de 2 de Novembro de 1910, cria o Jardim infantil na cêrca do Palácio das Necessidades que põe á disposição das Juntas de Paróquia da cidade, sem que até hoje essa escola tenha tido effectivação. A doação da Cêrca das Necessidades com facilidade poderia ser transferida para a Câmara Municipal.

Congreguem-se, pois, todas as forças dispersas, chame a Câmara Municipal de Lisboa, em seu auxílio, o Estado, as Juntas de Frèguezia e até a iniciativa particular, e não se demore em

criar êsses organismos tão delicados, de papel já hoje tão decisivo na vida dos povos, começando por aproveitar o pavilhão que existe no Jardim da Estrêla, a cêrca das Necessidades ou o parque de Bemfica, o do Campo Grande ou algumas dependências da escola da Tapada da Ajuda, a título de mera experiência, e o exemplo frutificará, certamente, a breve trecho.

Casavam-se ali, à maravilha, a inocência e a alegria da vida infantil com as belezas e encantos da Natureza; havia, a par de um feliz ensejo de liberdade e movimento, condições higiênicas as mais favoráveis, proporcionando às criancinhas um ambiente de bem-estar paradisíaco entre águas, árvores, flores, e sombras.

Posta a funcionar uma ou mais *Case dei Bambini*; conhecidos e admirados por toda a gente êsses pequeninos mundos de graça, beleza e arte; vistos os seus resultados profundamente moralizadores, é para mim ponto de fé que as Juntas de Frêguezia e a iniciativa particular, sem delongas e à compita, multiplicariam por toda a parte as «Casas das Crianças» da ilustre médica a Dr. Montessóri.

E quando elas funcionassem, desempenhando rigorosamente o papel a que a sua autora as destinou, nós teríamos iniciado o verdadeiro ressurgimento da Pátria por meio da Escola Infantil.

SEGUNDA PARTE

(O ensino elementar)

CAPITULO VII

Preliminares—Leitura e gramática

Preliminares

Dito a largos traços tudo quanto sôbre ensino infantil me pareceu mais importante e essencial, tratarei agora o Método Montessóri na sua parte aplicada ao ensino elementar propriamente dito.

Já atraz disse como appareceu o sistema de educação Montessóri.

Criado e aplicado, a princípio, ao ensino dos anormais, êle se tornou em breve extensivo às crianças normais da escola infantil, desenvolvendo nelas, em alto gráu, as suas faculdades de intelligência.

Mas era necessário que não ficasse por aí. Preciso era ir mais longe, applicando o método a crianças mais desenvolvidas que as da escola infantil.

A Dr.^a Montessóri reconheceu desde logo essa necessidade e manifesta-a já no seu Método de Pedagogia Scientífica pelas seguintes palavras:

«Tendo alcançado a educação, nas *Case dei Bambini*, um nível tão elevado, lógicamente deve transformar-se toda a organização do ensino primário.

.....

A escola primária, de futuro, receberá crianças como as nossas que saberão vestir-se, despir-se, lavar-se, que conhecerão as regras da correção nas maneiras e estarão sobejamente disciplinadas. E atrevo-me a dizer que estarão disciplinadas porque foram educadas com liberdade.

Possuirão um desenvolvimento completo de linguagem articulada sem defeitos e, além disso, uma linguagem gráfica elementar que começa a elevar-se até ao nível da linguagem lógica.

Estas crianças que falarão bem, escreverão com boa letra e movimentar-se-ão com graça, serão os prototipos de uma humanidade superior que se formou prestando culto á beleza.

Serão igualmente os prototipos de uma humanidade conquistadora, porque serão observadores inteligentes e pacientes do ambiente e terão aguçado o seu raciocínio.

Para crianças assim formadas deverá criar-se a escola primária digna de acolhê-las e de guiá-las no caminho da vida e da civilização, escola que se baseará nos mesmos princípios educativos de respeito à liberdade e às manifestações espontâneas: os princípios que formam a personalidade destes pequeninos homens".

E é convencida do que diz que ela continúa as suas experiências no sentido de revolucionar os processos da escola primária como já o fizera no tocante à escola infantil. Depois de longos ensaios, preparou processos que, obedecendo ao espírito do seu Método educativo, podem ser aplicados ao ensino de algumas das disciplinas que entram nos programas da escola elementar, processos cuja apresentação fez, pela vez primeira, neste Curso de Barcelona, e que acabam de ser expostos em livro que a autora trazia já em preparação à data do mesmo Curso.

Não conseguiu processos para tôdas as disciplinas do ensino elementar, todavia, nalgumas daquelas em que êsses processos se aplicam êles são bem a continuação digna e a consequência lógica dos usados na escola infantil.

Não apresentou processos especiais seus para o ensino da história, corografia, sistema métrico, educação cívica, sciências naturais; mas conseguiu-os para o ensino da leitura, gramática, quatro operações de arimética, fracções, teorema de Pitágoras e geometria.

O que são êsses processos?

Vou tentar dizê-lo o mais lacônicamente possível porquanto as largas proporções que êste relatório já vai tomando ultrapassam aquelas que a princípio pensei dar-lhe e receio, com êle, tornar-me indigesto.

Seguirei na sua apresentação, como já o fiz ao tratar a parte infantil, uma ordem diferente daquela porque me foram apresentados a mim, ordem que me parece mais lógica e feliz que a seguida pela autora no decorrer do Curso a que assisti.

Leitura

Já disse, na *Introdução à leitura*, quando tratei da parte infantil, como a criança, compondo com letras móveis as pa-

lavras que se lhe ditavam, estava posta no caminho da leitura, e com que avidez começava a querer interpretar todos os escritos (taboletas, rótulos, jornais, etc.) que se lhe deparavam à vista.

Quando a criança já forma palavras com relativa facilidade, interpretando-as, e manifesta desejo de ler, encontra-se justamente no momento psicológico em que começa a verdadeira leitura, porque só uma interpretação consciente e voluntária dos símbolos pode chamar-se *leitura*.

E' nessa altura que a mestra deve pôr à sua disposição os elementos próprios para êsse exercício que tanto a seduz e que com tanta insistência e boa vontade pretende praticar.

A mestra deve então pôr ao seu alcance um grande número de cartões com palavras escritas que elas lerão àvidamente, sem fadiga, durante horas inteiras. Quando esta primeira interpretação se fizer com rapidez e correcção passar-se há às frases de sentido fácil, claro, consentâneas com o desenvolvimento intelectual das crianças.

Estas frases poderão ser-lhes apresentadas em tiras de papel dobradas e tiradas por elas à sorte ou escritas no quadro preto pelo professor, e constarão, principalmente, de ordens que elas executarão ou de perguntas a que terão de responder.

A criança, recebendo uma dessas ordens, volta para o seu lugar ou afasta-se para um canto da sala, lê-a atentamente *com os olhos da cara e do espírito* e, depois da sua exacta compreensão, cumpre-a.

O professor apenas vigia a sua execução e verifica se é bem cumprida, pois o contrário indica que a criança *não leu bem*.

Pede-se-lhe que repita essa leitura, interprete melhor, e execute de novo mais fielmente do que da primeira vez. Se as crianças as executam bem podemos então dizer que *já leem* e só nessa altura se lhes deve facultar o primeiro livro de leitura, mas livro superiormente organizado e feliz em todos os seus detalhes, livro que corresponda por todas as formas a esta esplêndida preparação e ao fino e elevado espírito do Método Montessori, livro que seja belo, artístico, de impressão impecável e de texto escrupulosamente e criteriosamente escolhido, livro enfim, no género dêsse mimo encantador há pouco aparecido no nosso mercado, livro que para honra nossa é português e se chama "O Nosso Portugal".

Aquelas frases devem ser graduadas, cada vez mais difíceis de interpretar e cumprir. Exemplo de algumas delas:

«Passeia pela sala».

«Levanta-te sem ruído e vai até à outra sala».

«Dize um segredo ao teu companheiro».

«Bate à porta com os nós dos dedos».

«Vem até mim em *bicos de pés*, sem fazer ruído».

«Vai até à outra sala vagarosamente e volta ao teu lugar apressadamente».

Etc., etc.

Em verdade, para que se saiba ler, é preciso que, ao mesmo tempo que os olhos vêem as palavras escritas, o pensamento as digira.

Mas para isso torna-se absolutamente necessário que as crianças se apoderem do sentido do maior número possível de palavras pelo que, segundo a Dr.^a Montessori, a gramática e o dicionário devem ser dos primeiros livros a pôr nas mãos de quem pretende ler, dizendo, como argumento comprovativo e convincente da sua asserção, que o grande segredo da intelectualidade de Gabriel d'Annunzio, que melhor que ninguém conhece a sua língua, reside no facto de este eminente escritor levar para toda a parte um dicionário que consulta a cada momento e a propósito de tudo.

Este processo de leitura, segundo a opinião da sua autora, há de mudar por completo a face da escola vasando-a em novos moldes. Na escola antiga era o professor quem, à força de discursos, metia no cérebro do aluno um reduzido número de vocábulos. Na sua escola é o aluno que pede, ávido de conhecimentos, cartões ou papeis com palavras e frases que interpreta e fixa em grande abundância.

Até aqui, o professor, substituindo-se à criança, explicava-lhe o sentido das frases do livro. Daqui em diante será a criança que se há de recolher espontaneamente em uma grande concentração de espírito, sobre as frases que ler, interpretando-as só por si.

Antes era o professor que chamava o aluno junto de si e lhe explicava a lição de leitura. Hoje é a criança quem chama o mestre junto de si ou vai junto dele, para *lhe contar*, muito satisfeita, as histórias ou as narrações que o seu livro encerra.

Gramática

As vantagens e a beleza da linguagem precisa e correcta não carecem de panegírico. São por demais conhecidas.

Entrarei por isso imediatamente na apresentação do processo seguido pela Dr.^a Montessori no ensino da gramática aos alunos das suas escolas.

As crianças são levadas à formação correcta e à análise inteligente das frases por um sistema de caixas e cartões que as atrai, despertando nelas o interesse espontâneo, base de toda a aquisição de conhecimentos.

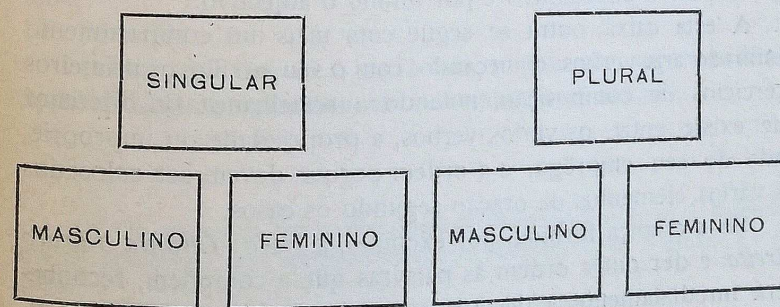
A primeira caixa apresentada ao aluno acha-se dividida em três compartimentos, sendo um destinado a conter uma série de cartões em que estão escritos os artigos, outro destinado aos cartões dos substantivos, e o terceiro destinado a uns cartões maiores onde estão escritos os mesmos substantivos precedidos dos artigos. Os alunos vão procurando no compartimento respectivo os substantivos, vão-os colocando em coluna sobre a mesa e precedendo-os dos artigos que lhes correspondem.

Lidos e interpretados pelos alunos são em seguida escritos em cadernos a esse fim apropriados, formando colecções variadas e completas e apoderando-se, por essa forma e insensivelmente, de um grande número de vocábulos.

O professor prepara uns cadernos com todos aqueles substantivos precedidos dos artigos que servem para os alunos fazerem por eles um trabalho verificativo, corrigindo-se a si mesmos.

A este primeiro exercício outro se segue sobre *género e número* dos substantivos.

Após uma breve explicação entregam-se às crianças uns baralhos de cartões com substantivos de ambos os géneros, no singular, e outro baralho idêntico, mas com os substantivos no plural. Formam-se sobre a mesa duas espécies de chaves, com cartões, dando-se-lhes a disposição seguinte:



O exercício consiste em as crianças irem distribuindo pelas colunas respectivas os substantivos dos diferentes géneros e números.

Podem aplicar-se aqui também os artigos, e assim se vão familiarizando agradavelmente com as primeiras regras da concordância, desenvolvendo o seu espírito à custa do seu próprio esforço, exercitando o seu juízo e o seu raciocínio, e fazendo comparações analíticas de resultados práticos e de grande alcance no futuro.

Para êste exercício há, como para o primeiro, um caderno verificativo.

Praticado êste exercício com segurança outro se lhe segue, feito com uma nova caixa de quatro compartimentos onde há artigos, substantivos, adjectivos e frases correlativas.

Procedendo-se com êste material a novos e inúmeros exercícios, continuam as crianças a perceber novas regras de concordância gramatical e aprendem a usar de propriedade na escolha dos adjectivos. Notam em breve, por exemplo, que ao substantivo homem se podem atribuir inúmeras qualidades expressas noutros tantos adjectivos tais como: alto, baixo, gordo, magro, branco, moreno, corado, pálido, bondoso, caritativo, máu, aváro, cruel, liberal, inteligente, simpático, etc., etc., emquanto que ao substantivo pedra poucos adjectivos quadram.

Começam a ver que nem todos os adjectivos servem para todos os substantivos pois não se pode dizer, por exemplo, queijo pitoresco, lápis transparente, papel ofegante, etc., etc., começando aqui a escolha cuidadosa do vocabulário para a expressão clara e própria dos seus pensamentos.

Repararão ainda que a ordem geralmente seguida na colocação daqueles três elementos da linguagem são: primeiro o artigo, depois o substantivo e por último o adjectivo.

A esta caixa outra se segue com mais um compartimento destinado aos verbos, começando, com o seu auxílio, os primeiros exercícios de composição, notando a semelhança ou diferença que existe entre os vários verbos, a propriedade ou impropriedade do seu emprêgo, e a ordem porque devem ser colocados os vários elementos da oração segundo os casos.

Se a criança formou, por exemplo, a frase: *Levanta o braço direito* e der outra ordem às palavras que a compõem, reconhecerá imediatamente a desordem, o caos, a falta de sentido, en-

contrando disparates como êste: «*o direito levanta braço*» «*braço levanta direito o*» etc. Isto levá-la há à compreensão fácil e imediata de que para as palavras constituírem frases de sentido claro, compreensível, carecem de obedecer a certa ordem na sua colocação.

Outras caixas se seguem a estas, ampliadas cada uma com um compartimento a mais que a anterior e em que são apresentadas gradual e sucessivamente as preposições, os advérbios, os pronomes, as conjunções e as interjeições.

Observando na *Casa Maternidad de Barcelona* uma classe elementar a trabalhar com estas caixinhas reparei na imerção completa de pensamento em que as crianças estavam mergulhadas.

Alheias a tudo quanto as rodeava, cada uma só tratava de resolver o problema de composição e análise que por completo a absorvia.

Uma fazia exercícios sobre o emprêgo de pronomes, substituindo-os aos nomes. Eis alguns desses exercícios que me dei ao prazer de copiar.

Lia-se no cartão: *La maestra exclama: il disegnano é bello! Vuoi regolare alla maestra il disegnano?*

A criança compoz: *La maestra exclama: il disegnano é bello! Me lo vuoi regalare?*

Il libro scrivolo in terra. Emma rimise il libro sul tavolo.

Il libro scrivolo in terra. Emma lo rimise sul tavolo (1).

Outro aluno exercitava-se sobre o emprêgo das conjunções.

Exemplo:

Obtindrás el silenci dels nens apenes escriguis aquest mot: «silence» damunt la pissarra (2).

Outro exercitava-se interpretando frases e executando-as com todo o rigor, ao mesmo tempo que praticava no uso dos advérbios.

Exemplo:

«Levanta-te, vai até à outra sala caminhando *vagarosamente*, volta andando *apressadamente* e sempre *correctamente*».

(1) Os alunos da escola Montessori da Diputació Provincial de Barcelona que ali praticavam estes exercícios aprendem simultaneamente o italiano e o catalão.

(2) Cópia fiel, a composição e sintaxe são as do original.

Um aluno vi eu muito preocupado, pensando, como quem procura alguma coisa mentalmente. Tinha deante de si uma frase que lhe pedia para escrever uma palavra amável no quadro preto.

Depois de pensar um pouco levantou-se e, em silêncio, gravemente, foi ao quadro preto e escreveu com uma bela letra a palavra *maca* que em catalão quer dizer *bõnita*.

E eis como a criança se apodera racionalmente da gramática, sem dificuldades, com gosto, e desde a primeira classe da escola primária, o que para muitos à primeira vista parecerá absurdo ingente, êrro imperdoável.

É que o caminho que se segue é bem diferente do que nós costumamos seguir.

Nas nossas escolas primárias a análise da palavra faz-se desligando-a da frase a que pertence, truncando o sentido desta a cada passo. Na escola Montessóri, com o processo aqui apresentado, estuda-se a palavra em ligação com as outras da frase, e palpabilizando o papel que cada uma delas exerce na oração.

Há ainda nesta análise de palavras uma intuitiva preparação para se entrar com facilidade na análise de sintaxe cujo processo e material de ensino são como se segue :

Para a análise de orações usa-se um cartão dividido em rectângulos nos quais se acham escritos os nomes dos seus vários elementos : sugeito, predicado e complementos.

