



O trabalho como princípio norteador para a formação humana: as experiências de Pistrak e Montessori na Educação Infantil

Work as a guiding principle for human formation: the experiences of Pistrak and Montessori in Early Childhood Education

Priscila Borba da Costa¹ Heloisa Toshie Irie Saito² Marcos Vinicius Francisco³



Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil

Resumo

Por meio deste ensaio teórico, objetivou-se analisar o conceito de trabalho, na educação escolar, a partir das contribuições de Pistrak e Montessori. As diferenças entre eles são profundas. Pistrak, a partir das bases epistemológicas e ontológicas do materialismo histórico-dialético, defendeu a construção de uma pedagogia social, por meio da Escola do Trabalho e da auto-organização dos educandos. Na realidade brasileira, tais influências se fazem presentes no contexto das escolas do campo, a exemplo das experiências do MST. Montessori, a partir da filosofia liberal, centrou-se na autonomia, autodisciplina, satisfação e convivência harmoniosa dos indivíduos. Defendeu o caráter único das crianças e de reavaliação sobre as atividades espontâneas, tendo os adultos como arquitetos de experiências autônomas dentro do ambiente pedagógico.

Palavras - chave: Educação infantil; Pistrak; Montessori; trabalho.

Abstract

Through this theoretical essay, the objective was to analyze the concept of work, in school education, from the contributions of Pistrak and Montessori. The differences between them are profound. Pistrak, from the epistemological and ontological bases of historical-dialectical materialism, defended the construction of a social pedagogy, through the School of Work and the self-organization of the students. In the Brazilian reality, such influences are present in the context of rural schools, as in the MST experiences. Montessori, based on liberal philosophy, focused on the autonomy, self-discipline, satisfaction, and harmonious coexistence of individuals. She defended the unique character of children and the reassessment of spontaneous activities, having adults as architects of autonomous experiences within the pedagogical environment.

Keywords: Child education; Pistrak; Montessori; work.

Recebido: 06 abr. 2024

Aprovado: 08 out. 2024

Editoras: Adriana Aparecida de Lima

Terçariol e Patricia Aparecida Bioto

Processo de Avaliação: Double Blind Review

Notas dos autores

Conflito de interesses: Os autores não declararam quaisquer conflito de interesses potenciais.

Autor correspondente: Priscila Borba da Costa. costapborba@gmail.com

Para citar este artigo

(ABNT NBR 6023:2018)

COSTA, Priscila Borba da; SAITO, Heloisa Toshie Irie; FRANCISCO, Marcos Vinicius. O trabalho como princípio norteador para a formação humana: as experiências de Pistrak e Montessori na Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 52, p. 1-15, e26390, jan./abr. 2025. <https://doi.org/10.5585/52.2025.26390>

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, orientada pela Professora Dra. Heloisa Toshie Saito. Bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/Capes), Universidade do Minho (Braga, Portugal), orientada pela professora Dra. Júlia Oliveira-Formosinho. Membro do Grupo de estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/CNPQ/UEM). Possui MBA em Gestão Escolar pela USP/Esalq (2020). É Mestre em História Política e Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (2014). Graduiu-se em Licenciatura - História pela mesma Universidade (2011). <http://lattes.cnpq.br/7327034044904317> - costapborba@gmail.com

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2002), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e pós doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2019). Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/CNPQ/UEM). <http://lattes.cnpq.br/2902881020655837> - htsaito@uem.br

³ Graduado pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Presidente Prudente, SP. Mestre e Doutor em Educação (financiamento da FAPESP) pela referida instituição. Concluiu um Doutorado Sanduíche (financiamento da CAPES) na Universidad Carlos III de Madrid, Espanha e um Pós-doutorado na área de Educação (financiamento da CAPES) junto à Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). No quadriênio - 2017-2020 - atuou na coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (PPGE/Unoeste) - cursos de Mestrado e Doutorado; ocupou o cargo de Editor Chefe do Periódico Colloquium Humanarum, vinculado ao referido PPGE; além de ter atuado como Membro do Comitê Gestor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC do CNPq/Unoeste. É docente vinculado ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) e ocupa o cargo de Pró-Reitor de Ensino da Universidade Estadual de Maringá (UEM). <http://lattes.cnpq.br/2902881020655837> - mvfrancisco@uem.br

Introdução

No campo da educação brasileira, Moisey Pistrak (1888-1940) e Maria Montessori (1870-1952) são geralmente citados como intelectuais que ajudaram a moldar diferentes visões e projetos sobre a educação escolar (Nascimento, 2011; Oliveira, 2014). Apesar dessa congruência, as diferenças entre Pistrak e Montessori são perceptíveis, sobretudo, no que diz respeito às bases epistemológicas e dimensão teleológica de suas ações e proposições para a educação escolar.

