

# Formação inicial de professores para a Educação Infantil: aproximações entre teoria e prática

Mariana Natal Prieto  
Monalisa Gazoli

**Como citar:** PRIETO, Mariana Natal; GAZOLI, Monalisa. Formação inicial de professores para a Educação Infantil: aproximações entre teoria e prática. *In:* CORRÊA, Anderson Borges *et al.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 253-276. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p253-276>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

*Mariana Natal Prieto*

*Monalisa Gazoli*

---

*Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo*  
(FREIRE, 1996, p. 34)

## **Para um início de conversa...**

Como professoras de cursos de Pedagogia, nos preocupamos com as possibilidades de promover o acesso aos conhecimentos científicos e pedagógicos a nossos alunos como forma de contribuir com a qualidade da educação deles e das crianças com as quais atuarão. Para atingir esse objetivo, é necessário enfrentar uma série de dificuldades teóricas e práticas, dentre as quais se destaca a defasagem conceitual gerada pelo processo falho resultante do processo educativo.

Procuramos, assim, possibilidades metodológicas para ampliar a apropriação teórico-prática dos alunos do curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que buscamos nosso próprio desenvolvimento acadêmico, profissional e docente.

Coerentemente com esse objetivo geral, discutimos, com base na produção científica dos associados ao Movimento da Escola Moderna em Portugal (MEM), o conceito “isomorfismo pedagógico” (NIZA, 1997). Apesar de ser uma expressão pouco comum entre nós, o conceito

“isomorfismo pedagógico” talvez seja uma das maiores reivindicações no processo de nossa formação como professores, seja inicial ou continuada. Essa necessidade fica evidente quando afirmamos, às vezes enfaticamente, que durante os processos formativos são apresentadas uma série de propostas metodológicas muito interessantes, mas que não se efetivam nem mesmo nas práticas educativas propostas na graduação.

Na busca por superar essa distância entre o discurso e a ação, esse grupo de educadores portugueses propõe e vivencia nos cursos de formação inicial e continuada de professores propostas metodológicas que eles podem desenvolver com as crianças. Ao longo do texto, detalhamos melhor esse aspecto.

O MEM é uma associação de profissionais da educação em nível básico e superior que tem como base a “autoformação cooperada” de professores, ou seja, formação pautada na cooperação e na democracia e organizada por meio de reflexões sobre a prática escolar.

Tomamos nossa experiência como formadoras de futuros professores como ponto de partida para pensar sobre o modo como os conhecimentos apropriados na formação inicial influenciam a prática pedagógica e, conseqüentemente, as possibilidades de desenvolvimento das máximas capacidades humanas nas crianças desde o nascimento.

Por isso, nosso objetivo neste capítulo é pensar a formação inicial de professores para a Educação Infantil no Brasil e algumas implicações pedagógicas que podem ser implementadas na formação inicial sob a ótica do “isomorfismo pedagógico” português.

A Educação é o pilar central do desenvolvimento da humanidade em cada criança, assim, é fundamental que os profissionais que atuem na Educação Infantil se instrumentalizem, isso é, possuam os meios teóricos

e práticos necessários para planejar, organizar e conduzir consciente e intencionalmente sua prática em favor de uma educação humanizadora.

Atentas à necessidade de que as práticas educativas no curso de Pedagogia ultrapassem o nível abstrato de discussão, ou o palavrorio sem sentido, destacamos, a seguir, exemplos de ações pedagógicas que podem contribuir para a superação desse problema. Antes, apresentamos brevemente o MEM e o conceito de “isomorfismo pedagógico”, com o objetivo de aproximar o leitor dos pressupostos que embasam as ações isomórficas em relação à formação do professor de/para a Educação Infantil.

## **1. Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM): uma construção social**

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa surgiu por volta de 1965, em Portugal, durante um período politicamente complexo, pois organizações sociais não eram permitidas pela ditadura vigente. Contudo, a partir do encontro de apenas seis professores, em busca de reflexões sobre suas práticas educativas, em cursos de aperfeiçoamento organizados pelo professor Rui Grácio<sup>46</sup>, o movimento inicia seus primeiros passos (NIZA, 1998; BELCHIOR, 2004). Como se vê, é de necessidades reais, vividas por professores reais que surge esse movimento, cujo objetivo era, e ainda é, superar os problemas que vivenciavam cotidianamente nas escolas nas quais trabalhavam.

Seus líderes definem o movimento como:

---

<sup>46</sup> Rui dos Santos Grácio (1921 - 1991), pedagogo, professor e pesquisador na área das Ciências da Educação em Portugal. Dedicou-se no estudo da formação de professores e das reformas educacionais (CASTILHO, 2012).

[...] uma associação de profissionais da educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros, ao apoio à formação contínua de outros profissionais de educação e à animação pedagógica nas várias áreas de educação escolar (MEM, 1996 apud BELCHIOR, 2004, p.95).

Em 1966, durante o Congresso Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), realizado na França, os professores Rosalina Gomes de Almeida<sup>47</sup> e Sérgio Niza<sup>48</sup> são convidados a integrar a Federação Internacional dos Movimentos de escola moderna.