Como complemento dêste cartão há uns rôlos de papel semelhantes às serpentinas usadas pelo Carnaval, onde se acham escritas ou impressas muitas e diferentes orações. Desenrolando estas serpentinas vão-se lendo, uma por cada vez, as orações nelas escritas e, separando (rasgando) cada uma das suas diferentes partes, vão sendo colocadas sôbre o cartão, nos respectivos rectângulos onde o seu nome se vê escrito.

Para a decomposição de períodos em orações usa-se de um cartão semelhante ao primeiro, igualmente dividido em rectângulos, nos quais estão escritos os nomes das diferentes espécies de orações que em um período se podem encontrar.

Como seu complemento há uns rolos maiores que os já mencionados, semelhando os usados nos telégrafos de Morse mas mais largos que êles, onde se encontra escrito um grande número de períodos que as crianças vão dividindo em orações, rasgando-os e colocando-os nos rectângulos respectivos.

Sôbre êste processo de análise de sintaxe abstenho-me de fazer largos comentários. Não o elogio nem o condeno.

Apenas manifesto a minha dúvida sôbre a sua viabilidade e eficácia, reservando-me para me pronunciar sôbre êle depois de um dia o praticar com os meus alunos.

Para já direi apenas que, encontrando-o demasiado mecânico, me parece que foge às regras seguidas no resto do Método, além de o presumir caríssimo, porquanto seria preciso escrever ou imprimir rolos e rolos de papel equivalentes a grossos volumes de texto, tendo ainda a desvantagem de não servirem mais que uma vez, em virtude de serem rasgados em pequenos fragmentos durante as lições de análise.

Creio ainda que a inteligência infantil, ligada de mais aos fragmentos de papel e aos cartões, não fará os benéficos exercícios de gymnástica mental, tão necessários e úteis que faz quando analisa nas páginas de um livro, retendo certas partes do período ou da oração, fazendo transposições mais ou menos distantes, escolhendo, aproximando, ligando enfim, os diferentes materiais, necessários à formação de orações que pretende conseguir.

CAPITULO VIII

Arimética — Escrita e leitura de números — Adição, subtracção, multiplicação, divisão, fracções e potências

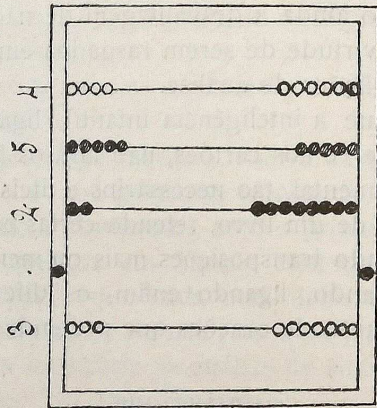
Escrita e leitura de números

Práticas as crianças nos exercícios de formação, escrita e leitura de pequenos números a que aludimos ao tratarmos da parte infantil, pômos em suas mãos, ao entrarmos na parte elementar, caixas com contas de várias côres, soltas umas, em fiadas de duas, três, etc., até dez, outras, e com elas procederão a muitos exercícios, semelhantemente com o que já se fez no ensino infantil, continuando a dar-se aos alunos noções de unidades soltas ou agrupadas, formando números simples ou compostos, dezenas, centenas, milhares, e aprendendo prática e racionalmente a estabelecer a relação entre as diferentes ordens de unidades.

Para a escrita dêstes mesmos números formam-se êles, primeiro, com os cartões usados no ensino infantil, reproduzindo-se depois com o lápis em folhas de papel riscado convenientemente para êsse fim.

Familiarizadas as crianças com esta maneira de escrever números fornece-se a cada uma um pequeno ábaco portátil, que arma em cavalete sobre a sua mesa de trabalho, ábaco com quatro arames apenas, tendo cada arame dez contas que variam de côr de arame para arame, representando as contas do arame superior as unidades simples, as do imediato as dezenas, as do terceiro as centenas e as do último os milhares.

Para melhor compreensão reproduzirei aqui êsse ábaco:



Tem marcado o número 3.254.

Auxiliadas por êle as crianças formam por si e escrevem livremente quantos números lhe veem à imaginação, passando horas inteiras nêsse agradável passatempo, sem manifestarem a mais leve sombra de fadiga.

Passará depois a operar em um outro ábaco de sete arames (até milhões) escrevendo números maiores, somando e diminuindo.

Cada aluno possui uma pequena pasta onde guarda os seus exercícios que são feitos em papel riscado a linhas de côres, iguais às das contas de cada ordem de unidades representadas nos ábacos, e sobre elas escrevem os algarismos representativos de cada uma dessas ordens.

Observei uma classe composta por crianças de seis a nove anos na execução dêstes exercícios e confesso que a impressão que recolhi e guardo foi grata e profunda.

umas escreviam números, outras somavam, outras diminuíam, outras contavam, todas no meio de religioso silêncio que era ras-

gado apenas pelo *crá-crá* das contas girando nos ábacos, bastando-se a si mesmas, sem que mestra alguma lhes fizesse quaisquer observações ou lhes indicasse coisa nenhuma.

Quando se levantavam para irem em procura do material de que necessitavam, faziam-no silenciosamente, sem ruído de espécie alguma, parecendo, mais, sombras que deslizavam pelas salas, do que crianças buliçosas, cheias de vida, em movimento.

Êste sistema de ábacos é em tudo semelhante ao primitivo *ábacus* dos romanos de que vi um exemplar curiosíssimo e assás bem conservado no Museu Provincial de Tarragona (Catalunha) que visitei, e o seu funcionamento tem muitos pontos de contacto com o funcionamento do ábaco usado pelos chineses e cujo conhecimento me foi proporcionado pelo Ex.^{mo} Sr. Joaquim Calado Crespo, Digno Consul Geral de Portugal em Barcelona, a quem peço licença para agradecer o captivante acolhimento e fino trato com que me distinguiu todas as vezes que o procurei durante a minha permanência na cidade condal.

Adição

Eis como se procede para a prática desta operação aritmética.

Suponhamos que a criança lança no seu papel o seguinte enunciado: $25 + 32 + 141 =$

Servindo-se do ábaco corre no arame das unidades cinco contas, e no das dezenas duas, formando assim a primeira parcela; depois mais duas contas no primeiro arame e três no segundo (segunda parcela); depois mais uma no primeiro, quatro no segundo e uma no terceiro, (terceira parcela) ficando com oito contas no arame das unidades, nove no das dezenas, e uma no das centenas o que, traduzido em algarismos, dá 198 unidades que é o resultado da soma indicada.

Quando a soma das unidades de qualquer ordem fôr superior a dez, substituem-se dez dessas unidades (contas) por uma unidade da ordem imediatamente superior, desmarcando-as, e tendo o cuidado de deixar as restantes unidades dessa soma no lugar que lhe pertence.

Por exemplo. Queremos somar $35 + 46 + 72 =$

Correm-se no primeiro arame cinco contas (unidades) e no

segundo três (dezenas); depois mais cinco no primeiro que com as cinco já marcadas prefazem uma dezena, ficando uma unidade (conta) por marcar em vista do arame só ter dez contas. Substituem-se então estas por uma unidade da ordem imediatamente superior (dezena) desmarcando aquelas e marcando mais uma nestas, e marcando-se no primeiro arame, seguidamente, a que havia ficado por marcar. Às quatro dezenas que temos no segundo arame juntam-se as outras quatro dezenas da segunda parcela ficando concluída a soma das duas primeiras parcelas ou sejam 81 unidades.

Proceda-se de igual forma com a terceira parcela. Às unidades (uma) juntem-se mais duas unidades (as da terceira parcela) e ficarão no primeiro arame três contas (unidades); às oito dezenas temos que juntar mais sete dezenas; mas como só dispomos de dez contas em cada arame apenas podemos juntar mais duas, ficando cinco por marcar. Faz-se a substituição das dez dezenas por uma centena (conta do terceiro arame) marcando depois no arame das dezenas as cinco que não contámos. Encontraremos, pois, finalmente, três unidades, cinco dezenas, e uma centena, ou sejam 153 unidades, soma das três parcelas dadas.

Todas estas operações são ao mesmo tempo executadas com os algarismos no papel, familiarizando-se as crianças com a taboada e com as operações com uma rapidez pasmosa, verificando a cada passo se ao movimento das contas no ábaco correspondem os algarismos no papel. E as crianças voluntariamente, por si sós, sem indicação nem imposição de ninguém, executam uma infinidade de somas, enchendo folhas e folhas de papel.

A breve trecho vemo-las abandonar espontaneamente o ábaco, resolvendo as operações apenas com o auxílio dos algarismos. É que aquele já não lhes faz falta. Já aprenderam a taboada e o mecanismo da operação.

Passaram insensivelmente do concreto ao abstracto, abandonando a base real dos números e servindo-se apenas dos símbolos que os representam.

Subtração

Procede-se de maneira semelhante à praticada na adição. Suponhamos que queremos realizar a diminuição seguinte:

$$249 - 136 =$$

Forma-se no ábaco o aditivo 249 e depois subtraem-se de

cada ordem de unidades dêse aditivo as unidades da mesma ordem do subtractivo, e o número que fica marcado no ábaco é o resto desejado da operação.

Assim das 9 unidades tiram-se 6 e ficam 3; das 4 dezenas tiram-se 3 e fica 1; das 2 centenas tira-se 1 e fica 1 ou seja um resto igual a 113 unidades.

Quando os algarismos do aditivo são menores que os correspondentes do subtractivo, substitui-se no mesmo aditivo uma unidade da ordem imediata, por dez unidades da ordem cujo algarismo representativo é menor que no subtractivo.

Exemplifiquemos, supondo que queremos efectuar a diminuição seguinte: $72 - 37 =$

Forma-se o aditivo no ábaco contando 7 dezenas e 2 unidades. Das 2 unidades temos de tirar 7. Tiramos por conseguinte essas 2, faltando-nos tirar ainda 5. Das 7 dezenas tiramos 1 (ficando só 6) e trocamos-la por 10 unidades de que tiramos as 5 que há pouco não pudemos tirar, restando lá outras 5. Seguidamente das 6 dezenas que ficaram no aditivo tiramos as 3 do subtractivo restando lá outras 3 e verificaremos que o que resta de toda a operação é um número igual a 35 que era o que desejávamos encontrar.

Multiplicação

Para a prática desta operação emprega-se um cartão de $0,20 \times 0,22$ dividido em cem quadrados e numerado na parte superior, de 1 a 10, tendo em cada uma das cem divisões uma cavidadezinha, destinada a receber uma conta ou pérola. No canto superior esquerdo tem uma cavidade destinada a receber uma fixa ou disco de osso, em côr, e ao lado esquerdo uma abertura, espécie de postigo, destinado a receber um cartãozinho contendo, impresso, o algarismo que há de servir de multiplicador.

Juntamente com este cartão fornece-se à criança uma caixa com pérolas ou contas de côres para trabalhar sobre elle.

Vejamos agora o seu funcionamento.

Suponhamos que queremos realizar todas as combinações de 5 com a série de algarismos de 1 a 10.

Tomamos o algarismo 5 (multiplicador) e metemo-lo na abertura lateral ou postigo do cartão, e sob o algarismo 1 pomos, em linha, cinco pérolas, verificando o aluno, desde logo, que $5 \times 1 = 5$, o que escreve. Seguidamente coloca-se sob o algarismo 2 outra

xando insensivelmente a taboada, e aprendendo com extrema facilidade e racionalmente o mecanismo da multiplicação.

Executadas com certo desembaraço estas primeiras combinações, as mais simples, e aprendida inteligentemente a taboada, fácil é a prática das multiplicações por mais de um algarismo.

Já não faz falta o cartão guia porque já se sabe a taboada, mas volta a empregar-se novamente o ábaco de sete arames onde se vão lançando e somando os diferentes produtos parciais, e umas folhas de papel convenientemente riscadas onde se executam as operações.

Vamos executar a multiplicação: $3.596 \times 45 =$

Decompõe-se o multiplicando nas diferentes ordens de unidades que o compõem, colocando-se em coluna e de modo que as unidades fiquem debaixo uma das outras:

6
90
500
3000

Decompõe-se de igual sorte o multiplicador:

5
40

Estamos reduzidos agora a multiplicar cada uma das ordens do multiplicando, separadamente, por cada uma das ordens do multiplicador, recolhendo os produtos parciais resultantes no ábaco, ao mesmo tempo que se vão escrevendo no papel, encontrando-se simultaneamente o produto total da operação, num e noutro. Eis o desenvolvimento da operação:

$6 \times 5 =$	30
$90 \times 5 =$	450
$500 \times 5 =$	2500
$3000 \times 5 =$	15000
$6 \times 40 =$	240
$90 \times 40 =$	3600
$500 \times 40 =$	20000
$3000 \times 40 =$	120000
Total.....	161820

A segunda parte desta operação, ou seja a multiplicação pelas dezenas, pode ser simplificada reduzindo o multiplicador 40 a 4, dividindo-se por 10, tendo no entanto o cuidado de multiplicar as diferentes ordens do multiplicando também por 10, o que em nada altera o resultado final da operação. Teríamos então em vez do desenvolvimento anterior o desenvolvimento seguinte:

$6 \times 5 =$	30
$90 \times 5 =$	450
$500 \times 5 =$	2500
$3000 \times 5 =$	15000
$60 \times 4 =$	240
$900 \times 4 =$	3600
$5000 \times 4 =$	20000
$30000 \times 4 =$	120000
Total.....	161820

Este processo, que à primeira vista parece complicadíssimo, não o é, todavia, para as crianças que não conhecem outro, e tem a vantagem de lhes mostrar os números *por fora*, na sua grafia exterior, no seu simbolismo abstracto, e *por dentro*, na sua formação *interna*, no seu significado ou valor rial.

As crianças fazem, no decorrer destas operações, um trabalho constante de análise e de síntese, familiarizam-se com as diferentes ordens de unidades de que os números se compõem e que pelo sistema vulgar, mecânico, abstracto, lhes passam absolutamente despercebidas. Executam um *trabalho de aritmética racional*. Não é o trabalho mnemónico que se faz vulgarmente; mas a *aritmética intelectual que se faz nas escolas secundárias* (1).

Desenvolvem o espírito e o raciocínio, formam a sua *mente matemática*, preparam-se para a fácil compreensão da aritmética e consciente resolução dos seus problemas.

Tivessem as crianças das nossas escolas primárias esta sólida base, esta excelente preparação, e não teríamos a lamentar tantas dificuldades na compreensão da aritmética e dos problemas, e em menor número seriam os insucessos nos exames e os desgostos e inconvenientes que daí resultam sempre!

(1) Dr.^a Montessori — Curso de Barcelona

Usam-se para ela os mesmos cartões que já serviram na multiplicação.

Façamos a divisão seguinte: $25 : 4 =$

Tiramos da caixa das pérolas 25 (dividendo) e distribuimo-las pelo cartão em colunas de 4 (divisor), respectivamente sob os números 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — etc. até obtermos um resto que não chega para uma nova coluna completa de 4. Neste exemplo a criança vê em seguida que em 25 pérolas há 6 vezes 4 pérolas, sobrando 1. Os resultados das operações que se vão efectuando são lançados em folhas de papel convenientemente riscadas como se pode ver pelo espécimen que segue :

Divisão		Resto
: 2 =	_____	_____
: 3 =	_____	_____
: 4 =	_____	_____
: 5 =	_____	_____
: 6 =	_____	_____
: 7 =	_____	_____
: 8 =	_____	_____
: 9 =	_____	_____
: 10 =	_____	_____

Para divisões maiores, por mais de um algarismo, usa-se o material seguinte :

Os cartões já conhecidos sobre que se executam as multiplicações e divisões mais pequenas ; uma série de pequenos suportes de madeira com dez pequenos tubos de vidro cada um, de 0,^m08 de comprimento e 0,^m008 de diâmetro, fechados na sua

parte inferior, e contendo cada tubo dez contas ou pérolas, o que dá cem pérolas por cada suporte.

Há suportes de contas brancas (unidades), cor de rosa (dezenas), e azuis (centenas) correspondendo a cada suporte uma caixinha em cartão ou uma cuvette ou cofre de porcelana de cor igual à das respectivas contas. Eis o modo de operar. Dividamos $48.652 : 23$.

Tomemos dois dos cartões já conhecidos e ponhamos na abertura lateral de um o algarismo 2 e na do outro o algarismo 3 que formam o divisor, colocando-os lado a lado, e figurando um como cartão das unidades e outro como o das dezenas. Ponhamos depois na nossa frente cinco suportes de pérolas e respectivas cuvetes, e na das unidades lancemos duas pérolas, na das dezenas cinco, na das centenas seis, na dos milhares oito e na das dezenas de milhares quatro, representando as pérolas das cinco cuvetes o dividendo 48.652.

Na folha de papel onde se há de executar a operação colocam-se os termos da divisão (dividendo e divisor) como para operar : $48.652 | 23$. Seguidamente, da cuvette que contém as quatro dezenas de milhar, vamos tirando as pérolas que elas contém (quatro) e distribuimo-las em colunas de duas pelo cartão das dezenas (o que tem o 2 na abertura) obtendo duas colunas de duas pérolas cada uma ; da cuvette dos milhares faz-se a distribuição pelo cartão das unidades mas agora em colunas de três, obtendo duas colunas e sobrando duas pérolas.