Pistrak foi um pensador socialista e revolucionário que influenciou as ideias sobre educação após a Revolução Russa de 1917. O programa Escola do Trabalho, lido e disseminado nos movimentos sociais, buscava um modelo de educação erigido de forma inédita, centrado na formação integral dos trabalhadores, de tal forma que fossem capazes de intervir nos processos políticos e de formação social. Não é sem razão que Pistrak é tido como referência central para os projetos político-pedagógicos desenvolvidos nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil. A descrição precisa desse fenômeno está no ensaio *Soviets in the Countryside*, escrito por Rebecca Tarlau, uma das principais estudiosas da pedagogia crítica em articulação com os movimentos sociais (Tarlau, 2012).

Maria Montessori, por sua vez, foi uma médica e educadora italiana liberal. Seu método e seus livros tiveram como objetivo central o desenvolvimento de uma teoria pedagógica sobre a liberdade, a autonomia, a disciplina e a criação. Montessori não esteve diretamente ligada a uma revolução política, mas sua vida foi profundamente revolucionária em sentido pessoal. Nascida em uma pequena cidade de 14 mil habitantes, Montessori estudou Matemática e Engenharia, porém, abandonou as Ciências Exatas e tornou-se uma médica e cientista europeia, passando da Antropologia à Pedagogia Especial e à educação com crianças do pós-guerra. A fundação da *Casa dei Bambini* e suas reflexões sobre o potencial de liberdade e autonomia, no entanto, tornaram-na inimiga do fascismo italiano, tendo de buscar exílio na Holanda, na Espanha e, finalmente, na Índia, onde desenvolveu uma parte laica de seu trabalho (superando premissas de sua formação católica na Itália, em busca de um método conectado com a universalidade da infância). Durante a segunda metade do século XX, tornou-se uma das educadoras mais difundidas no mundo (Kramer, 2017).

Elegeram-se os seguintes questionamentos como centrais deste ensaio teórico: como Pistrak e Montessori assumiram o conceito de trabalho, a fim de subsidiar os

processos de ensino e aprendizagem na educação escolar? Quais os fundamentos que os diferenciam? Há objetivos em comum? Quais?

Mediante tais questionamentos, o objetivo central deste ensaio é analisar o conceito de trabalho, na educação escolar, a partir das contribuições de Pistrak e Montessori.

A educação socialista em Pistrak: fundamentos da Escola do Trabalho

Moyses Pistrak foi um educador socialista russo, que influenciou as ideias pedagógicas após a Revolução de 1917. Seu livro “Fundamentos da Escola do Trabalho” (Pistrak, 2011; 2018) foi disseminado entre pedagogos socialistas que defendiam uma educação não centrada nos valores difundidos pela burguesia. Pistrak entendia que uma educação desconectada do trabalho seria anêmica, sem vida. Suas ideias abarcavam os ideais revolucionários de uma sociedade centrada na fraternidade, na comunidade e nas dimensões do trabalho. Como explica Boclin (2019), Pistrak sistematizou a formação integral do trabalhador a partir do método do materialismo histórico-dialético, na expectativa de apreender os “antagonismos, as contradições postas pela sociedade capitalista” (Boclin, 2019, p. 401), além de estimular o debate sobre a educação politécnica e a educação socialista no início do século XX.

A Escola do Trabalho tinha como objetivo a formação humana, com vistas à superação do sistema capitalista, por meio de um trabalho educativo ancorado na educação comunista. Para tanto, defendia os princípios das relações com a realidade atual e a auto-organização dos educandos. Por realidade atual, Pistrak entende que é o que está relacionado à revolução e à vida que se organizará a partir da ruptura do imperialismo capitalista. O objetivo fundamental da instituição de ensino, para ele é, “portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (Pistrak, 2011, p. 26). Por auto-organização, o autor explica que essa concepção não é nova, mas primordial e mais complexa do que nas escolas ocidentais. A criança e o jovem que se auto-organizam compreendem seu papel, cumprem suas funções, se adaptam a problemas e novos objetivos (Pistrak, 2011). Como argumentam estudiosos de Pistrak, no Brasil, a exemplo de Félix, Moreira e Santos (2007, p. 212), o autor soviético formulou “possibilidades para a difícil e árdua tarefa de construir uma práxis pedagógica pela qual a professora e o professor pudessem criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social”.

Para Pistrak (2011, 2018), algumas reformas ou construções completamente novas teriam que se dar na instituição de ensino para que o projeto ganhasse coerência e consistência. Negar a educação da “antiga escola”, demandaria despir-se de uma série de disciplinas que não serviam aos objetivos da Escola do Trabalho. Estudar o passado, por exemplo, tem inegável importância, mas não poderia ser dissociado dos objetivos da revolução. Para isso, revisar disciplinas como História Geral, Ciências Naturais, Física, Química e Literatura, por exemplo, que serviam a propósitos completamente externos e estéreis ao da transformação da realidade social, seria fundamental. Para Pistrak (2011, p. 27), o objetivo “que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela”. A atuação das crianças e jovens dentro do espaço pedagógico deveria estar de acordo com os princípios marxistas. O trabalho na educação deve estar ligado ao “trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil” (Pistrak, 2011, p. 30). Em síntese, a educação teria uma consistente base ideológica para romper com uma concepção anêmica de trabalho, esta entendida como mera aquisição de técnicas e execução de tarefas.

É oportuno frisar, ainda, que as leituras de Pistrak (2009; 2011; 2018) abordam como o trabalho é organizado conceitualmente no cotidiano pedagógico das crianças formadas pela pedagogia comunista. Ou seja, contemplam reflexões sobre adequação do tipo e forma de trabalho em relação às faixas etárias – suas relevâncias, finalidades sociais dos trabalhos pedagógicos, relações entre ensino e educação – e métodos observados nos trabalhos. Os seguintes eixos foram marca central de sua proposta: (I) trabalhos domésticos, (II) trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais, (III) as oficinas, (IV) o trabalho agrícola, (V) a fábrica e o (VI) trabalho improdutivo.

O autor expôs sua preocupação em garantir a segurança das crianças e enfatizou que tudo deve ser pensado de acordo com as condições dos educandos. Os trabalhos das crianças, para Pistrak, não podem ser nocivos à saúde, desagradáveis, cansativos e repugnantes. Devem, ao contrário, despertar amor ao trabalho, por meio de tarefas de fácil execução. Citam-se como exemplos, a formação de bons hábitos, tais como o cuidado, a higiene pessoal e tarefas domésticas, pensadas cuidadosamente como medidas integradas às possibilidades das crianças (Pistrak, 2011).

Os trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais são caracterizados como a segunda forma da proposta. Dentre eles, estão eventuais inserções na conservação dos espaços públicos de ensino, plantação de árvores e ajuntamentos de

clubes de jovens para quaisquer fins coletivos (esportes, eventos, políticos etc.). A intenção desse esforço é entender a instituição de ensino como um centro cultural e o seu impacto na vida dos indivíduos e do coletivo (Pistrak, 2011).

As oficinas mostravam-se indispensáveis para garantir que o pedagógico não se restringisse ao campo teórico, de tal forma que os estudantes pudessem compreender questões da grande indústria, da divisão do trabalho e outras particularidades do mundo fabril. O autor afirmava que era necessário ter instrumentos e elementos concretos para manipular e significar, sem contar a própria importância do artesanato na sociedade. Da mesma forma, o trabalho agrícola, muito relevante à realidade camponesa da época, tinha a finalidade de aproximar o ensino pedagógico das demandas rurais. O trabalho da escola no campo deveria contribuir socialmente para uma compreensão da aliança entre cidade e campo, a fim de que a população tenha estima pelo esforço realizado na instituição escolar, caso contrário ficaria evidente a sua desorganização (Pistrak, 2011)

Um importante deslocamento provocado pela teoria de Pistrak (2009; 2011; 2018) é o enfoque nas lutas e nas demandas concretas de uma determinada comunidade, ao partir da necessidade de ação política e de uma pedagogia social centrada na práxis. Félix, Moreira e Santos (2007), em diálogo com Dermeval Saviani, apontam que o centro para essa perspectiva não está no estudante nem no professor, mas no conhecimento, que precisa de mediações entre educador e educando, a partir da realidade concreta e não simplesmente da empiria. Essa nova concepção e prática educativa sustentam os leitores de Pistrak, os quais devem caminhar para fazer as massas populares compreenderem seus interesses de classe, bem como as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes.