Como as pérolas de uma e outra cuvette, distribuídas por ambos os cartões, produziram duas colunas em cada um, é esse algarismo 2, comum a ambos êles, o primeiro algarismo do cociente da divisão. Sobraram duas pérolas (milhares) que são neste caso o resto do primeiro dividendo parcial.

Continuando a operação faça-se a distribuição dos dois milhares que sobraram pelo cartão das dezenas (o do 2) e encontraremos uma só coluna de duas pérolas ; distribuam-se a seguir as seis centenas em colunas de três pérolas pelo cartão das unidades (o do 3) e obteremos duas colunas. O número de colunas comum a ambos os cartões é igual a 1, segundo algarismo do cociente, sobrando três centenas que são o resto do segundo dividendo parcial.

Para continuação da operação faz-se igual distribuição (sempre em colunas de duas pérolas no primeiro cartão e de três no

segundo) mas agora das três centenas sobradas e das cinco dezenas do dividendo. Acha-se ainda 1 como número de colunas comum a ambos os cartões, sobrando agora uma centena e duas dezenas.

Troca-se a centena por duas dezenas que se juntam às duas que sobraram obtendo-se para a continuação da operação doze dezenas e duas unidades.

Propondo-nos fazer a distribuição já conhecida (em colunas de duas e três pérolas) verificamos que podemos fazer a distribuição das dezenas, que são doze, mas não podemos fazer a das unidades que são só duas. Troque-se uma dezena por dez unidades e ficaremos com onze daquelas e doze destas. Tentando a distribuição acharemos cinco colunas das primeiras e apenas quatro das segundas.

Não temos portanto, ainda, no segundo cartão, um número de colunas igual ao número das do segundo.

Troca-se nova dezena por outras dez unidades, obtendo-se 22 das segundas e ficando apenas dez das primeiras.

Tenta-se nova distribuição e encontramos 5 colunas no primeiro cartão e 6 no segundo com um resto de duas unidades. O número de colunas comum a ambos os cartões é igual a 5 que é o quarto algarismo do cociente sobrando ao todo 7 unidades.

Está pronta a divisão cujo cociente é 2115 e o resto 7.

Este processo, que só executado se compreende bem, é, a meu ver, assás complicado e difícil de perceber pelas crianças. Foi-me porém garantido, quando eu, no decorrer destas lições do Curso, apresentei as minhas dúvidas sobre a facilidade da sua prática, que ele é extremamente fácil de compreender e executar pelas crianças que nunca aprenderam outro processo.

O que é certo, isso sim, afirmo-o porque o vi, é que na escola Montessori da *Casa Maternidad* e da *Diputació Provincial* de Barcelona onde observei por várias vezes o funcionamento das classes elementares, as crianças trabalhavam com afinco, executavam as suas operações completamente absorvidas pelos diversos exercícios que praticavam, alheias por completo ao bulício que em sua volta faziam os muitos professores que as observavam, não se importando igualmente umas com as outras, nem prestando atenção a outra coisa que não fôsse a tarefa a que estavam entregues.

Todo o material, algum do qual, a meu ver, pode ser simplificado, é engenhoso, bonito, atraente, luxuoso, encantador.

As diferentes folhas de papel usadas para a escrita das diferentes operações guardam-nas as crianças em pastazinhas elegantes, bem acabadas, em forma de carteira de bolso, atadas por longos e vistosos cordões de boa seda.

As pérolas guardam-se em pequenos e finíssimos estojos de linda porcelana.

Em tudo, pois, um requintado luxo e bom gosto como estímulo ao desenvolvimento dos sentimentos estéticos que, elevando o espírito, tornam a criatura mais digna, mais refinada, mais nobre.

«Habituaudo-nos desde a infância a ver tudo em ordem, de certo que, por uma disposição harmoniosa da alma, essa ordem exterior se reflectirá dentro em nós. Em um quarto bem arranjado a alma experimenta uma espécie de bem estar». (1).

Eis porque a Beleza, a Arte, a Graça, o Conforto pairam, soberanas e bemfazejas, em toda a escola e em todo o material montessoriano.

Eis porque este Método é, todo êle, animado por um espírito subtilíssimo de ordem e de harmonia.

Fracções

Foi com satisfação que eu vi o material apresentado pela Dr.^a Montessori para o ensino racional dos quebrados, e foi com certo orgulho também que disse à sua discípula e colaboradora Sr.^a Macheroni que eu, sem que ninguém mo dissesse e guiado apenas pela intuição, usava do mesmo processo para os ensinar aos meus alunos. Simplesmente o material diferia na sua natureza, porquanto o da Dr.^a era em ferro e o por mim arranjado era em papel ou em cartão.

Consiste aquêle em uns quadrados de metal, tendo abertos no meio uns círculos formando encaixes semelhantes aos já descritos quando tratámos do ensino do desenho. Dentro desses espaços abertos encaixam, perfeitamente ajustados, círculos divididos em duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, doze,

(1) Barão de Fenchtersleben—Higiene da Alma

catorze e quinze partes iguais, representando cada uma dessas partes ou sectores de círculo, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, etc., da mesma unidade círculo.

Com o auxílio d'êste material é fácil mostrar aos alunos como a unidade tem dois meios, três terços, quatro quartos, etc.; como tendo $\frac{3}{5}$ da unidade nos faltam $\frac{2}{5}$ para a unidade estar completa, etc., etc., iniciando-se as crianças na prática intuitiva da adição e subtracção de fracções.

Querendo ir mais longe, podemos ainda mostrar com êste material as equivalências de fracções, preenchendo o espaço de $\frac{1}{2}$ com $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{6}$, $\frac{4}{8}$, $\frac{5}{10}$, $\frac{6}{12}$, $\frac{7}{14}$; o espaço de $\frac{1}{3}$ com $\frac{2}{6}$, $\frac{3}{9}$, $\frac{4}{12}$, $\frac{5}{15}$; etc., etc.

Podemos também praticar exercícios mais complicados que as crianças vão escrevendo sôbre o papel tais como

$$\frac{1}{3} + \frac{4}{12} + \frac{5}{15} = 1$$

$$\frac{1}{4} + \frac{2}{8} = \frac{1}{2}$$

$$\frac{2}{8} + \frac{3}{6} + \frac{1}{4} = 1$$

$$1 - \frac{5}{10} = \frac{1}{2}, \text{ etc., etc.}$$

Bem familiarizadas com os quebrados caminharão com facilidade na instrução primária e no 1.º ano dos liceus porque aprenderam racionalmente o que são fracções, e a sua razão esclarecida não encontrará mais no seu caminho, êsse *Thermópilas* da arimética que tantos desesperos e sensaborias causa a mestres e alunos.

Potências

Por meio de pequenos quadrados de metal forma-se prática e intuitivamente o quadrado de qualquer número.

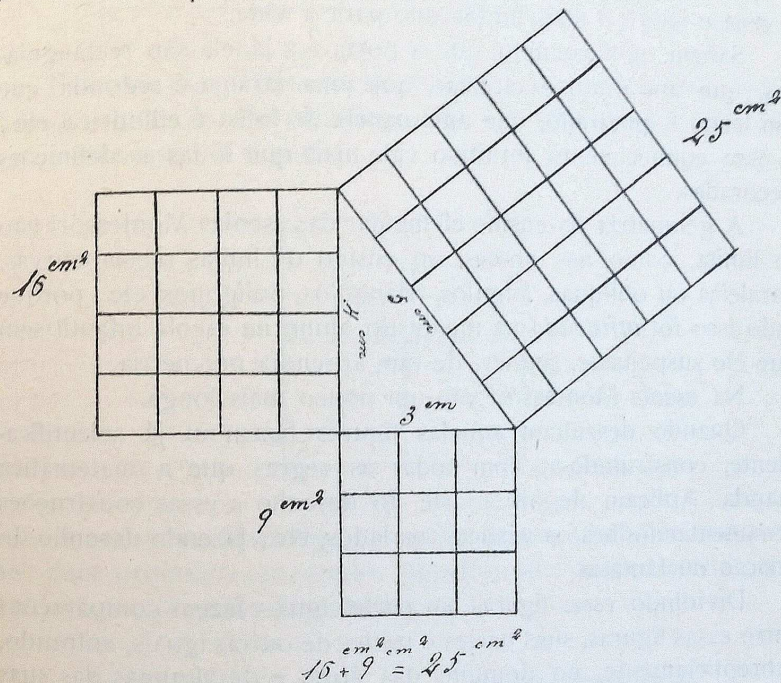
Por processos idênticos se mostra também intuitivamente à criança essa verdade palpabilíssima mas tão difícil de compreender pelos processos vulgares, e que irónica mas espiritualmente é chamada pelos professores a *ponte dos burros*: o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos.

Desenhemos um triângulo rectângulo cujos catetos tenham de comprimento 3 e 4 centímetros e obteremos uma hipotenusa de 5 centímetros. Formemos o quadrado da hipotenusa com qua-

dradinhos de um centímetro de lado e teremos 25 centímetros quadrados.

Formando depois o quadrado dos catetos, servindo-nos d'êses mesmos centímetros quadrados, precisaremos, para um, de nove, e para o outro, de dezesseis, não faltando nem sobrando nenhum, o que nos mostra que o primeiro quadrado é igual à soma dos outros dois.

Palpabilizemos o facto desenhando as figuras e demonstrando praticamente o teorema de Pitágoras.



CAPÍTULO IX

Geometria — História e Corografia — Educação cívica e moral O curso de Barcelona

Geometria

As primeiras noções de geometria recebe-as a criança, indirectamente, quando trabalha com os encaixes geométricos próprios para os exercícios sensoriais e preparatórios da escrita e do desenho de que falei na primeira parte d'êste relatório.

Não há, neste Método, a clássica lição de geometria parva e indigesta usada e abusada nas nossas escolas. A criança ignora mesmo, por muito tempo, que existe uma disciplina com esse nome.

Como aquêles encaixes oferecem inúmeras formas geométricas, as crianças aprendem o nome dessas formas, não teoricamente, sem ligar o nome à forma correspondente, mas sim praticamente, pelo uso cotidiano dessas mesmas formas.

Não saberão definir um pentágono, uma oval, uma elipse, etc., mas sabem conhecer essas formas quando se lhes deparam à vista e isso é o mais importante para a vida.

Sabem, por exemplo, que a porta e a janela são rectangulares, que um prato é circular, que uma laranja é redonda, que um lenço é quadrado, que uma panela de folha é cilíndrica, etc., e esse conhecimento intuitivo vale mais que tôdas as definições decoradas.

A geometria no ensino elementar das escolas Montessori não se limita, como nas nossas, ao ensino de linhas rectas, curvas, paralelas ou oblíquas, ângulos, triângulos, polígonos, etc., porque tudo isso foi *infiltrado* na mente do aluno na escola infantil sem que êle suspeitasse, sequer, de que aprendia geometria.

Na escola Montessori vão um pouco mais longe.

Quando desenham aquelas figuras fazem-no já scientificamente, construindo-as com todas as regras que a matemática manda. Aplicam depois a arte do desenho a essas construções ornametando-lhes os vértices, os lados, etc., fazendo desenho de criação ou fantasia.

Dividindo essas figuras em partes iguais fazem comparações entre essas figuras, suas partes e partes de outras iguais, entrando, subrepticamente, no domínio das áreas e de algumas das suas equivalências.

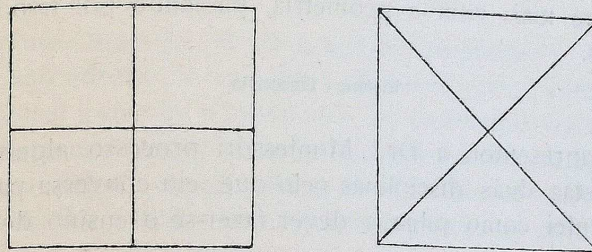
O material usado para o ensino das equivalências é muito semelhante ao que se usa na resolução do teorema de Pitágoras.

Consta de encaixes geométricos divididos em diferentes partes, segundo as alturas, as diagonais, as medianas, etc.

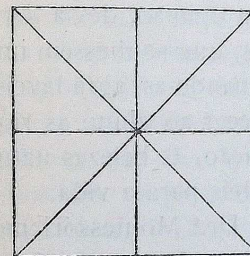
Fácil é depois substituir uma ou mais dessas partes por outras que preencham exactamente o mesmo espaço, mostrando, por essa forma, a sua equivalência.

Exemplifiquemos: Suponhamos que temos um quadrado dividido em quatro partes iguais segundo as suas medianas ou segundo as suas diagonais e resultarão quatro quadrados mais

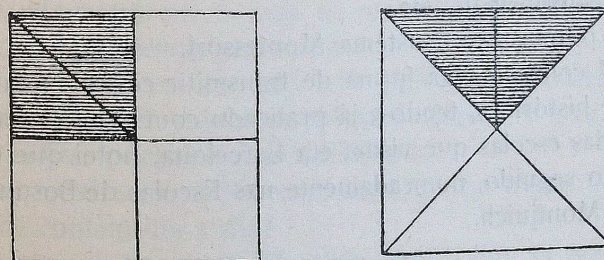
pequenos ou quatro triângulos isosceles equivalentes entre si. Assim:



Prova-se isso facilmente às crianças com um quadrado de dimensões iguais às dos primeiros dois, mas dividido em oito partes como mostra o desenho:



para o que basta preencher o espaço de um quarto de qualquer dos dois primeiros quadrados por dois oitavos do terceiro quadrado como se pode ver adiante:



Muitos outros exercícios se podem fazer com quadrados, triângulos, rectângulos, rombos, e outros polígonos de maior número de lados.

O exemplo apresentado, porém, basta, para mostrar como este ensino é intuitivo, fácil e racional, julgando desnecessário prender-me mais com a geometria, passando por isso a outras disciplinas.

História e Geografia

Não apresentou a Dr.^a Montessori processo algum para o ensino destas duas disciplinas pelo que, em conversa particular, lhe perguntei como julgava dever fazer-se o ensino dessas matérias.

Disse-me que elle deveria ser feito por forma a tornar os conhecimentos históricos e geográficos úteis para as crianças e não como até aqui, que se tem limitado a fazê-las decorar nomes e datas e a exaltar o espirito bélico com as narrações entusiastas das grandes batalhas e dos mais cruéis morticínios.

Esse ensino, em sua opinião, devia ser feito por professores especiais, conscienciosos, que soubessem imprimir uma boa orientação às suas lições, tornando-as agradáveis, moralizadoras, proveitosas, dando a conhecer ao aluno as riquezas do seu país natal, as vias de comunicação, as belezas naturais, etc, e tirando da história ensinamentos úteis para a vida.

Todavia, apesar da Dr.^a Montessori me declarar que não tinha pensado em processo algum especial para esse ensino, vi, na Escola Montessori da Diputació Provincial, algumas crianças do ensino elementar applicando o desenho à confecção de mapas da Catalunha com cidades, vilas mais importantes, serras, rios, caminhos de ferro, etc., fazendo por baixo uma breve resenha histórica e corográfica, com indicação da população, superfície, produções principais, etc.

Isto, porém, não é sistema Montessori.

Eu já conhecia esta forma de transmitir conhecimentos geográficos e históricos, tendo-a já praticado com alunos meus e, em algumas das escolas que visitei em Barcelona, notei que era esse o processo seguido, nomeadamente nas Escolas de Bosque, ao ar livre, em Montjuich.

Educação Cívica e Moral

Tampouco apresentou processo algum para o ensino da educação cívica.

Em vista do que, numa outra conferência que tive com a

ilustre pedagoga, lhe perguntei como fazia o ensino da educação cívica nas suas escolas e que *importância attribuia ao ensino da civilidade*.

Eis pouco mais ou menos o que me respondeu:

«Eu não ensino em especial a educação cívica, como não ensino a leitura, a escrita, a moral, etc., no entretanto, com a prática do meu sistema pedagógico tudo isso aparece espontaneamente.

O meu método é, sobretudo, de educação, e essa anda intimamente ligada a todos os exercícios, a todas as práticas pedagógicas de que uso, recebendo-a a criança em todas as suas modalidades desde o primeiro dia que entra na escola.

O meu método não tem por fim ensinar esta ou aquela disciplina porque isso pouco valor teria; elle tem por fim, principalmente, preparar *homens* no sentido mais elevado que a esta palavra se pode attribuir.

Foi esse o fim a que obedeceu todo o espirito do meu Método e a organização das *Case dei Bambini*.

Ali educa-se a criança intellectualmente, desenvolvendo-lhe, no mais alto grau, todas as faculdades do seu espirito; educa-se fisicamente pela liberdade em que vive, pelo ambiente em que se move e cresce, pelos exercícios de gymnastica rítmica, pela dança, pelo canto; educa-se moralmente e socialmente pela vida em comum, pelo auxilio mútuo, pela prática da solidariedade, pelo refinamento dos sentimentos para o que muito contribuem a música, o canto, o desenho, o tratamento e cuidado dispensado aos animais, às árvores, às flôres, aos móveis, ao material com que se educam, a tudo, enfim, quanto a rodeia. Estas crianças que aprendem a ser membros perfeitos desta família infantil serão mais tarde, quando entrarem na vida, na sociedade, cidadãos perfeitos na mais rigorosa acepção do termo».

Interrompeu o seu discurso e eu quedei-me pensativo, meditando profundamente nas suas palavras. Breve fui interrompido no meu meditar porque a Dr.^a continuou:

«Vê as misérias e os horrores dessa guerra tremenda que os jornais nos contam dia a dia?

Pois são os frutos da educação viciada que os povos teem recebido e que tem feito com que os homens não sejam *verdadeiros cidadãos* nem os cidadãos *verdadeiros homens*.

No dia em que a humanidade tenha recebido a boa educação, a autêntica, a necessária, a verdadeira educação, não se re-

petirão mais os actos estupendos de canibalismo, as vergonhosas hecatombes como a que neste momento ameaça subverter todos os povos da terra.

Mas a educação tem sido desastrosamente defeituosa, egoísta, subserviente; os homens ainda não compreenderam o papel que devem desempenhar na sociedade; são incapazes de usar da liberdade; não dispõem da sua vontade porque nunca lha educaram. Tem sido sempre, e ainda hoje são, escravos humildes e submissos”.

As suas palavras soavam a meus ouvidos como um anátema terrível, como um brado de angustiosa revolta, e, ao mesmo tempo, como uma súplica exaltada, ardente, repassada de dôr.

Penetrei quanto me foi possível o espírito e o significado das suas palavras e convenci-me de que a ilustre mulher tinha razão.

As crianças, educadas segundo os desejos da Dr.^a Montessori, constituem um tipo perfeito, digno de viver em um mundo melhor. De espírito lúcido, de vontade forte e educada, de caracter bem formado, de alma esmaltada por nobres sentimentos e sublimes abnegações, de coração generoso e altruista, sabendo usar da sua liberdade, constituirão uma sociedade ideal, elite de moralidade e civismo. Êles serão bons membros de família e óptimos cidadãos, sem ser necessário prègar-lhe a moral nem dar-lhes lições de educação cívica, porque essas qualidades são filhas da mesma educação recebida.

O meio em que virão viver depois é mau, diferente daquêle em que cresceram e se educaram? Sem dúvida, mas nem todos o meio conseguirá corromper e os fortes, os que souberem resistir, servirão de exemplo aos outros, irão criando adeptos e constituirão, por assim dizer, a semente da humanidade futura, mais condescendente, bondosa e feliz.

O Curso de Barcelona

Vou terminar o meu relatório na parte que se refere ao Curso Montessori propriamente dito, mas já agora não fecharei êste capítulo sem dizer também alguma coisa sôbre as impressões que acerca do mesmo recebi e guardo.

Não foi o Curso, positivamente, aquilo que eu esperava, não porque o assunto nele tratado não correspondesse à minha es-

pectativa, que correspondeu; não porque o número de inscitos fôsse reduzido, que o não foi; não porque da parte dos que a êle assistiram não houvesse entusiasmo e boa vontade na aprendizagem do Método, que o houve.

É que lhe notei falhas, lacunas que bem poderiam ter sido evitadas.

É que o Curso, se não foi um modelo de organização, foi igualmente deficiente na maneira como funcionou.

O programa que foi distribuido a todos os alunos não foi cumprido à risca, tendo sido alterado várias vezes.

E dalgumas dessas falhas foi responsável a própria Dr.^a Montessori que me deu a impressão de uma criatura dotada de um espírito lúcido, culto, científico, sem dúvida, mas espírito ao mesmo tempo vagabundo, rebelde, desordenado, sonhador, que não pode caminhar dentro de limites ou normas preestabelecidas.

Quantas vezes se perdia em divagações sem que chegasse a uma conclusão plausível, deixando-nos confundidos!

Em algumas das suas lições-conferências, o seu espírito, como águia altaneira, desferia vôos audaciosos que seguíamos com entusiasmo e, em tiradas soberbas, de palavra fácil e elegante, deixava-nos bem impressionados pela riquezas de pensamentos e pela felicidade dos conceitos.

Em outras, porém, vacilante, com dificuldade de expressão, de olhar perdido no vago como quem tem o pensamento longe do assunto que está tratando, descia tanto, falava tão *terra-a-terra*, tratava uns assuntos tão comezinhos, esmiuçava umas coisas tão primárias, que mais parecia estar falando a uma assemblea de ignorantes que a indivíduos que possuíam já uma certa cultura intelectual.

Estas alternativas trouxeram ao meu espírito a suspeita de que a Dr.^a umas vezes, preparando-se, ordenava os assuntos que havia de tratar, e outras, fiando-se na sua sciência e verbosidade e também na benévola condescendência dos que a escutavam, entretinha-se a dizer o que de momento lhe vinha à mente.

É verdade que a heterogeneidade dos elementos que compunham o Curso era de molde a pôr calafrios na espinha dorsal do orador mais eloquente e sagaz.

Eram 187 os alunos e, entre êles, havia desde o estudante-nho liceal e normalista até ao bacharel em medicina, com escala

pelo professor de música, de dança, irmã de caridade e padre congreganista.

E se alguns possuíam a necessária preparação científica e pedagógica para receberem as lições da Dr.^a, a maioria estava, para o caso, verdadeiramente *às escuras*.

Muitos, desconhecendo a pedagogia, a pedologia, a psicologia experimental, não tendo lido nunca Binet, Henri, Seguin, Toulouse, Mosso, Paulhan, Vaney, Ellen Key, Spencer, Rousseau, Barth, Cesca, Bunge, Greenwood, etc., e nem a própria Montessori, ouviam-na com uma espécie de fetichismo que a meus olhos pouco depunha em seu favor.

Olhavam a Dr.^a quasi com uma divindade, a sua palavra era escutada como um oráculo, e os pensamentos e os conceitos que apresentava, ainda os mais discutíveis, eram para elles dogmas indiscutíveis.

Havia, é claro, excepções a esta sintomática regra, e excepções aliás honrosíssimas. Freqüentavam o Curso criaturas ilustradas e alguns professores officiaes espanhoes bastante cultos, de que a classe do Magistério do país vizinho muito se deve orgulhar.

Mas, já o disse e torno a repeti-lo :

Os defeitos do Curso foram devidos à sua organização e funcionamento que nada tem que ver com o Método nele apresentado, e em nada, absolutamente, diminuem os seus méritos, que são muitos.

E, como fui mandado ali para fazer mais um trabalho de observação rigorosa do que propriamente de aprendizagem, por que já conhecia o Método, procurei penetrar fundo a sua essência, conhecer o seu espirito, afim de me habilitar a formular àcerca d'ele um juizo criterioso ao ter de escrever este relatório.

A minha opinião àcerca do Método transpareceu já através das páginas que deixo escritas, todavia não deixarei de fazer sobre elle uma afirmação mais categorica dizendo que o julgo, na parte applicada ao ensino infantil, como tudo o que de mais completo e delicado se tem escrito e praticado em pedagogia; e considerando essa fagueira instituição, a *Case dei Bambini*, como a única que satisfaz plenamente às necessidades físicas e psíquicas das criancinhas, e a única também que, com justiça e em rigor, merece o expressivo nome de *Jardim-escola* ou *Jardim de Infância*.

Na parte referente ao ensino elementar não o julgo tão com-

pleto e perfeito como na que se refere ao ensino infantil; mas embora elle não me satisfaça plenamente é todavia curioso bastante e merece a atenção dos estudiosos que creem na pedagogia.

Certamente que a obra Montessoriana há de ter deficiências que escapam ao meu exame e à minha crítica por uma insuficiência de observação rigorosa e scientifica. É obra humana e como tal não pode ser infalível.

Mas os defeitos que tiver irão sendo apontados por uns e remediados por outros, depurando-se assim mais e mais um trabalho que em si já tem muito de perfeito e completo.

No final do Curso houve exames teóricos e práticos com parte escrita e oral.

De 186 alunos que freqüentaram o Curso apenas 130 se julgaram com forças de se sujeitarem a elle.

Não pertencem ao número destes últimos, felizmente, os alunos portuguezes.

Apresentaram-se a exame sem temor algum, dizendo-me a consciencia que foram dos que mais mostraram saber do seu *metier* e podendo afirmar, com orgulho, que não envergonharam em momento algum o nome de Portugal.

TERCEIRA PARTE

(A Instrução Primária em Espanha)

CAPITULO X

A Escola Espanhola — As Escolas Francesas e Italiana

A Escola Espanhola

Durante a minha permanência no país vizinho não circunscrevi a minha acção à freqüência do Curso de Pedagogia Montessori.

Ávido de ver e de conhecer dediquei particular e constante atenção a tudo quanto prende com a instrução popular.

Enquanto estive em Barcelona dei-me ao trabalho de visitar as escolas espanholas (infantis e elementares) francesas, italiana, ingleza, escolas primárias, Instituto de anormais, Universidade industrial, e as afamadas Escolas de Bosque, (ao ar livre) de Montjuich.

Na minha passagem por Madrid visitei uma escola *unitária* (paroquial), um *grupo escolar* (escola central), a normal masculina, o Museu Pedagógico, o laboratório de psicologia experimental e os tão falados *jardins da Infância*.

Não me proponho descrever minuciosamente todos estes estabelecimentos de instrução, nem tampouco manifestar as impressões que de todos eles guardo, porque isso me levaria muito longe. Falarei por isso rapidamente e a traços ligeiros de alguns deles, demorando-me mais sobre outros cuja descrição pode oferecer mais algum interesse.

A impressão geral recolhida por quem visita a escola espanhola é, desde o primeiro momento, má, para não dizer péssima. Tudo denota, da parte do Estado, uma incúria lamentável por tudo quanto se refere a instrução popular. Não é menor nem menos lamentável, porém, o abandono criminoso em que alguns professores teem as suas escolas.

As casas de escola são um horror, verdadeiros antros algumas, instaladas em armazens tóscos, anti-higiênicos e anti-pedagógicos, ou em andares de casas péssimas e acanhadas que o Estado ou os Municípios arrendam, por somas fabulosas, aos compadres da política, aos caciques eleitorais.

Não há muito ainda que um *Delegado régio* (inspector geral das escolas de uma província) depois de visitar todas as escolas de Madrid as dividiu em "*más e peores*" e as da província são "*todas perigosas para as crianças*" como escreveu outro espanhol. Não quero dizer com isto que todas sejam más. Fazem honra a Espanha já hoje os edifícios escolares de Bilbao e os novos grupos escolares de Gerona, Tarragona, Madrid, etc.

As escolas de Barcelona não valem mais do que as do resto de Espanha.

E se não há escrúpulo na escolha da casa também o não há na escolha de local.

Eu visitei uma *graduada* (central) feminina em Barcelona, que está instalada na rua Conde del Asalto onde vivem em cardume as infelizes toleradas e, durante muito tempo, no mesmo prédio e na mesma escada da escola, esteve estabelecido um dêsse antros onde mulheres de vida fácil e toureiros da peor espécie davam espectáculos pouco edificantes a toda a hora do dia e da noite.

Consegui a digna directora dessa escola, D. Blanca Martín, graças à sua energia e firme vontade, deitar fóra a imunda visi-

nhança e *fazer* a sua escola, que hoje, conquanto não seja um modelo, pode no entanto ser visitada, que não envergonha.

Escolas *graduadas* (centrais) apenas há seis em toda Barcelona, sendo as restantes *unitárias* (paroquiais) onde um ou dois professores trabalham com todas as classes e com uma frequência de cem e mais alunos.

O mobiliário escolar e o material didáctico é, pelo geral, antiquado e deficiente.

A escola primária espanhola não tem programas oficiais, de modo que cada professor organiza o programa que melhor lhe parece, dando às diferentes disciplinas a extensão e a intensidade que quer, havendo disciplinas que não se dão.

Os métodos e processos de ensino usados em muitas escolas são rotineiros, arcaicos.

Acham-se ali abolidos os exames, sendo os professores que dão por completa a instrução, primária aos seus alunos quando assim o entendem.

Em substituição do exame, porém, teem a exposição anual, prémios a alunos e professores, e por aí se avalia o grau de adiantamento dos alunos e a competência profissional dos mestres.

Nela se exibem os trabalhos escritos, desenhos e labores de alunos e alunas.

Mas estas exposições convidam a um ensino desconexo, fragmentário, sem seqüência, dedicando-se nas escolas um cuidado mais particular à cultura artística e manual dos alunos, abandonando, ou pelo menos prejudicando muito, a sua cultura intelectual, literária e científica.

Dão uma intensidade extraordinária ao ensino do desenho, vendo-se trabalhos admiráveis, de verdadeiros artistas, que nas exposições conquistam prémios; mas em compensação não vi que se cuidasse muito da educação física, cívica e moral da criança.

Apresentam nas exposições mapas geográficos de perfeita execução, resoluções de problemas geométricos talvez de dificuldade demasiada para a idade das crianças, revelando todos os trabalhos muita paciência, cuidado e asseio; mas tive a impressão de que em algumas escolas os alunos não possuíam a ciência inerente aos trabalhos que executavam.

Trabalhos manuais não os vi que merecessem esse nome; simples arremedos, e nada mais, embora estejam na lei, como obrigatórios, há já os seus quinze anos.

Nas escolas para o sexo feminino é que se cuida muito de labores, principalmente rendas de bilros e *puntilla* (crochet), attribuindo eu à influência da escola o facto de ver por toda a parte sentadas às portas, nos passeios, nas *ramblas*, nos jardins, as crianças e as mulheres com as suas almofadas e os seus bilros fazendo renda, e até as vendedeiras da praça, as mulheres dos postos de flores e de jornais, nas *ramblas*, as mulheres dos talhos (na Catalunha raro se vê um homem cortando carne) trabalhando as suas rendas, aproveitando assim todos os momentos que os freguezes lhes deixam livres, o que põe naquele povo feminino uma nota consoladora de actividade e bom gosto que agrada aos olhos e beneficia o espírito.

As escolas de párvulos (infantis) não valem mais que as elementares, enfermado dos mesmos ou de peores males que estas.

São frequentadas por crianças de tenra idade (4 a 7 anos) e no entanto, as professoras, na sua grande maioria parecendo não alcançar o fim dessas instituições, teem como preocupação única ensinar a ler, escrever e contar, e então porque processos!...

Em quasi todas elas há como móvel mais importante e quasi único uma enorme escadaria de madeira onde as crianças se *encarapitam* como figuras em presépios e de onde *aprendem* as lições da mestra que são dadas em côro.

E esta escadaria ainda oferece a singular particularidade de estar dividida ao meio, de alto a baixo, por uma teia, com o fim de separar (que perigo social) os meninos das meninas, todos de 4 a 7 anos de idade.

Vejam os que delas nos diz um espanhol illustre, D. Manuel B. Cossio, Director do Museu Pedagógico de Madrid, no seu livro *La enseñanza primária en España*.

«Cada escola tem uma só classe. O local consta de uma sala, na maioria dos casos insufficiente para o número de crianças.

Algumas, nas cidades, possuem uma sala para recreio e outra para refeitório, mas êste caso é pouco frequente.

Poucas teem páteo ou jardim em condições de ser utilizado para o recreio e ensino.

O mobiliário consiste na clássica *escadaria*, dividida em duas de alto a baixo, para separar os meninos das meninas.

Muito poucas escolas teem catres para deitar as crianças quando adormecem e, apenas numa ou noutra se tende a fazer substituir a *escadaria* por mesas-bancos».

E não há exagero em nenhuma destas afirmações. É positivamente o que eu vi.

Quanto à insufficiencia das salas para a frequencia de alunos que a elas acorrem o mal é mais grave ainda do que o que o Sr. Cossio deixa entrever. Nas escolas de párvulos da Ronda de S. Pablo e da Calle de Casanovas que, entre outras, visitei em Barcelona, faltavam em absoluto o ar e a luz, a atmosfera era irrespirável, pôdre, asfixiante, e eu, que ali passei apenas alguns momentos, saí transtornado, com fortes dores de cabeça e náuseas.

As escolas normais, como entre nós, não preenchem o fim a que se destinam, saindo os professores, em geral, mal preparados delas. Contudo, pelo sistema de concursos por provas públicas para a conquista de cadeira ou para a passagem de classe, teem os professores que estudar durante toda a vida, o que faz com que muitos consigam uma excelente cultura geral e uma preparação pedagógica muito rasoável, tendo eu podido constatar a sólida preparação profissional de alguns colegas com quem ali convivi mais de perto.

Uma das razões que muito contribue para essa bela preparação são as muitas viagens que os professores espanhóis fazem ao estrangeiro, para o que o orçamento geral do Estado e o particular dos Municípios consignam, todos os anos, verba especial.

O Município de Barcelonã, por exemplo, tem enviado quasi todos os seus professores ao estrangeiro; em 1914 pensionou quatro professoras que foram a Roma frequentar o Curso Internacional Montessori, pagando-lhes os seus vencimentos e todas as demais despesas; êste ano pagou as matrículas a cinquenta professores (200 pesetas por cada professor) que frequentaram o curso de Barcelona a que eu assisti.

O Município de Madrid procede de modo idêntico.