Como argumentado por Tauler (2012) e Sapelli, Leite e Bahniuk (2019), Pistrak é uma importante referência para o pensamento sobre educação no interior do MST, organização surgida no início dos anos 1980, que teve um papel central nas discussões sobre redemocratização, reforma agrária e justiça social no Brasil. O MST iniciou uma estratégia bem-sucedida, a fim de garantir o direito à terra para mais de 400.000 famílias, em processos de ocupação e combate à pobreza rural em todo o país. De acordo com dados do próprio MST (2022), o movimento foi capaz, em um período de 38 anos, de pressionar os governos a construírem mais de 2.000 escolas públicas em acampamentos e assentamentos, que atendem mais de 200.000 crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse percurso histórico, mais de 50 mil adultos foram alfabetizados, 2 mil estudantes ingressaram no ensino técnico e

superior e foram ofertados mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas de todo o país. O MST também desenvolveu um discurso sobre um tipo de educação que deve existir nessas escolas, no formato de Educação do Campo, calcada nos princípios da agroecologia e na expectativa de se compreender a complexidade estrutural da sociedade como um todo.

Tauler (2012) destaca o papel central de Maria Salete Campigotto como uma das primeiras “professoras do MST”. A partir de uma ampla convivência com as Comunidades Eclesiásticas de Base e grupos de Teologia da Libertação, Salete iniciou seu trabalho como professora em ocupações. Inspirada pelo método de Paulo Freire, a visão de Campigotto no MST orientava-se à compreensão das linguagens comuns e tópicos de conversa com a comunidade, a criação de temas geradores originários da pesquisa social, atividades pedagógicas baseadas nas vivências e experiências dos estudantes e uma crítica ao método bancário de educação, centrado na transmissão de informações entre professores e educandos. Além de Freire, Campigotto teve contato com as ideias de Nadezhda Krupskaya, esposa de Vladimir Lenin, e com os métodos de educação socialista, na União Soviética, em especial os trabalhos desenvolvidos no Ministério da Educação, entre 1929 e 1939, a exemplo da Escola do Trabalho, proposta por Pistrak.

Dentre as influências da pedagogia do MST, destacam-se notoriamente as contribuições de Paulo Freire, István Mészáros e Pistrak. Com base nessa construção:

[...] foram definidos os princípios filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos representam, para o Movimento, a tentativa de expressar a concepção de sociedade, de ser humano e de educação. São eles: educação para a transformação social; educação para o trabalho e cooperação; educação voltada para as várias dimensões do ser humano; educação para/com valores humanistas e socialistas; educação como processo permanente de formação/transformação humana. Esse conjunto de princípios tem implicado o entendimento da educação como um dos processos de formação da pessoa humana, por meio do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando-a (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 206-207).

Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) destacam as experiências das escolas itinerantes do estado do Paraná e apontam, inclusive, as influências de Pistrak (2009; 2011; 2018), sobretudo na aplicação de conceitos socialmente úteis, tais como:

[...] relação entre teoria e prática; combinação entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos(as) educadores(as), atitudes e habilidades de pesquisa (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 208).

Sem pretensão de mensurar ou avaliar a amplitude do impacto de Pistrak na educação brasileira, pelas limitações que um artigo traz, o que se conclui nesta seção é a singularidade de sua influência na Pedagogia Social, em especial na experiência das escolas do MST.

A educação liberal em Montessori e a centralidade do trabalho

Esta subseção apresenta as principais ideias de Maria Montessori no campo da educação, com ênfase em sua discussão sobre atividades e trabalho da educação na infância. Analisa-se, também, como o enfoque individual de Montessori às crianças relaciona-se com uma dimensão de cooperação e de manuseio de materiais que estão intrinsecamente relacionadas com a dimensão do trabalho, embora de forma indireta.

Apesar de Montessori (2016) não utilizar um repertório marxista sobre práxis, pedagogia social e educação socialista, seu método orienta-se pelos elementos unívocos das crianças e suas “mentes absorventes”. Mesmo sendo uma intelectual liberal, que se preocupa com a autonomia do indivíduo e a capacidade desse indivíduo de se constituir como sujeito criador, Montessori pensava o indivíduo em comunidade e atribuía ao trabalho, entre crianças, um papel importante em seu método. Ainda que a intenção não fosse formar indivíduos aptos a combater o imperialismo, como sustentava Pistrak, há em Montessori elementos importantes para uma reflexão contemporânea sobre o trabalho como princípio norteador da educação. Como escreveu Montessori, disciplina é liberdade (Montessori, 2004).

Montessori entendia a educação como elemento fundamental de assistência ao desenvolvimento completo do potencial humano. Era sua intenção combater uma visão transmissiva e meramente centrada em habilidades, como se as crianças pudessem se desdobrar e tornarem-se adultas. Para Montessori (2004, p. 116), existia um “poder interno” (*inner power*) das crianças, que podia iluminá-las para o seu crescimento intelectual e desenvolvimento. As crianças deveriam vencer certos obstáculos com sua própria força e inteligência, sendo papel dos professores não ajudar as crianças sem que fosse necessário. Para ela, a educação não deveria ser

sobre transmissão de conhecimentos, mas deveria se orientar em um novo caminho, preocupado com o ser humano desde seus primeiros anos de vida.

De acordo com Montessori (2004), esse desenvolvimento da autonomia deveria ter como ênfase a independência, a iniciativa, a autodisciplina e a interação constante com o ambiente e arquiteturas existentes. O ambiente pedagógico deveria ser desenhado e orientado a esses objetivos, motivo pelo qual a autora dedicou-se à criação de uma série de instrumentos, ou seja, formas de pensar o ambiente e materiais de apoio para a estrutura dos espaços de aprendizagens.

A influência de Montessori foi notável nos EUA, país que abraçou as ideias da pedagoga durante o século XX, em especial, diante da relação com os conceitos de *autonomia pessoal*, *independência* e *disciplina* (Kendall, 1992). A filosofia da médica italiana tinha como pressuposto auxiliar as crianças a se tornarem mestres de si mesmas. Em suas palavras, o objetivo da educação é que as crianças possam “regular sua própria conduta quando for necessário para seguir alguma regra da vida” (Montessori, 2004, p. 113). A autonomia das crianças é um elemento central da educação de Montessori, pois elas deverão ser capazes, dentro de suas condições, de realizar escolhas responsáveis dentro de um ambiente preparado. Nos EUA, pesquisas no campo da educação indicaram que instituições de ensino montessorianas proporcionaram às crianças maiores motivações intrínsecas para o aprendizado e para que atinjam seus próprios objetivos educacionais no futuro (Koh, 2010).

Salienta-se que, para Montessori (2004), as crianças devem ser tratadas como um fenômeno natural a ser observado e compreendido. As crianças possuem autonomia para escolher os trabalhos (*works*) dentro de um ambiente preparado que as interessa. Aqui entra o papel central do educador e do ensino pedagógico. Os professores montessorianos apoiam a autonomia das crianças por meio de um balanço entre observação e intervenção. As crianças são deixadas a sós para escolherem os trabalhos que querem desenvolver, com capacidade de concentração na atividade a ser desenvolvida (por exemplo, organizar objetos de formatos similares em linhas distintas, ou aplicar uma linha de barbante no contorno de um objeto específico). A intervenção dos professores ocorre quando há uma observação de que o trabalho se tornou não produtivo ou desinteressante (Koh, 2010).

Na obra de Montessori (2014), há uma grande orientação ao trabalho (*lavoro*). Montessori aborda o trabalho como um instinto vital⁴. Para a médica italiana, o homem se constitui trabalhando; e o trabalho é um instinto característico da espécie humana e está relacionado às possibilidades de intervir e criar. Acrescenta:

Tal é o trabalho de quem inventa, de quem se esforça heroicamente na exploração da terra, de quem cria obras de arte [...] ele reencontra o instinto da espécie nos desígnios de sua própria individualidade. Isso então é semelhante a um poderoso jato de água, que rompe a superfície dura e sobe com ímpeto impetuoso, caindo então como uma chuva benéfica e refrescante sobre a humanidade (Montessori, 1999, p. 263).⁵

Conforme explicado pela professora Bonazzi (2012), da Università Degli Studi di Bergamo, em *Il Segreto Dell'Infanzia*, Montessori analisou dois tipos distintos de trabalho. O trabalho adulto produtivo que é social, coletivo e organizado, e o trabalho das crianças, que é inconsciente, realizado a partir de uma energia espiritual e criadora.

Progressivamente, as ideias de Montessori foram introduzidas no Brasil no campo pedagógico. Em 1924, na Bahia, o professor Alípio Franca introduziu conceitos de Montessori em "Lições de Pedagogia". Em 1925, a líder feminista Maria Lacerda de Moura tomou conhecimento de sua obra, produzindo notas e comentários (Maurano, 2020). As leituras e as discussões chegaram antes, no início do século, em 1914, por meio do laboratório de estudos na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo (USP), através de Ugo Pizzoli.