O Município de Bilbao, porém, vai muito mais além. Constituido na sua grande maioria por socialistas, mas socialistas ilustrados, tendo a noção clara das coisas, sabendo aquilo que querem e para onde caminham, vai em tudo e por tudo adiante de todos os seus irmãos espanhóis.

A capital viscainha pensiona os seus professores e manda-os a toda a parte ver, observar, estudar (durante a minha estada em Barcelona foi ali uma caravana de professores bilbainos, com quem viajei relações, a fim de visitarem as escolas Montessori e as escolas de Bosque) prestando-lhes o máximo de auxílio material e

moral; possui os melhores edifícios escolares de toda a Espanha, iguais aos edifícios escolares suíços, belgas e holandeses, recheados de mobiliário e material didáctico do mais rico e moderno, e até criou, independente da inspecção estadual, a inspecção privativa municipal para, por meio de uma fiscalização mais directa e própria, estar sempre ao corrente de todos os assuntos de instrução e poder remediar os males, preencher todas as lacunas, e proporcionar, enfim, às escolas, aos alunos e aos professores, todos os meios que a moderna pedagogia aconselha e de que por ventura possam carecer para o cabal desempenho da sua missão.

¿ Não revelará tudo isto um carinho devotado e fervoroso dispensado à causa da instrução popular?

¿ E não são estes exemplos que cito dignos da consideração do Estado e dos Municípios de Portugal que deveriam tratar de os imitar?

Infelizmente que nem todos os Municípios de Espanha procedem como está procedendo o de Bilbau, que se orgulha de ser o único, em Espanha, onde há instrução a valer. Mas... a política indígena dissolvente, ou o desleixo, o indiferentismo criminoso, não permitem que a instrução medre.

Primeiro que tudo e acima de tudo impera o caciquismo, no que a nação espanhola se parece muito com a sua irmã ponentina, se bem que entre nós êsse mal vá sendo um pouco debelado.

Para se ver como andam as coisas naquele país citarei um exemplo:

¿ Quem dirige o Instituto de anormais de Barcelona?

¿ Um médico, um psiquiatra, ou pelo menos uma criatura que, embora não possuindo capacidade legal para o desempenho daquele lugar, seja culta bastante e tenha estudado a fundo as questões psicológicas, ortofónicas e ortofrénicas? Não!

O director daquele estabelecimento de educação é um mestre de música que os compadres da política ali collocaram. E não o ouvi dizer a estranhos. Foi êle mesmo quem mo confessou depois de várias perguntas que lhe dirigi ao tornar-se-me suspeitosa a sua apresentação, a sua aparência, a sua conversa, o seu todo, enfim, inferior demais para o desempenho de tão espinhosas e delicadas funções.

Mas apesar da crítica severa que venho fazendo à escola espanhola não deixo de reconhecer, também, detalhes, particularidades agradáveis que nós deveríamos procurar imitar. Um dêles

é o culto diário prestado à bandeira da Pátria que está içada no mastro da escola enquanto esta funciona, e a que se entoia diariamente o hino àquele símbolo dedicado; outro é o de não se ver ali uma única criança rota e descalça.

O povo espanhol, nesse particular, tem mais brio e pundonor que o português.

Atravessa-se a Espanha em todos os sentidos e raro é ver-se uma pessoa com os pés nús.

A mulher do povo, espanhola, é, em geral, mais cuidada que a portuguesa, e os seus filhos apresentam-se de ordinário mais limpos e arranjados que os de cá.

Notei-o na Catalunha agora, e já o tinha notado na Galiza, em Castela, na Estremadura e na Andaluzia por onde tenho andado algumas vezes.

Entre nós é o espectáculo triste, degradante, das ruas e escolas pejudadas de esfarrapados, sujos e descalços, que dão ao estrangeiro que nos visita uma triste idea do nosso estado de cultura.

As camadas mais baixas da população lisboeta oferecem um pouco o aspecto das das cidades marroquinas, egípcias ou da nossa África, dando a impressão de um povo inferior ou étnicamente atrasado.

Bem avisados andaríamos se empregassemos os esforços necessários para debelar êsse mal cujas causas são mais de ordem moral que propriamente económicas.

As Escolas Francesas e Italiana

Visitei também, como atraz digo, as escolas italiana, francesas e inglêsa, que os respectivos Estados sustentam em Barcelona junto das suas colónias.

Foram agradáveis as impressões que recebi, sobretudo nas italiana e francesas.

Respirava-se ali uma atmosfera benéfica, saturada de patriotismo, moralidade e amor pelo trabalho.

Nas escolas francesas as salas são amplas, bem iluminadas, com bom material; extensas galerias cobertas para os recreios nos dias chuvosos, grandes pátios, cantina escolar, casas, enfim, feitas de propósito para o fim a que se destinam.

Por toda a parte quadros patrióticos, geográficos, zoológicos,

etc., e máximas morais, revelando tudo uns extremos educativos enternecedores.

A escola italiana ou a *Casa degli Italiana*, segundo o letreiro em caracteres dourados que está na frontaria do edificio, está instalada em uma bonita e saudável *Torre* (chalet) isolada, rodeada de jardim, no coração da cidade nova, Pasage Mendez Vigo-8.

É superiormente dirigida pelo professor Sr. Benedetto Colarossi, homem ilustrado, devotado ao seu mister de educador e autor de um tratado sôbre trabalhos manuais que põe em prática com um carinho e uma dedicação só próprias de um verdadeiro sacerdote.

Não tem esta escola a grandeza nem o conforto das escolas francesas; mas, como nestas, se nota ali um cuidado muito particular dedicado à educação intelectual e patriótica da criança.

Tem já um pequeno museu organizado por professores e alunos, e ali vi os trabalhos manuais postos em prática com uma feição um tanto ou quanto profissional e artística.

No mesmo edificio está instalada a Câmara do Comércio Italiana que igualmente visitei.

Ali me mostraram grande quantidade de artigos de lã feitos pelas professoras e alunas da escola e senhoras da colônia italiana, para os seus queridos soldados que na fronteira oferecem a vida, sacrificando-a, sublimes de abnegação, no altar sacrossanto da Pátria.

CAPÍTULO XI

As Escolas de Bosque

Foi no dia 15 de Março do corrente ano que subi, pela primeira vez, a íngreme encosta da montanha de Montjuich em cujo cimo se ergue soturno, pesado e brutalmente ameaçador, o tristemente célebre castelo do mesmo nome.

Sentinela castelhana sempre vigilante, dominando a cidade de Barcelona que se estende a seus pés, o castelo de Montjuich é, por assim dizer, o azorrague com que Madrid açoita e subjuga a irrequieta e laboriosa capital mediterrânea cada vez que esta, progressiva, bela, e consciente do seu valor, pretende levantar-se e reivindicar os direitos que lhe pertencem e as liberdades (e por que não a independência?) a que tem jus.

Foi a 15 de Março, repito, que pela primeira vez galguei a

íngreme ladeira que conduz ao parque onde estão instaladas as encantadoras *escolas ao ar livre* de Montjuich de que com tanta admiração e entusiasmo ouvira falar.

E ali tinha eu de experimentar uma das emoções mais fortes e consoladoras da minha vida.

Estavamos já em plena primavera; o sol, inundando a Terra, espalhava a flux a sua poeira doirada pelos campos risonhos, e a Natureza fazendo circular, fecundante e renovadora, a seiva nas plantas, desentranhava-se em folhas e flores variadas em forma, tamanho e côr.

As borboletas lá iam, no seu adejar incerto, ébrias de suaves fragrâncias, pondo manchas alegres, policromas e movimentadas na relva fresca dos prados, e os melros, por entre as balsas, soltavam os seus estrídulos gritos, como que elevando hinos ardentes e alacres à Vida que todos os anos cronométricamente renasce e incessantemente se renova.

Todo o ambiente pois era belo, sublime, purificador, o peito arfava com mais ância, os pulmões aspiravam com mais força os vivificantes eflúvios que vinham do bosque nas asas da viração, e a alma, essa, sentia com mais veemente e casto sentir, elevando-se em êxtase e convidando o espírito a voar.

Foi neste estado de alma suave e lêdo que cheguei às *Escolas de Bosque* perdidas entre as frondes de copado arvoredado, formando um belo parque de onde se domina em baixo, aos pés da montanha, a cidade com as suas ruas em linha recta, largas, todas arborizadas, (1) simétricas, cruzando-se em ângulo recto e semelhando canais abertos em imensa planície, com as suas *ramblas* fervendo de multidão e movimento onde tudo passeia, fala e discute, levando a vida à praça pública *com esse meridionalismo tão mediterrâneo, tão latino, seguindo a tradição italo-grega*; para além da cidade, lado Norte, na nossa frente, a montanha do Tibidabo, e Valdivrera, e Rabassada, com os seus casinos, os seus hotéis, os seus salões de festas, exposições, museus, caminhos de ferro aéreos, *montanhas russas* e os seus funiculares sempre em movimento ligando as *cumbres* com a cidade; para a nossa esquerda, vomitando fumo em negros turbilhões, as mil chaminés da *barriada obrera* de Sans e, a seguir, a imensa planície por onde serpeia o Llobregat fecundante e aproveitado; para a direita o

(1) Barcelona conta 40.000 árvores nas suas ruas.

pôrto com o seu movimento, e a seguir Barceloneta, Badalona, o mar sem fim e a costa levantina até Mataró, até Arenys de Mar, até Palamós, até lá muito ao longe onde a vista faz termo; mais ao fundo o espcaldão azulado e sinuoso dos Pirineus com os seus cumes cobertos de neve que desce pelas encostas como cabeleira desalinhada de velho secular que os anos ou o aborrecimento tivessem para ali estirado a tomar o sol.

Eu conhecia já atravez dos livros as escolas no campo, escolas criadas há três séculos em Port-Royal pelos padres Jansenistas, e que agora nos aparecem revividas como sendo a última das novidades pedagógicas, sob mil e um aspectos diferentes: *escolas ao ar livre, escolas novas, escolas na floresta*, na montanha, ao sol, esperando a cada momento ver advogada também com sólidos (e porque não indestructíveis?) argumentos, a escola entre os gelos polares. Ia por isso ancioso por ver se as escolas ao ar livre de Barcelona correspondiam à expectativa lisongeira que eu me havia criado e tenho de confessar que essa expectativa teve completa satisfação.

Reconhecido desde logo como professor estrangeiro, aluno do Curso Montessori, os seus ilustrados e simpáticos directores D. Rosa Sensat de Ferrer, da feminina, e D. Antolin Monroy Paz, da masculina, dispensaram-me um captivante acolhimento bem próprio da proverbial fidalguia castelhana.

Pondo-se inteiramente à minha disposição não houve detalhe de instalação, organização e funcionamento que não me fôsse patenteado, pelo que, a minha simpatia, amizade e reconhecimento para com tão amáveis colegas por esta e outras provas de consideração e carinho com que me distinguiram, são bem vivos e bem sinceros.

A descrição material das escolas de Montjuich fá-la hei, em parte, transcrevendo aqui o que a seu respeito leio no livro de 1914 *Actuacion Pedagógica de la Comision de Colónias Escolares e Escuelas de Bosque* que obra sob os auspícios do *Ayuntamiento Constitucional de Barcelona*. Diz assim:

«No extremo da rua de Margarit, em plena montanha e a uma altitude de oitenta e dois metros acima do nível do mar, em uma das numerosas planícies que a montanha oferece, fronteira à cidade, dominando-a em excelente e ao mesmo tempo imediata e detalhada vista, levantam-se as construções das Escolas formando um belo conjunto, atraente pela sua riqueza e bom gôsto.

Encontra-se em primeiro lugar o antigo chalet Laribal, construção de refinado gôsto, recordação discreta da mourisca Alhambra. Aí se instalaram os refeitórios, enfermarias, direcções e consultório médico.

Todas as habitações são amplas, ventiladas, alegres, inundadas de luz, sem obstáculo algum que se oponha à contemplação da cidade, do mar e do amplo horizonte até desvanecer-se na formosa costa catalã.

O refeitório dos alunos tem 204 metros de cubagem e o das alunas 107, contando-se os dias do ano em que se fecham; as enfermarias teem, respectivamente, 67 e 46, com duas camas cada uma, felizmente sem história clínica até hoje.

Imediata às trazeiras do *chalet* está a cosinha, folgada construção, independente, protegida, nas suas relações com os refeitórios, por uma *marquise*.

A limpeza, o confôrto, a riqueza na decoração, são elementos que hão-de contribuir poderosamente para a obra da Escola, despertando o sentimento artístico das crianças, bem dispostas já pela livre e continuada contemplação da Natureza.

Em construção à parte estão as Escolas. Duas alas unidas por um corpo central formam o edifício, embelezado por esbelta frontaria de estilo grego.

Abertas a pleno meio dia estão as classes sempre banhadas de sol que, apesar disso, só são utilizadas em raros momentos nos dias chuvosos.

Abertos igualmente ao meio dia está o pátio coberto para exercícios físicos e recreio das crianças em dias desaprazíveis, permitindo, grandes espaços envidraçados, contemplar a cidade e o cêrco das suas montanhas, ao mesmo tempo que o protegem dos ventos frescos do Norte.

O corpo central está destinado a aula de música e serve também para desafogo das crianças nos piores dias do ano, pois constitue uma galeria coberta com a parede N. O. toda envidraçada e protegida pelo resto da construção.

Imediata à ala direita do edifício, em construção independente, acha-se a instalação dos banhos-duche. Em quartos independentes, rapazes e raparigas podem *duchar-se* todos comodamente e em pouco tempo.

A instalação é singela, todavia nada deixa a desejar, preenchendo perfeitamente o fim a que se destina.

Ainda que a maioria das aulas seja ministrada em pleno campo, nem por isso se deixam de ter em conta a superfície e a cubagem de ar nas classes, para os casos da sua utilização imposta pelas inclemências do tempo.

A matrícula limita a 40 o número de alunos de cada sexo concorrentes à escola, e a superfície é de 1, ^{m2} 68 para os rapazes e de 1, ^{m2} 60 para as raparigas, e a cubagem respectivamente de 6, ^{m3} 65 e 6, ^{m3} 33 para cada um dos 42 lugares de que cada sala dispõe.

Que estes números pouco importam visto que, abertas de par em par as paredes envidraçadas, fica cada sala com uma superfície aberta igual a 39, ^{m2} 10 para assegurar a renovação constante do ar e ao mesmo tempo uma abundante iluminação; mas ainda mesmo nos maus dias de inverno, quando a prudência aconselha que se preservem as crianças da humidade e do vento persistente, sempre a já referida cubagem, ao nível das maiores exigidas nas escolas do estrangeiro, assegura a comidade e a higiene, visto que a renovação do ar se faz num instante, enquanto se executa qualquer jogo ou diversão ao ar livre ou na sala de música.

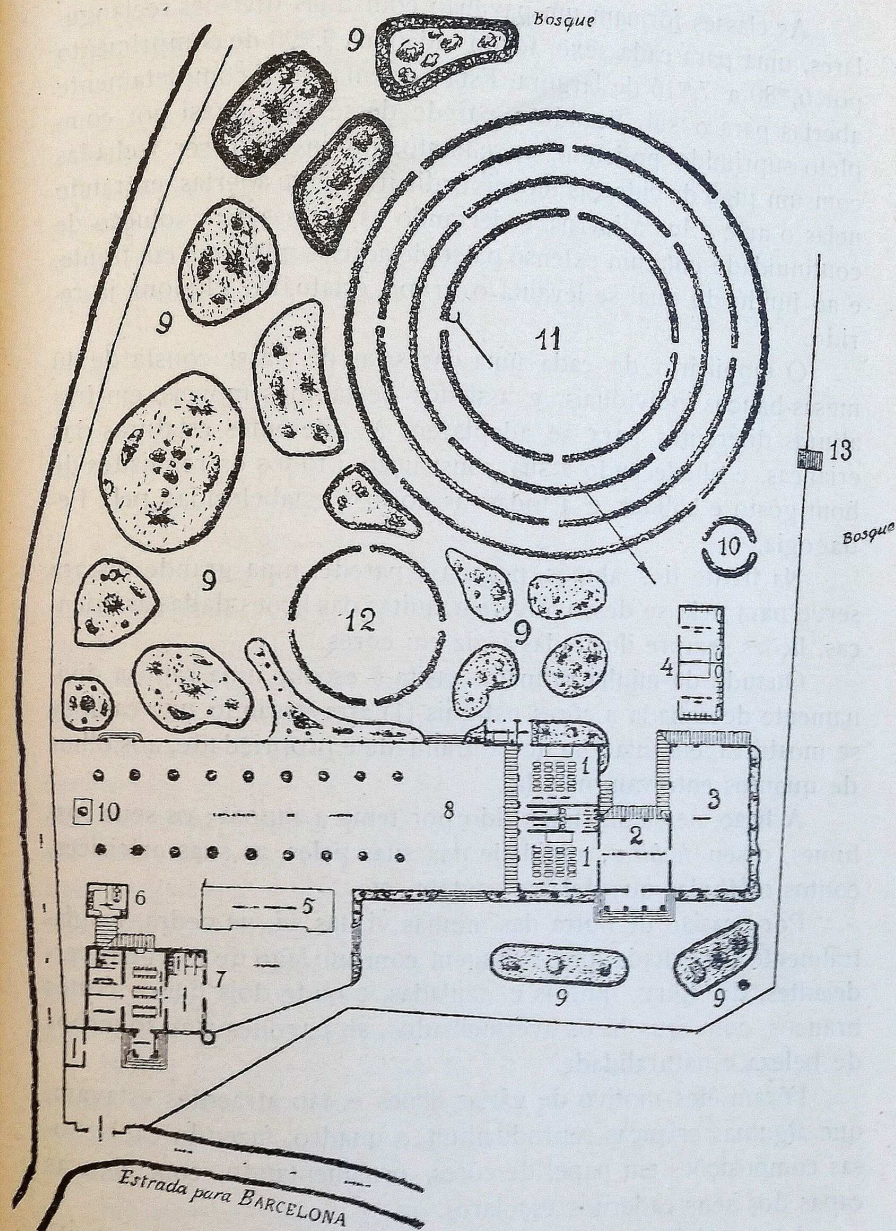
Próximos das aulas, os vestiários e as retretes, nada deixam a desejar e fazem honra ao resto das instalações.

A ilustre Comissão que superintende nestas Escolas introduziu nelas a mēsa-banco unipessoal, pouco vista ainda entre nós, sendo por isso merecedora do mais entusiástico aplauso.

Finalmente, ao fundo do terrasso para onde abrem as aulas, em frente das mesmas e portanto como que convivendo com as crianças que freqüentam as Escolas, a Comissão, honrando-se com a carinhosa oferta de um dos seus membros, o genial escultor Sr. Llimona, glória da nossa pátria, instalou o interessante grupo cuja reprodução em fototipia valoriza esta Memória (1) precioso símbolo da obra protectora da Comissão, honrando assim ao mesmo tempo o autor e doador da obra e as Escolas.

A Comissão quis que a Natureza e a Arte formassem conjuntamente o ambiente protector dos seus protegidos, lamentando-se de não poder estender a todos ou pelo menos a um maior número, o calor do seu amoroso abraço».

Para se poder formar uma idea mais clara das Escolas de Bosque junto *croquis* do parque Laribal e das Escolas nele instaladas.



Escolas municipais de Bosque no parque de Montjuich — Barcelona

- 1 — Salas de aula. 2 — Salão de música e baile. 3 — Pateo coberto, de paredes envidraçadas. 4 — Banheiros. 5 — Casa do guarda. 6 — Cozinha. 7 — Refeitório e enfermarias. 8 — Terrasso arborizado. 9 — Parque ajardinado. 10 — Grupos estatuários. 11 — Labirinto em buxo para jogos dos alunos. 12 — Bancadas de alvenaria. 13 — Porta de saída para o Bosque.

(1) Trata-se de um formoso grupo de estatuária em mármore, figurando uma mulher sentada protegendo e instruindo três creancinhas.

As classes formam um pavilhão com duas divisões rectangulares, uma para cada sexo, tendo cada uma 9,^m90 de comprimento por 6,^m80 a 7,^m16 de largura. Estão orientadas e completamente abertas para o sul, ficando a parede dêsse lado quasi por completo suprimida podendo, no entanto, no inverno, ser fechadas com um jugo de vidraças móveis ordinariamente abertas, entrando nelas o ar e a luz a jorros, e deixando as classes sem solução de continuidade com um extenso páteo de acácias que teem em frente, e ao fundo do qual se levanta o grupo estatuario Llimona já referido.

O mobiliário de cada uma das salas de classe consta de 40 mesas-bancos individuais, e assentos de tampos móveis, em três alturas diferentes para se adaptarem às diferentes estaturas das crianças, e obedecendo a sua construção a todos os requisitos de bom gosto e solidez e a todas as normas estabelecidas pela Pedagogia.

Na frente dos alunos, pegada à parede, uma grande pissara serve para nela se desenvolverem muitas das lições dadas às crianças, lições sempre ilustradas a giz em côres.

Quando da minha primeira visita à escola, uma raposa divinamente desenhada a côres naturais (1) atravessando uns campos se mostrava, encantadora de naturalidade e propriedade, aos olhos de quantos entravam na sala.

A lição, nesse dia, tinha tido por tema a raposa; os seus costumes, o seu *habitat*, utilidade das suas peles, as suas arceirices, contos e fábulas que dela se contam, etc.

Por ocasião de outra das minhas visitas, vi, na pedra, magistralmente desenhada uma paisagem com um lago de margens verdejantes, de águas quietas e azuladas, e onde dois lindos cisnes brancos, com seus bicos avermelhados, se pavoneavam soberbos de beleza e naturalidade.

Fôram êles motivo de várias lições e, tão atraentes estavam, que algumas crianças reproduziram o quadro, fazendo caprichosas composições em papel de côres, ornamentando, com elas, as capas dos seus cadernos escolares.

A secretária do professor, a um canto da sala, sem estrado debaixo, ao mesmo nível das mesas das crianças, serve apenas

(1) Há professor especial de desenho que é sempre um artista.

para colocar materiais dos trabalhos dos alunos ou para guardar livros, cadernos, etc.

Em volta das paredes lindos armários, baixinhos, com tampo de mármore, divididos, uns, em 40 gavetas, cada uma com o número de um dos 40 alunos da Escola e por êles utilizadas na guarda dos seus cadernos escolares, livros, pastas, instrumentos de trabalhos, etc., outros, envidraçados, destinam-se à guarda das matérias trazidas do jardim, do parque ou dos passeios e excursões mais distantes: animais, casúlos, ninhos, plantas, pedras, etc., etc.

Sôbre os tampos dos armários veem-se vasos com plantas, solitários com flôres, trabalhos manuais, insectários, herbários, ninhos, madeiras, etc., pondo no conjunto uma nota artística, ao mesmo tempo que mostram que a tudo preside ali um espírito de observação e estudo de que muito beneficiam os alunos.

Pelas paredes uns quadros simples mas artísticos, com scenas da vida de Pestalozzi, com marinhas, etc., dando às classes mais o aspecto de sala de visitas de alegre vivenda campesina, que de classe destinada a lições de crianças, dado o conceito que usualmente formamos da escola.

Tudo bem disposto, artístico, num irrepreensível asseio que dispõe bem o ânimo e deixa em cada visitante desejo de ali tornar.

No salão de música, todo esteirado, um excelente piano que acompanha as crianças no canto coral, no baile e nos exercícios de gymnástica rítmica, sendo adoptados ali os exercícios de Dalcroze de que presenciei alguns, bem como as *sardanas* e outros bailes regionais da Catalunha; dois armários grandes, envidraçados, guardam o museu, os instrumentos de física, caixas lineanas, redes e tenazes para apanhar borboletas e outros insectos, lata para herborizar durante os passeios, etc.; outro armário para guarda de mapas, quadros históricos, etc.

Numa das paredes, a que forma a frontaria do edificio, dois lindos quadros, grandes, pintados no próprio estuque, representando scenas campestres simbólicas da música clássica e da música popular.

No páteo coberto, mesas desmontáveis e cadeirinhas de te-soura, portáteis, para as lições no bosque ou no jardim.

Para terminar a descrição da instalação traduzirei mais um trecho do livro da Comissão, atrás citado.

«A Escola de Bosque, no meio de um parque extenso e bem cuidado, com o seu trecho de pinhal, o seu dilatado horizonte,

a sua vista esplêndida da cidade, da serra e do mar, o seu ar puro e saturado de vivificantes eflúvios, a sua variedade de árvores resinosas e de plantas, o seu sol, a sua luz, as suas belezas, constitue um meio educativo de primeira ordem sob todos os pontos de vista, e satisfaz plenamente à ideia de que a escola seja o livro sempre aberto, de ciência, arte e moralidade».

E nesse doce ambiente assisti eu, e por mais de uma vez, às lições, professores e alunos sentados por ali, no chão, em cadeirões de alvenaria, ou em cadeirinhas portáteis, mas sempre à lei da natureza, à sombra do arvoredor, em meio daquele formoso e impressionante cenário.

E não há, continua a Comissão, «belezas que possam comparar-se com as da Natureza para impressionar a alma infantil; não há lições que possam rivalizar em exactidão e intensidade com as que nos oferece o mundo cósmico com os seus fenómenos físicos e biológicos, com as suas maravilhas imponderáveis; não há meio tão favorável à espontânea e livre evolução dessas plantas delicadas, as crianças, de uma complexidade extrema e que encerram o porvir das gerações vindouras, como o que nos oferece o campo com as suas enormes forças de renovação e vida».

Descrita a escola na sua parte material seja-me lícito apreciá-la no seu funcionamento.

Os seus directores, professores ilustrados, dedicados de alma e coração ao seu simpático mister, bastante viajados, conhecendo portanto a escola estrangeira em todos os seus detalhes, competidos da necessidade de um ideal superior e de uma fórmula elevada de educação, estabeleceram um conjunto de belos princípios que procuram praticar e servem de pedestal à obra educativa e social das *Escolas de Bosque*.

Enumeremo-los:

Primeiro princípio — O conhecimento da criança e o respeito da sua personalidade e dos seus direitos não de ser os eixos sobre que há de girar toda a educação.

Segundo princípio — A criança deve ser considerada como centro do sistema educativo.

Terceiro princípio — A vida em plena Natureza é base obrigatória de uma cultura integral.

Quarto princípio — A saúde e as forças físicas são condição indispensável e própria de toda a aquisição de forças intelectuais.

Quinto princípio — Pôr a criança em contacto directo com as formas da vida, a Natureza e o trabalho humano para que adquira noções imediatas dos seres e das coisas.

Sexto princípio — Programa restrito, limitação de horas de estudo, e metodologia apropriada para conseguir um máximo de rendimento com um *minimum* de esforço intelectual.

Sétimo princípio — Preocupação constante e preferente pelo melhoramento da criança como ser moral, formando o seu carácter, desenvolvendo a sua individualidade, ao mesmo tempo que os seus sentimentos sociais e patrióticos.

Oitavo princípio — Disciplina familiar de modo que a vida da Escola seja uma imagem verdadeira do lar doméstico.

Vejamos agora como teem realização estes princípios.

Várias vezes subi da cidade até ao Parque de Montjuich, já porque a estância é sobremaneira aprazível e encantadora, já porque cada uma dessas visitas era um recreio salutar para o meu espírito de educador, já pelo interesse que tinha e pelo gôso que experimentava em surpreender o funcionamento das classes ao ar livre.

É desnecessário dizer com que avidez e ância de penetração eu olhava para tudo, no propósito de tudo ver bem, para que a minha apreciação e os meus juízos fôsem, o mais possível, justos e consentâneos com a verdade. E de cada vez que ali tornava mais e mais aumentava a satisfação do meu espírito por tudo quanto via, e mais convencido ficava de que aquelas *escolas ao ar livre* o eram a valer.

Em cada uma dessas visitas a minha alma recebia um banho reconfortante de alegria e ajoelhava, reverente, ante aqueles inteligentes e bondosos cidadãos que organizaram, sustentam e dirigem tão simpática e progressiva instituição.

Lições em plena Natureza! Que tranquilidade tão suave, que paz tão bemdita, que vida de família tão sublime!

E eu que nas minhas horas de meditação tantas vezes sonhara com as *escolas ao ar livre* sem nunca ter visitado nenhuma, via ali, como por uma espécie de magia fantástica, realizados os sonhos queridos que meu espírito fantasiara.

Era aquilo mesmo que eu sentira!

E então mais se me exaltavam os pensamentos que voavam até ao meu país, e sentia profunda mágoa, inveja talvez, de que a terra luzitana, e a nossa pitoresca Lisboa, não pudesse, como Barcelona, como Roma, como Lyon, como Leipzig, como Lausane, como Charlottembourg, como tantas outras, mostrar ao mundo culto que entre nós já se compreendiam e sentiam também as *escolas ao ar livre*, as escolas do futuro.

¿ Não se porá Portugal ao lado dos outros países cultos, instituindo-se entre nós também as Escolas de Bosque?

¿ Não nos será dado colher um dia, em Lisboa, os óptimos frutos de tão vicejantes e fecundas *Arvores do Bem*?

Assisti, como já disse, a muitas lições, e surpreendi várias scenas da vida ao ar livre, nessas escolas.

Um dia, entrando por ali como por minha casa, usando da franca confiança e em nome da estreita amizade que os directores da Escola me haviam oferecido, fui surpreendido por um espectáculo que me comoveu. O quadro que tinha ante meus olhos era bem digno, ou do pincel de um mestre na arte de Protógenes ou de uma pena descritiva como a de Júlio Dinis.

Á sombra de frondosas árvores, sentadas pelo chão, professoras e alunas, em conversa animada e amena, davam-se à tarefa de descascar uma porção de favas verdes para o jantar.

Elas eram nesse dia o centro de interêsse e motivo para lições de desenho, de agricultura, de culinária, de arimética e, de problema em problema, ficariam as crianças sabendo tudo quanto às favas dizia respeito, inclusivé o preço de cada ração que haviam de comer.

Lições esplendidas, lições práticas, lições vividas pela própria criança!

Outro dia dei com a classe a desenhar do natural, tendo por modelo o chapéu de feltro azul de uma das alunas.

Adopta-se nas Escolas de Bosque o caderno escolar tanto em voga nas escolas suíças e belgas. Nêles vão as crianças lançando, dia a dia, os exercícios de gramática, arimética, geometria, história, corografia, etc., exercícios cuidadosamente executados.

Chegados ao fim do curso, as crianças têm ali a história

documentada de toda a sua vida escolar, como doce recordação dos melhores dias da sua ditosa infância, porque podem considerar-se ditosas as que conseguem ser admitidas nas Escolas de Montjuich.

Nêses cadernos vi eu vários exercícios cuja enumeração me levaria longe.

Citarei por isso apenas alguns, ao acaso.

Um exercício escrito tratava dos tecidos. Na altura em que falava dos diferentes fios viam-se, cosidas ao caderno, pequenas madeixas de fios de lã, de linho, de algodão e de sêda.

Outro tratava de monumentos artísticos de Espanha, recordados de revistas, fotografias, ou de cartas postais e colados artisticamente nas folhas dos cadernos e acompanhando-os das respectivas monografias compostas pelas crianças.

Outro ainda constava de uma carta dos alunos ao *Ayuntamiento* de Barcelona, carta ilustrada com as armas da cidade, em côres, caprichosa e artística de composição e execução.

Magistralmente desenhados à pena sôbre pequenas cartolinas brancas, quadros da história da Catalunha tais como monumentos antigos, vestígios da dominação romana, ferindo-me a atenção, em especial, um que representava uma porta ciclópica há pouco ainda descoberta, aberta nas primitivas muralhas da cidade de Tarragona, através da qual tive o gôsto de passar quando da minha visita à antiga *Tárraco* dos romanos.

Ainda um outro exercício apresentava somas intuitivas, feitas com folhas de plantas, coladas sôbre folhas de papel. Os algarismos eram substituídos pelas folhas.

Todas as crianças fixam diáriamente, sôbre gráficos apropriados que elas mesmas organizam e riscam, o resultado das suas observações sôbre a temperatura e a pressão atmosférica tomadas às 9 horas de cada dia, e bem assim a sua própria conduta moral, tendo que fazer todos os dias um exame de consciência e comparar as acções dêsse dia com as dos dias anteriores.

Num insectário de zinco e rede metálica via-se uma grande borboleta saída de um casulo que os alunos tinham colhido no bosque, tendo êles observado dia a dia e com grande interêsse êsse casulo até à aparição da borboleta, e assistido ao desenrolar dessas scenas naturais tão interessantes e educativas que passam despercebidas às crianças das outras escolas por ninguem se querer *entreter* com essas *ninharias*.

As crianças iam tomando notas, filhas das suas observações diárias, nos seus cadernos, fazendo assim a história do casulo e da borboleta.

Outros casulos aguardavam no insectário que do seu seio, onde se operavam mistérios, surgisse a Vida.

Na mata fazem os alunos enxertos de garfo, encôsto, borbulha, etc., aprendendo praticamente essa operação agrícola.

E todo o ensino é ali feito sem precipitações, sem prazo fixo, sem o exame por meta, todo prático, todo ameno, racional, intuitivo, como deveria ser feito em todas as escolas.

Tudo ali é meticulosamente tratado, procurando os professores realizar, o mais completamente possível, os princípios pedagógicos que atraz citei.

O plano de estudos, originalmente concebido, contribuiu poderosamente para os bons resultados da obra educativa das escolas.

Os programas são reduzidos, em tudo semelhantes aos da escola suíça e belga, pelo que o ensino é fácil e proveitoso.

Como parte integrante da escrituração escolar há um caderno impresso para cada aluno onde é minuciosamente feita a sua história pedagógica.