Entretanto, o método montessoriano disseminou-se pelo país, sobretudo, pelo governo do estado do Paraná, como o primeiro a comprar os materiais vendidos de forma independente por Maria Montessori. Em seguida, em São Paulo, associado ao método froebeliano e, posteriormente, no Rio de Janeiro (Campos, 2017). À medida em que os estados se apropriavam do método de Maria Montessori, foram desaparecendo as menções sobre ele na imprensa e nos documentos educacionais, no Brasil, sobrepondo-se a ela outras correntes teóricas, tais como as de Dewey e de Decroly. A abordagem de Montessori ficou diluída nas práticas pedagógicas, por vezes com sustentações frágeis e aplicações equivocadas. Assim, o método da médica

⁴ Apesar de não ser um conceito regulamente usado por Montessori, a ideia de instinto vital do trabalho surge na obra "Educação e a Paz", no sentido de um instinto fundamental do homem. Trata-se de um argumento clássico na teoria política, considerando a tese de Thomas Hobbes sobre as capacidades inatas dos humanos para o trabalho e a centralidade da propriedade individual atrelada ao trabalho (MONTESSORI, 2014).

⁵ Traduzido livremente a partir do trecho: *Tale è il lavoro di chi realizza un'invenzione, di chi compie sforzi eroici nell'esplorazione della terra, di chi esegue opere d'arte [...] egli ritrova nuovamente l'istinto della specie nei disegni della propria individualità. Questa allora è simile a un potente getto d'acqua, che spezza la dura superficie e s'innalza con impetuoso slancio, ricadendo poi come pioggia benefica e rinfrescante sull'umanità* (Montessori, 1999, p. 263).

italiana ficou camuflado em outras correntes pedagógicas, salvo em instituições assumidamente montessorianas; e alguns de seus conceitos levam seu nome, muitas vezes, mais por modismos e intenção de venda de uma abordagem do que por apropriação coerente do método.

Particularidades em Pistrak e Montessori

Apesar das profundas diferenças teóricas e políticas – especialmente ao se considerar as matrizes de filosofia política entre socialismo e liberalismo na concepção sobre o indivíduo na sociedade –, a análise sobre o legado de Pistrak e Montessori nos permite uma reflexão particularmente interessante sobre a dimensão do trabalho na formação pedagógica.

Isso pois, embora, para Pistrak, a Escola do Trabalho oriente-se para uma educação integral centrada no trabalho em uma sociedade socialista – ao influenciar as próprias concepções atuais sobre educação politécnica (Feijó, 2016) –, Montessori também valoriza enormemente as atividades escolares e a compreensão do trabalho pelas crianças, não tanto em uma dimensão explícita do trabalho relacionado à produção, mas do trabalho enquanto componente básico da vida ativa e da vida em sociedade. Para Montessori, cada criança possui o potencial de compreensão da cooperação, do trabalho e da convivência harmônica e democrática (O'Donnell, 2014). Seu método centra-se em atividades organizadas no ambiente pedagógico, envolvendo múltiplos materiais e criações espontâneas (Oliveira, 2015) e em um conjunto de habilidades que são preparatórias para as atividades laborais desenvolvidas na vida adulta.

Para Pistrak, o complexo não é uma técnica, mas uma forma de organização do trabalho pedagógico (Félix; Moreira; Santos, 2007, p. 227). Para ele, as crianças não deveriam ser induzidas a pensar na revolução como os adultos, mas tampouco deveriam ser induzidas a pensar em um tema abstrato, como uma vaca, por exemplo, sem qualquer conexão com o *complexo*. Um tema geral de investigação poderia ser desmembrado em uma série de temas diferentes, porém, sempre inseridos em uma relação com um tema fundamental e com valor real para aquela comunidade em que as crianças estão inseridas. Um complexo poderia ser não só estudado, mas também *trabalhado*, com base na vida social. O estudo do complexo poderia ser encadeado por múltiplas relações e uma série de fenômenos da vida prática. Uma discussão sobre nossa língua e nosso jeito de falar, por exemplo, poderia se relacionar com a forma como produzimos arte, engajando as crianças nessas práticas, ou seja, a arte

produzida em uma localidade, tais como as pinturas de louças e culturas de massas como folhetins e repentes. O mesmo poderia ser aplicado para a produção de energia. Não se deveria estudar cálculos ou interpretações dessas ciências, mas sim inserir as crianças em uma reflexão sobre a complexidade daquele fenômeno: como a energia é produzida em um gerador movido pelas correntes de um rio, algo vivenciado pela comunidade.

Esse é um ponto de aproximação importante em relação às ideias de Montessori. Apesar da pedagoga italiana em nenhum momento ter a intenção de um programa de educação socialista, como defendia Pistrak (Feijó, 2017), sua teoria pedagógica deu grande ênfase ao trabalho e às atividades das crianças, muitas vezes imperceptíveis aos adultos (Costa, 2001). Há um elo entre autonomia, disciplina e trabalho desenvolvidos em ambientes pedagógicos, que apoiam as condições mínimas de desenvolvimento de um indivíduo.

Como salientado, as diferenças entre Pistrak e Montessori são profundas. Pistrak teorizou sobre os complexos e sobre uma pedagogia social orientada à dimensão política, no sentido de uma educação socialista, fortemente a partir das bases epistemológicas e ontológicas do marxismo. A Escola do Trabalho exemplifica essa abordagem, recebida, de forma bastante particular, no contexto das escolas do campo, ligadas ao MST, que também sofreram influência de Paulo Freire, Antonio Gramsci e outros pensadores socialistas. Montessori, nem de longe, possui aproximação com Marx e se caracteriza como uma pedagogia de transformação social em sentido comunitário. Sua filosofia liberal centrava-se em autonomia, autodisciplina, satisfação e convivência harmoniosa dos indivíduos. Mesmo em escritos posteriores, elaborados após sua convivência com Mahatma Ghandi, na Índia, Montessori não propunha uma transformação social de ordem política por meio da educação. Sua grande batalha era convencer os adultos sobre o caráter único da mente absorvente das crianças e a necessidade de uma reavaliação sobre as atividades espontâneas e o papel do adulto como arquiteto de experiências autônomas dentro do ambiente pedagógico.

O conceito de trabalho, enquanto produção material e imaterial, inserido em um contexto social, econômico e político de transformação social e um esforço de emancipação e libertação interna dos indivíduos, era o norte e o instrumento das abordagens pedagógicas propostas e repercutiram em várias partes do mundo. No Brasil, Montessori e Pistrak tiveram elevada importância e incisão na educação pública e nas iniciativas contra hegemônicas. Suas contribuições abarcam a atuação humana

em seus contextos particulares, círculos sociais próximos e imediatos e, por fim, os impactos da coletividade no mundo.

Conclusão

Por meio do presente artigo, propôs-se analisar o conceito de trabalho na educação escolar, a partir das contribuições de Pistrak e Montessori. Ambos atuantes no início e meados do século XX, em contextos de crise ou intensas transformações sociais, políticas e econômicas. Pistrak e Montessori foram instigados a elaborar conceitos e abordagens pedagógicas sofisticadas para enfrentar o que estava posto em termos de educação infantil e básica. No texto, foram destacadas algumas semelhanças e significativos pontos de diferença no pensamento dos dois educadores.

Um primeiro ponto de aproximação possível, avaliado neste artigo, é o reconhecimento de uma inteligência particular das crianças e a necessidade de envolvimento proativo delas na gestão de atividades do próprio ambiente pedagógico. Nesse ponto em específico, há uma aproximação entre Montessori e Pistrak. Mesmo que por prismas teóricos distintos, ambos valorizavam o *trabalho* realizado pelas crianças em ambientes pedagógicos. Eram enfáticos em conceitualizar o sentido desse trabalho e a integração dessas ações em uma estratégia pedagógica mais abrangente. Ambos reconheciam, também, a singularidade do *labor* desenvolvido pelas crianças no ambiente pedagógico, reconhecendo-os como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Um segundo ponto de aproximação é o sentido do conceito de trabalho em uma visão mais abrangente sobre as crianças e suas relações com os adultos. Ambos os intelectuais enxergavam nas crianças e jovens, seres humanos capazes e potentes. Por esse prisma, as crianças têm um papel fundamental na transformação da realidade, ainda que sob óticas distintas.

No entanto, a importante distinção entre os pensadores demonstrada no fim do artigo há de ser notada. Maria Montessori desenvolve conceitos mais inclinados à formação interna e à satisfação pessoal da criança ao realizar os trabalhos e atividades pedagógicas, repercutindo assim em uma construção que impactaria a sociedade civil positivamente, no sentido de formar sujeitos autônomos, disciplinados e capazes de cooperação. Seu ideal, afastado de projetos políticos, centra-se em conceitos liberais de transformação e desenvolvimento individual. Pistrak, por sua vez, explicitamente ancorado no materialismo histórico-dialético,

tinha uma ambição de transformação e garantia de um sistema político ideal comunista, que se realizaria por meio da vivência na instituição de ensino. Os agentes principais dessa transformação seriam os educadores e os educandos.