Ali ficam exarados todos os elementos que podem servir para a biografia pedagógica do aluno sob as rúbricas seguintes:

O estado de cultura da criança ao entrar na escola;

Observações psicológicas: *a)* intelectuais e *b)* sensitivas;

O seu estado moral: *a)* qualidades, *b)* defeitos, *c)* comportamento no seio da família, e *d)* comportamento na escola;

Esfôrço;

Carácter;

Instrução;

Matérias mais do agrado da criança;

Aptidões especiais;

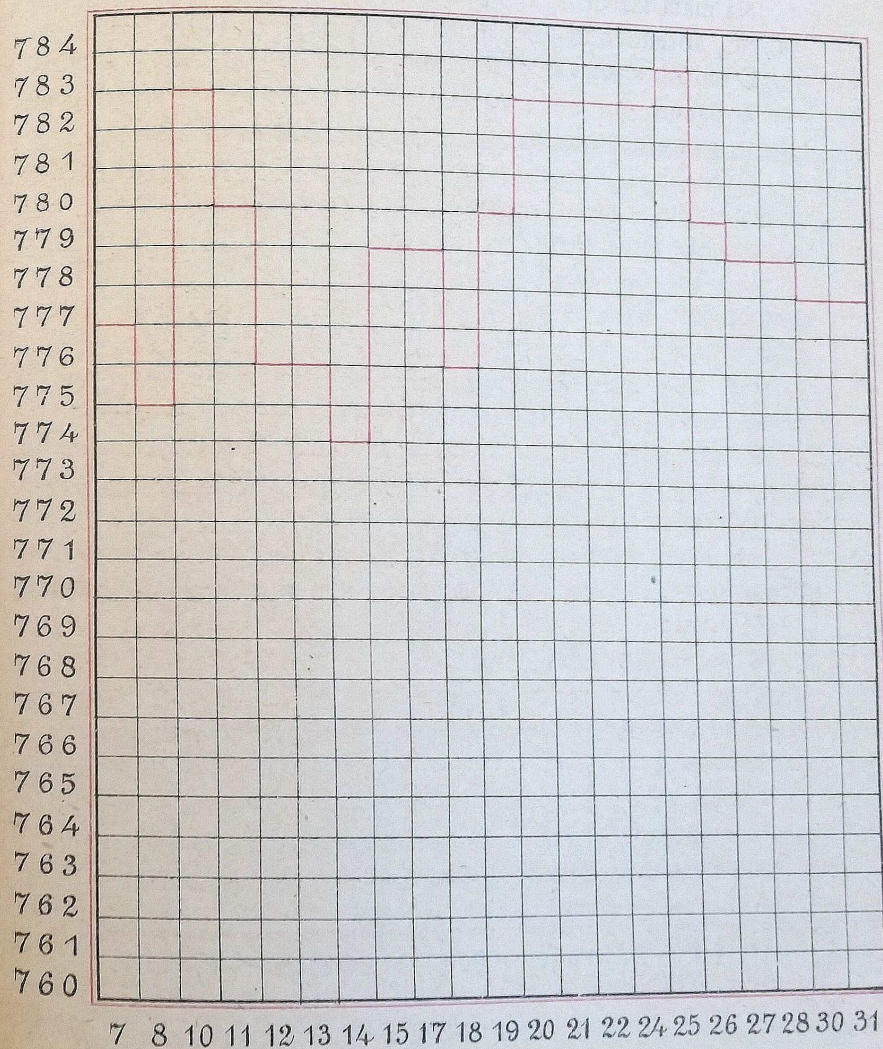
Meio familiar;

Notícias post-escolares.

Assisti a um jantar das Escolas.

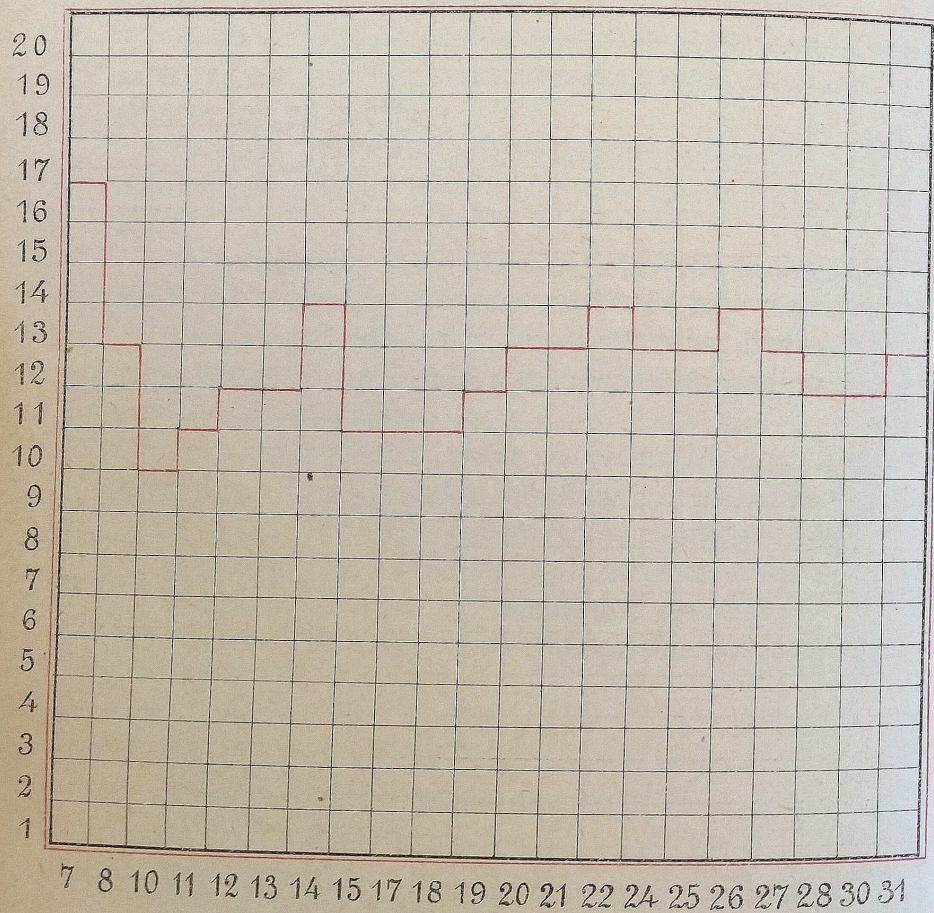
O *chalet* onde se acham instalados os refeitórios, em estilo árabe, é soberbo pelos amplos e formosos horizontes que das

Gráfico de pressões atmosféricas
do
mês de janeiro de 1916



(a) A. Serrano

Gráfico de temperaturas do mês de janeiro de 1916



(a) A. Serrano

suas janelas se disfrutam, respirando-se ali saúde, vida e alegria por todos os póros.

As crianças comem em pequenas mesas, em grupos de seis, acompanhadas e dirigidas nas refeições pelos seus professores.

Servem à mesa as próprias crianças por turnos semanais, recebendo aqui também uma bela lição de vida doméstica.

Sobre as mesas lindas jarras com flores põem mais uma nota artística, mais uma expressão de bom gosto nas salas de jantar, reinando sempre grande animação às horas da comida, mas sem que a ordem e o respeito mútuo e pelos superiores sejam esquecidos um só momento.

Todas as refeições são esplêndidas, bem preparadas, saudáveis, de *menús* cientificamente organizados, de modo a darem às crianças o máximo de inteligência, energia e fôrça.

O ecônomo das Escolas tem de preencher e enviar diariamente ao *Ayuntamiento*, que é quem custeia as despesas da escola, mapas, escrupulosamente preenchidos, das despesas feitas na cozinha, com designação detalhada dos géneros consumidos, suas quantidades e preços e com as médias todas tiradas de modo a saber-se em quanto importou a alimentação diária de cada pessoa servida.

No dia em que eu assisti ao jantar importava cada refeição em 0,63 pesetas ou sejam pouco mais de \$12 da nossa moeda.

Não quiz deixar de visitar também o consultório onde se procede às diferentes mensurações dos alunos e confesso que dei o tempo por não perdido.

Luxuosamente montado, vi ali vários instrumentos que servem para o exame fisio-psicológico da criança. Citarei, que me lembrem, um toracógrafo do Dr. Dufestal e que tira o perímetro torácico e craneano dos alunos, um compasso estesiométrico de Gresbach, um espirómetro, uma balança, um manómetro, uma fita métrica e uns quadros optométricos.

Para fixar todas as observações médicas há uns cadernos muito completos com uma série de folhas e gráficos onde se tomam as curvas de crescimento, peso e altura.

Escritura-se um caderno para cada aluno com a respectiva fotografia, de frente e de perfil, e aí se lançam os resultados das

Meses de Abril, Maio, Junho, Julho, Agosto e Setembro

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	Sábado
Das 9 às 9-30.	Almôço	Almôço	Almôço	Almôço	Almôço	Almôço
> 9-30 > 10	Exercícios de observação	Cálculo	Geografia e História	Cálculo	Lição de coisas	Cálculo
> 10 > 10-15.	Passeio	Passeio	Passeio	Passeio	Passeio	Passeio
> 10-25 > 10-45.	Leitura comentada	Leitura expressiva	Recitação	Leitura comentada	Leitura expressiva	Leitura comentada
> 10-45 > 11-15.	Jogos	Educação física	Jogos	Educação física	Jogos	Educação física
> 11-15 > 11-45.	Ciências	>	Religião	>	Geografia e História	>
> 11-45 > 12-30.	Correcção de deveres e lavabo	Correcção de deveres e lavabo	Correcção de deveres e lavabo	Correcção de deveres e lavabo	Correcção de deveres e lavabo	Correcção de deveres e lavabo
> 12-30 > 14	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
> 14 > 14-45.	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
> 14-45 > 15-30.	Escrita	Composição	Ditado	Gramática	Escrita	Ditado
> 15-30 > 16-30.	T. manual	Desenho	T. manual	Desenho	T. manual	Desenho
> 16-30 > 17	Contos morais	Canto	Biografias	Canto	Contos morais	Canto
> 17 > 17-30.	Merenda e saída	Merenda e saída	Merenda e saída	Merenda e saída	Merenda e saída	Merenda e saída

Meses de Outubro, Novembro, Dezembro, Janeiro, Fevereiro e Março

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	Sábado
Das 9 às 9-30.	Almôço	Almôço	Almôço	Almôço	Almôço	Almôço
> 9-30 > 10	Geografia e História	Cálculo	Ciências físicas-naturais	Cálculo	Lição de coisas	Cálculo
> 10 > 10-30.	Leitura comentada	Leitura expressiva	Recitação	Leitura comentada	Leitura expressiva	Leitura comentada
> 10-30 > 11	Jogos	Educação física	Jogos	Educação física	Jogos	Educação física
> 11 > 11-30.	Ciências físicas-naturais	>	Religião	>	Geografia e História	>
> 11-30 > 12	Correcção de deveres e lavabo	Correcção de deveres e lavabo	Correcção de deveres e lavabo	Correcção de deveres e lavabo	Correcção de deveres e lavabo	Correcção de deveres e lavabo
> 12 > 13-30.	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
> 13-30 > 14	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
> 14 > 14-30.	Escrita	Composição	Ditado	Exercício gramatical	Escrita	Ditado
> 14-30 > 15-30.	T. manual	Desenho	T. manual	Desenho	T. manual	Desenho
> 15-30 > 16	Merenda e saída	Merenda e saída	Merenda e saída	Merenda e saída	Merenda e saída	Merenda e saída
—	—	—	—	—	—	—

observações mensais (peso e altura) e das semestrais (perímetros, diâmetros e circunferências torácica e craneana) acuidade visual e auditiva, constituindo-se por essa forma a história do desenvolvimento físico da criança durante o seu período de escolaridade.

Tem êsse caderno, além disso, uma parte destinada ao registo das doenças sofridas durante os períodos escolares e ainda à síntese pedagógica do aluno.

Pela sua magnífica instalação, pela sua modelar organização, pela beleza do seu material, pela sua soberba e pitoresca localização, pelo bem estar e alegria que disfrutam alunos e professores, é esta, incontestavelmente, a melhor escola que tenho visto, e por certo uma das melhores de que as nações se podem orgulhar.

Como as afamadas *escolas ao ar livre* de Charlottembourg, Mulhouse, Lyon, Nimes, Roma, etc., as de Barcelona constituem o ideal que o meu espírito desejaría ver posto em prática por toda a parte e cuja falta se faz sentir, cada vez mais e de preferência, nas cidades muito populosas como Lisboa.

Porque estas escolas não constituem um benefício de caracter exclusivamente pedagógico; são mais do que isso, e acima de tudo, verdadeiros sanatórios, estabelecimentos de profilaxia social onde inúmeras crianças são arrancadas das garras da tuberculose ainda não declarada que faria delas *fracções de unidade* social, que é como quem diz, indivíduos incapazes de prover às suas necessidades e como tal constituindo um fardo para os outros membros da sociedade.

As Escolas de Montjuich recebem crianças de constituição débil que a medicina aponta como candidatas a tuberculosas e restitui-as à sociedade, ao fim de tres anos, robustas de corpo e de espírito.

E os resultados desta experiência foram tanto além da expectativa que o Município de Barcelona está neste momento construindo mais *Escolas de Bosque*, ao outro lado da cidade, no lugar de Guinardó, em S. José de la Montaña, sítio como o de Montjuich igualmente aprasível e ameno.

Às Escolas de Bosque afluem, com a máxima facilidade, as crianças dos pontos mais distantes da cidade, por meio dos car-

ros eléctricos onde os alunos têm livre trânsito, gozando de passes gratuitos oferecidos pelas companhias, levando como distintivo, no braço esquerdo, um braçal largo, em coiro, tendo gravados o emblema das Escolas e as armas do Município protector que as sustenta e educa.

E porque não havemos nós de ter a dita de ver dentro em pouco, também, as crianças alfacinhas afluírem em alegres bandadas, de todos os pontos da capital, de braçal de coiro com as armas da cidade, às *Escolas de Bosque*, criadas e organizadas pelo nosso Município, e soberbamente instaladas na mata da Tapada da Ajuda, na Tapada das Necessidades, no Parque Eduardo VII, no Parque de Bemfica, na Alameda do Campo Grande e em outros pontos igualmente arborizados e amenos de Lisboa?

Saiba o Município querer e tê-las hemos porque... *querer é poder*, e certo estou de que o Estado e as Juntas de Freguezia da cidade dariam ao Município todo o seu auxílio material e moral de que carecesse para a sua efectivação.

CAPÍTULO XII

Os jardins da infância de Madrid — Conclusão

Os jardins da infância em Madrid

Por último, e para terminar êste já desproporcionado relatório, direi alguma coisa sôbre os tão nomeados *Jardins da Infância* de Madrid.

Já em Portugal ouvira falar dessa instituição. Durante a minha estada em Barcelona alguns professores das minhas relações me haviam recomendado que no regresso ao meu país e na minha passagem por Madrid não deixasse de visitar essa casa de educação que ostenta, na verdade, um nome assás simpático e sugestivo.

Mas, ao mesmo tempo que êstes tanto me lisongeavam o espírito com as belas descrições que me faziam dêsse *Jardins de Infância*, cruzavam-me a mente outras apreciações, amargas, cruéis, severíssimas, feitas àcêrca dêsse mesmos *Jardins* e do seu Director, apreciações que eu havia lido e são firmadas por um homem que aos assuntos pedagógicos tem dedicado bastante atenção, e que por isso me pareciam dignas de crédito.

Pintavam-me aqueles essa escola infantil como um estabelecimento digno de uma aturada e minuciosa visita, dizendo-mo, não modelar sob todos os pontos de vista, pelo menos bastante completo e inteligentemente dirigido, e de molde a satisfazer, até certo ponto, os mais exigentes em matéria de escolas infantis.

Êste, pelo contrário, com a sua apreciação, fazia-me imaginar êsses *Jardins* como dotados de uma só sala, cubículo estreito, de janelas sempre *atarracadas*, sem ar nem luz e onde uma mole de criancinhas humildes, tristes, *burrificadas*, de olhar apagado, eram martirizadas por um mestre rude, estúpido, sem sciência nem consciência, longe de possuir a necessária preparação profissional, sem compreender a sua delicada missão, e mais próprio para exercer o papel de carcereiro do que para levar crianças pela estrada da Razão, da Luz e do Bem.

Opiniões tão contraditórias haviam, fatalmente, de lançar no meu espírito o espinho da dúvida, despertando em mim a curiosidade e o desejo de verificar de que lado estava a razão.

Quem a possuiria?

Era o que a mim próprio muitas vezes perguntava e o desejo que tinha de me certificar da verdade vendo êsses *Jardins* com os meus próprios olhos e não atravez das palavras mais ou menos apaixonadas ou dos juizos mais ou menos parciais de alheias criaturas levou-me a visitá-los logo que cheguei a Madrid.

Pois nem uns nem outro tinham razão, *segundo o que eu vi*.

As escolas não são, certamente, aquêles delicados *kindergartens* que eu conheço pelos livros; não são, é verdade, aquêlesinhos de felicidade e alegria infantil que se chamam *Case dei Bambini* de que se fala hoje em toda a parte com caloroso entusiasmo e com que eu tive o prazer de me familiarizar no Curso de Barcelona; mas êles não são, também, nenhum tугúrio lóbrego e imundo de que se deva fugir horrorizado como eu tenho fugido já de algumas escolas primárias e infantis que tenho visitado.

Da minha visita conclui, pois, que uns julgadores foram tão extremadamente lisonjeiros quanto outros foram em demazia cruéis, sem todavia querer ser mais verdadeiro que êles.

É provável, até, que todos, êles e eu, sejamos justos nos nossos comentários e verdadeiros nas nossas afirmações.