Pistrak preocupava-se com os trabalhos pedagógicos, realizados nas instituições de ensino, que envolveriam trabalhos de natureza doméstica, trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais (como conservação de espaços públicos ou ajuntamentos de esportes), oficinas e o trabalho agrícola. Esse trabalho deveria ser arquitetado para não ser excessivamente cansativo, repugnante ou desagradável, gerando estima pelo esforço realizado. Montessori também tinha como um dos elementos centrais de sua teoria a defesa de atividades e trabalhos que envolvessem autodisciplina, autonomia e interação constante com o ambiente e materiais. Por isso, é comum em escolas montessorianas uma preocupação grande com a arquitetura da sala de aula e os materiais de apoio que geram condições de aprendizagens, incluindo mesas, cadeiras e móveis feitos sob medida para crianças. O papel do professor, para Montessori, é respeitar a autonomia das crianças para escolher os trabalhos dentro de um ambiente preparado e interessante. Montessori dividia dois tipos de trabalho, um trabalho produtivo, coletivo e social e um trabalho criador, ligado a uma energia espiritual das crianças.

Referências

BOCLIN, Roberto. Justificativa para um novo ensino técnico. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 399-411, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pSP8xr7vdzYPKB9vBYt8n9Q/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BONAZZI, Annalisa. *Maria Montessori e Il segreto dell'infanzia*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/344303945/51434-Bonazzi-09-03-12-LezioneMontessori>. Acesso em: 14 set. 2022.

CAMPOS, Simone Ballmann. *A institucionalização do Método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952)*. 2017. 398 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. *Linhas críticas*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 305-320, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2914>. Acesso em: 13 jun. 2022.

FEIJÓ, Jerciano. *Escola Unitária e Politécnica: reflexão com base em Pistrak, Gramsci e Saviani*. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

FÉLIX, Cláudio Eduardo; MOREIRA, Romilson do Carmo; SANTOS, Cláudio Rodrigues. Pistrak e o sistema do complexo na Escola do Trabalho. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, p. 211-230, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/539>. Acesso em: 10 jun. 2022.

KENDALL, Sharon Dubble. *The development of autonomy in children: an examination of the montessori educational model*. 1992. Tese (Doutorado em Educação). Walden University, Minneapolis, 1992.

KOH, Joyce Hwee Ling; FRICK, Theodore W. Implementing autonomy support: insights from a Montessori classroom. *International Journal of Education*, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2010. Disponível em: https://educology.indiana.edu/Koh/Koh_Frick_2010_implementing_autonomy_support_Montessori.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

KRAMER, Rita. *Maria Montessori: a biography*. New York: Diversion Books, 2017.

MAURANO, Tatiana Ranzani. *A condição feminina em Maria Lacerda de Moura*. São Paulo: Scortecci, 2020.

MONTESSORI, Maria. *Il Segreto dell'Infanzia*. 14 ed. Milano: Garzanti, 1999.

MONTESSORI, Maria. *The Montessori method: the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2004.

MONTESSORI, Maria. *A Educação e a Paz*. Campinas: Papyrus, 2014.

MONTESSORI, Maria. *La Mente del Bambino: mente assorbente*. 10. ed. Milano: Garzanti Elefanti, 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. *Educação MST*. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/> Acesso em: 13 jun. 2022.

O'DONNELL, Marion. *Maria Montessori*. London: Bloomsbury Publishing, 2014.

OLIVEIRA, Anna Augusta. *Gestão democrática e participativa: em busca da ação coletiva*. São Paulo: Unesp, 2014.

OLIVEIRA, Marta; SILVA, Anilde; BITTENCOURT, Candida. Experiências montessorianas no projeto de extensão ludoteca em movimento da Universidade Estadual de Londrina. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, v. 15, n. 63, p. 280-292, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641184> Acesso em: 11 jun. 2022.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich (Org.). *A Escola-comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus; BAHNIUK, Caroline. *Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola itinerante no Paraná*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

TARLAU, Rebecca. Soviets in the countryside: The MST's remaking of socialist educational practices in Brazil. In: GRIFFITHS, Tom; MILLEI, Zsuzsa. *Logics of Socialist Education*. Springer, Dordrecht, 2012. p. 53-72.