Dependem elas de tantas circunstâncias!

Pontos de vista diferentes de quem faz a visita; momento em que ela é feita; maior ou menor aglomeração de crianças; exercícios a que elas procedem na ocasião; disposição de espírito em que se acha o professor, etc., etc.!

A vida de uma instituição dessa natureza está sujeita a tantas vicissitudes!

Para as impressões colhidas por quem as visita concorrem tantos factores!

Não funcionavam as classes quando eu estive ali, por doença do seu Director e por obras no tecto de um corredor.

Eram horas de entrada para as aulas e muitas criancinhas, ignorando as inesperadas férias, demandavam o edificio escolar.

Vinham alegres, sorridentes, entusiasmadas e, ao terem de regressar a suas casas, faziam-no contristadas, lendo-se-lhes nos rostozinhos encantadores o pezar por não poderem ficar nos seus tão queridos *Jardins*.

Apesar de não funcionarem as áulas foi-me permitido, no entanto, visitar todo o edificio escolar; salas de classe, refeitório, cozinha, retretes, pátio e jardim.

No tempo em que êstes *Jardins* foram criados (ano de 1876) êles deveriam ter satisfeito às maiores exigências da época, podendo então ser classificados de muito bons. Mas hoje, que a sciência pedagógica, extraordinariamente exigente, se adorna com as flôres louças da Alegria, da Arte, da Beleza e do Conforto, êles deixam muito a desejar.

Teem êles uma população de 200 a 240 crianças distribuidas por seis salas espaçosas, de grande pé direito, mas de luz apenas unilateral.

São cinco os professores e um Director, o Sr. D. Bartolomé Mingo, que também exerce as funções de professor.

O mobiliário escolar, já bastante antiquado, consta das clássicas e vulgares carteiras de dois lugares, em vez de pequenas mesas, havendo também algumas uni-pessoais; bancos de cinco lugares, aparafuzados ao soalho, constringendo as crianças à imobilidade e contrastando com as cadeirinhas leves e proporcionadas ao seu tamanho usadas nas *Case dei Bambini*.

O material escolar, variadíssimo, aos montes, torna o ambiente pesado, indigesto, perturbador pela dispersão do espírito infantil por muitas coisas ao mesmo tempo, ao contrário das escolas Montessorianas onde o material é limitado, tornando o ambiente mais

ameno, mais suave, mais próprio para a formação ordenada da mente do *Bambino*.

As salas estão verdadeiramente congestionadas de material froebeliano, trabalhos manuais, frascos de sementes e farinhas, animais preparados, madeiras, minerais, sólidos geométricos, barquitos, instrumentos agrícolas, esferas, coleções de quadros parietais de zoologia e botânica, etc., etc.

As paredes e os armários, contra as regras da moderna pedagogia, estão sempre pejados de uma super-abundância de coisas, a meu ver absolutamente desnecessárias, tais como grandes cartas geográficas, mapas corográficos, contadores mecânicos, modelos de máquinas e pequenos aparelhos de física e química, quadros de história sagrada, retratos de muitos homens célebres, e grande profusão de máximas de moral, dando-me tudo aquilo a impressão de um *bric-a-brac* pedagógico.

O refeitório, igualmente antiquado, tem como mobiliário umas mesas baixas e compridas, ladeadas por bancos tão compridos como as mesas, e os lavabos consistem em umas mesas também compridas com uns orifícios onde descançam umas antigas palan-ganas de zinco.

A cozinha, muito pobre, possui um fogão-estufa onde são re-quentados os lanches que as crianças *levam de suas casas*, porque os *Jardins* não fornecem refeição alguma aos alunos que os frequentam.

O asseio das retretes e as próprias retretes estão longe de satisfazer as exigências da higiene e da comodidade.

Passando ao jardim é igual a impressão que se colhe. Espécie de pátio conventual não muito grande, rodeado por paredes de prédios altíssimos, sem horizonte algum que lhe dê vida e alegria, apenas permite que se veja lá por cima uma nesga de céu madrilenho, menos puro e azul que o lindo céu da nossa Lisboa

Parte posta de jardim e outra parte destinada a pátio de recreio, não é possível que em tão pequeno espaço as crianças possam dar livre expansão às suas carreiras desordenadas, aos seus jogos, à sua mobilidade necessária e constante.

Resumindo. Não é espelunca nenhuma, sem contudo ser a última palavra em escolas infantis.

O conjunto não corresponde hoje ao nome sugestivo porque se denomina, nem às exigências do século em que vivemos.

Supondo a gente que vai encontrar verdadeiros *jardins* onde as crianças mal pressentem as durezas da escola, nós encontramos pelo contrário *muita escola e pouco jardim*.

Era provável que eu achasse tudo isto bom se em Barcelona não tivesse vivido as interessantes escolas Montessori, onde reina sempre uma liberdade tão grande aliada a uma paz tão serena e a uma ordem material tão profícua, e não me tivesse dado ao prazer de visitar as não menos interessantes *Escolas de Bosque* onde se vive de uma alegria tão intensa, em um meio tão acolhedor e carinhoso, e onde se respira uma atmosfera tonificante e perfumada de aromas campestres diferente bastante da dos *Jardins de Infância* de Madrid.

Não vi as classes a funcionar, não podendo pronunciar-me de ânimo leve nem devendo fazer afirmações gratuitas à cerca da tarefa educativa desses *Jardins da Infância*.

O material que vi, porém, (e o espírito do Método de Froebel é êsse) me diz que ali o mestre é ainda o maior agente activo da escola. Não há nele, como no sistema Montessori, a auto-educação pela auto-actividade, com a auto-correcção.

Ali é ainda a criança que escuta e aprende as lições do professor, e não a criança que segue as leis naturais da sua própria formação interna.

Assim mesmo, e segundo as melhores informações, o seu Director tem conseguido verdadeiros milagres no desempenho da sua redentora missão.

Uma ilustrada professora de Escola Normal do vizinho reino, a quem manifestei desassombadamente as minhas impressões sobre os Jardins, contestou-me!

«Siento que no lleve V. una buena impresion de los *Jardines de la Infancia*.

El Sr. Mingo (o Director) és mi gran maestro y seguramente si lo hubiera visto trabajar le hubiera gustado; pero tiene ya muchos años y la Escuela ha evolucionado mucho em poco tiempo.

Hace ya mucho tiempo que se creó esta escuela y ahora todo el material ya resulta antiquado»...

Tem razão a minha ilustrada colega.

A escola tem evolucionado muito nestes últimos anos e é absolutamente necessário que nós, os professores, não cristalizemos em nossas ideas nem em nossos métodos e processos de ensino.

Temos de acompanhar a evolução da escola, que é como quem diz, acompanhar os progressos da Pedagogia, o que não quiere dizer que D. Bartolomé Mingo não seja, ainda hoje, um trabalhador e um estudioso.

Êle é uma criatura culta, inteligente, ocupando, pelos seus trabalhos e pelos seus escritos, um lugar de destaque no meio do professorado espanhol.

Com uma folha de serviços relevantes prestados à causa da educação popular, apaixonado pelas escolas infantis, a sua vida tem sido um verdadeiro sacerdócio em 40 longos anos de atuado exercício.

E ainda hoje, apesar da sua avançada idade, dá gôsto, segundo muitos professores me afirmaram, vê-lo trabalhar.

Dedicando-se de alma e coração às criancinhas, fazendo verdadeiros prodígios de paciência e de vontade, êle põe no seu labor, mais fogo, mais energia, mais entusiasmo do que são capazes muitos novos.

Mas está velho, alquebrado, que uma vida inteira de árduo trabalho não faz boa cara a ninguém, e, ainda por cima, tem de exercer a sua profissão na casa e com os elementos já antiquados que o Estado, sempre parcimonioso para as coisas da instrução, lhe fornece.

Esta é, certamente, uma das causas porque aquêles *Jardins*, bem contra a vontade do seu Director, já hoje não podem satisfazer completamente.

E os defeitos de organização e funcionamento que nós notamos nas escolas dirigidas por Mingo êle os há de notar, também, quando visitar outras escolas, por mais perfeitas que sejam, porque em toda a parte se peca... Criticar é fácil, mas fazer melhor é difícil.

Conclusão

Vou terminar. Seja-me porém consentido nêste rematar do meu modesto trabalho fazer ainda algumas considerações como remate e fecho a tudo quanto nêle tenho escrito.

Tendo saído de Lisboa no rápido de Madrid às 16 e 35 do dia 14 de Fevereiro cheguei à formosa Barcelona às 23 e 30 do dia 15, depois de uma viagem de 31 horas seguidas.

la satisfeito, levava na alma essa ânsia de novas sensações que experimenta todo aquêle que pela primeira vez atravessa re-

giões desconhecidas. Foi nessa bela disposição de espírito que transpuz a árida e escavada *meseta* de Castela, todo o antigo reino de Aragão e marginei o Mediterrâneo em uma extensão de quási setenta quilómetros, desde S. Vicente de Calders até Barcelona, passando dezenas e dezenas de túneis sucessivos, perfurados nos rochedos que formam a costa catalã de Garraf, *horri-velmente bela* pelo abrupto e caprichoso dos seus alcantís.

Às 9 horas do dia 16 inscrevi-me como aluno do Curso, pagando 200 pesetas pela minha matrícula e, às 18 horas dêsse mesmo dia, realizou-se no *Centro Excursionista de Catalunya* a sessão solene inaugural do mesmo Curso.

Desde essa hora até à minha chegada a Lisboa posso assegurar que nem um só momento deixei de pensar na grave responsabilidade que, como enviado da Câmara Municipal e da Casa Pia de Lisboa, em missão de estudo à capital de Catalunha, me pesava sôbre os ombros, pelo que me lancei com ardor à tarefa de estudar, ver, observar com o máximo interesse tudo quanto pudesse servir de útil subsídio para o desenvolvimento da instrução popular no nosso país.

No regresso, depois de abandonar a formosa Catalunha, ao serpear durante léguas e léguas as margens do interessante Ebro, ao espriar a vista pelas desoladas regiões de Aragão e Castela que alguém com feliz propriedade comparou a um trecho de paisagem lunar, ao mortificar os olhos com as tristes visões dessas vilas e aldeias pobres, enegrecidas, miseráveis de toda a Espanha central, eu pensava no meu Portugal de céu tão azul, de sol tão doirado, de praias tão lindas, de mar tão doce e profundo, de solo tão fértil, regado por tantos e tão encantadores rios, de clima tão suave, de aldeias tão alvinitentes, de paisagens tão belas, com a sua Sintra, a sua Tomar, a sua Batalha, a sua Coimbra, o seu Bussaco, o seu Bom-Jesus e, perguntava a mim mesmo porque é que Portugal não tem ainda, como já tem a Espanha, edifícios escolares como os de Madrid, Bilbao, Gerona, Museus pedagógicos, *Cases dei Bambini*, Escolas de Bosque, professores viajados e bem pagos, contribuindo tudo isto, já hoje, para um princípio de levantamento do nível intelectual e moral do povo espanhol e para a importante fase de progresso e reorganização interna que começa a fazer-se sentir no visinho reino.

E então architectava na minha mente apaixonada projectos audaciosos.

Sonhava com bons edifícios escolares construídos com um capital cuja amortização seria vantajosamente feita com as rendas caríssimas que os Municípios pagam por êsses pardieiros onde diáriamente se atrofiam tantos corpitos e se envenenam tantos pulmões de criancitas portuguesas, pardieiros êsses que só por ironia se podem chamar escolas. Mobilava essas escolas com material aperfeiçoado, obedecendo a todos os requisitos da hygiene e da pedagogia, material e economicamente fabricado em oficinas dos Municípios, evitando assim enriquecer intermediários pouco escrupulosos que fornecem por moderno e bom, material que deixa muito a desejar em modêlos, qualidade e preço.

Com os capitais economisados semeava abundantemente e por toda a parte *Cases dei Bambini*, Escolas de Bosque, Escolas profissionais, instituia Colônias de Férias na montanha, na floresta, à beira-mar, onde a criançada sanearia o corpo e desenvolveria o espírito, e praticaria, enfim, tudo o que fôsse necessário para termos entre nós a educação integral de que tanto carecemos, dando ao estrangeiro a agradável impressão de um povo consciente, forte e convenientemente preparado para as lutas tãnicas da vida.

E todavia, quanto os meus sonhos estão distantes da realidade!

Mas a realidade tem de ser a efectivação daqueles sonhos ou Portugal morrerá à míngua de instrução, de energia, de ideas, de vontades fortes e espíritos iluminados que possam agir no caminho da perfectibilidade e do ressurgimento nacional.

*

* *

Não resta dúvida de que a viagem é o melhor meio de que o homem dispõe para ilustrar o seu espírito e todo aquele que é dotado de faculdades de observação quando em viagem por países estranhos, é ferido na sua atenção, a cada momento, por tudo o que difere daquilo a que está habituado e formou o ambiente em que se criou e tem vivido.

Mas essas impressões nem sempre nos agradam, porque lá fóra nem tudo é superior ao que temos no nosso país, e isso é um ensinamento salutar que colhe sempre todo o português que viaja se êle não está já inquinado dêsse *snobismo* doentio e anti-

patriótico, sempre desdenhoso de tudo o que é nacional, e encontrando uma imaginária superioridade em tudo o que há lá fóra só porque é estrangeiro.

Dêsse mal não enfermo eu, felizmente. Sei ver com imparcialidade e apreciar com justiça, honrando-me em toda a parte de ser português e tendo orgulho em me afirmar patriota.

O que sempre se traz do estrangeiro, isso sim, é uma ância grande de melhoramentos e progressos para Portugal, um desejo ardente e vivo de que a nossa Pátria caminhe, regeitando ou melhorando o que tem em si de mau, e adoptando o que de bom os outros países nos mostram.

Oxalá êsses desejos pudessem ter sempre uma realização prática.

*

* *

Durante a minha estada em Barcelona tomei parte em dois ciclos de conferências realizadas no *Centre Excursionista de Catalunya* e no *Ateneu Barcelonés*, dois dos mais importantes centros intelectuais de toda a Espanha.

Fiz duas conferências sôbre Portugal, a 18 e a 25 de Março, respectivamente subordinadas aos títulos «*Glórias, primores e aspirações de Portugal*» e «*Terra Lusitana*».

Estas conferências foram ilustradas com mais de cem projecções luminosas reproduzindo trechos e monumentos de Lisboa, Belém, Estoril, Cascais, Sintra, Alcobaça, Batalha, Leiria, Coimbra, Bussaco, Pôrto e Braga, cujos diapositivos me foram gentilmente cedidos por dois grandes amigos de Portugal, os Ex.^{mos} Srs. Dr. Llagostera e D. Francisco Blanch y Sintas.

Pelo número do jornal barcelonês «*La Veu de Catalunya*» que junto, e onde se fazem referências à primeira dessas conferências se verá que elas obtiveram exito feliz e assaz lisongeiro, não de certo pelos méritos do conferente, mas sim pelas belezas do nosso país e pela originalidade, riqueza e felicidade na escolha dos assuntos tratados.

A título de curiosidade referirei aqui também um episódio que se deu comigo em Barcelona e prova, como tantas vezes se

tem dito, que Portugal é bem pouco conhecido em toda a parte, inclusivè no vizinho reino.

Na montra de uma loja de gramofones da Calle Pelayo anunciavam-se discos com os hinos das nações em guerra, e o hino português era assinalado por uma bandeirinha azul e branca.

Se a bandeira era monárquica o hino à venda deveria ser o da Carta! Entrei e pedi que tocassem o *hino português* no intuito de lavrar o meu protesto e fazer uma declaração nos jornais se se confirmassem as minhas suspeitas.

Mas não! As notas vibrantes da Portuguêsa soaram inebriantes e belas a meus ouvidos e eu escutei-as com a emoção e o recolhimento que todo o patriota experimenta ao ouvir o hino da sua nação em estranhos países.

Agradei ao homem a atenção, expliquei-lhe o motivo do meu pedido, e solicitei-lhe que substituisse as côres azul e branca pelas verde e vermelha.

O homem não conhecia ainda, aqui a dois passos, na Catalunha, as novas côres da bandeira portuguêsa!

Pedi-me desculpa da ofensa involuntária praticada contra o novo regimem português e prometeu-me substituir as côres da bandeirinha.

*

* *

Foram os professores portugêses bem recebidos em toda a parte e por todos estimados, deixando na Catalunha muitas e verdadeiras amizades.

Foram obsequiados com três chás pelas professoras inglesas e americanas, e um grupo de professores oficiais de Barcelona ofereceu-nos um banquete finamente servido no luxuoso restaurante *Mundial Palace* e sempre se brindou pelos professores portugueses e pelas prosperidades do nosso Portugal.

*

* *

É tudo quanto de mais essencial se me oferece dizer sôbre a minha missão de estudo a Barcelona.

Fiz muito? Fiz pouco?

Fiz o que em minhas forças coube para, honrando-me, dignificar Portugal, e a consciência me diz que todos os passos que dei foram animados da melhor vontade de aprender, de aproveitar e de honrar as entidades que ali me mandaram para responder à confiança e às esperanças que em mim depositaram.

Que me desculpem se não o consegui.