Naquele momento, o objetivo era obter mais ajuda para o projeto que empreendiam ao lado de Maria Amália Borges de Medeiros e Isabela Maria Pereira, no Centro Infantil Helen Keller, no qual, a partir de estudos sobre as técnicas desenvolvidas pelo educador francês Célestin Freinet<sup>49</sup>, buscavam a integração escolar (BELCHIOR, 2004).

Embora seus membros tenham realizado um trabalho intenso de estudos, vivências e formação nos anos que seguiram, o movimento se constituiu como organização apenas no ano de 1976. Neste mesmo ano, realizaram em Lisboa, Portugal, o 1º Encontro Nacional do MEM (BELCHIOR, 2004). A partir daí se inicia a criação dos Núcleos Regionais, que atualmente chegam a 16, além de várias Comissões de Estudo especializadas, a publicação da Revista **Escola Moderna** e o primeiro Congresso, ocorrido em 1979.

---

<sup>47</sup> Pedagoga portuguesa lecionou no Centro Infantil “Hellen Keller” no final da década de 1950, visando a integração de crianças cegas. Fundadora do Movimento da Escola Moderna em Portugal ao lado de Sérgio Niza (BELCHIOR, 2004).

<sup>48</sup> Pedagogo português lecionou no ensino primário, educação especial e cursos superiores. Um dos fundadores do Movimento da Escola Moderna (1966) em Portugal e coordenador da *Revista Escola Moderna* desde 1974 (PARENTE, 2018).

<sup>49</sup> Célestin Freinet (1896 - 1966) cujo trabalho era orientado pelos princípios da livre expressão, cooperação, autonomia e trabalho.

O Movimento da Escola Moderna é um “[...] espaço de permanente experimentação e sucessivos encontros, onde a formação acontece por múltiplas partilhas entre graus de ensino, áreas disciplinares e intervenção diversa” (NIZA, 1992, p.39). Nesse processo, os professores se formam ao mesmo tempo em que formam as crianças.

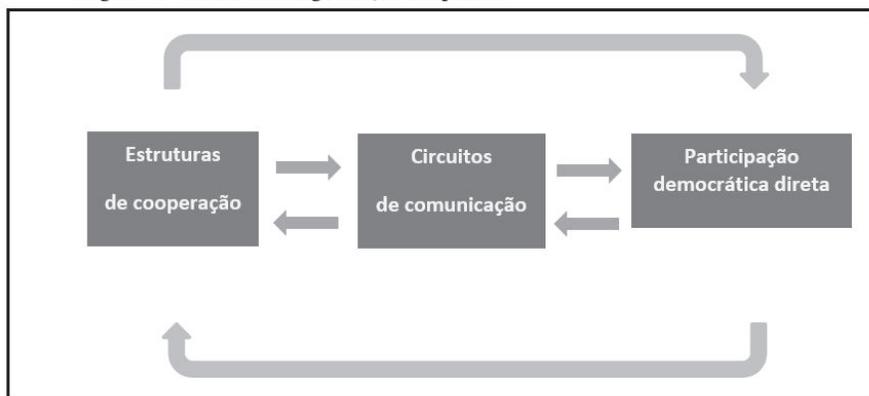
Nos primeiros anos do movimento, as práticas desenvolvidas pelos professores ligados ao MEM tomavam por base as técnicas freinetianas. Esses princípios, ainda hoje, permeiam as práticas no interior do movimento. Gradualmente, com a continuidade e aprofundamento dos estudos, incorporam a perspectiva do psicólogo russo Vigotski (1896 - 1934) sobre o desenvolvimento infantil aos conceitos que fundamentam suas ações educativas com as crianças (FOLQUE, 1999).

O modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, *dentro de parâmetros históricos e culturais* (FOLQUE, 1999, p.5, grifo da autora).

Dentre os objetivos previstos para o trabalho desenvolvido no MEM está o de construir, por meio da ação docente, uma formação democrática das crianças, dando a elas a oportunidade de participarem ativamente na gestão do currículo escolar. Isso porque, em uma organização do trabalho em que a partilha de poderes é priorizada, há mais possibilidades de transformar professores e crianças em cidadãos ativos em uma organização democrática (NIZA, 1992, 1998; FOLQUE, 1999, 2016).

O trabalho no MEM é desenvolvido a partir de um sistema integrado de organização do trabalho de aprendizagem, conforme é demonstrado na figura abaixo.

Figura 1 – Sistema de organização cooperada



Fonte: Movimento da Escola Moderna (2020, *online*).

Esse sistema de trabalho é composto por três princípios integrados. Em cada um deles são desenvolvidas ações de formação de professores e de suas crianças com o objetivo de dar às crianças a oportunidade de serem ativas em seu processo de aprendizagem. Tais ações vão ao encontro dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, ao oportunizarem as relações sociais e a apropriação da cultura e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades humanas em suas máximas possibilidades desde a pequena infância.

Apresentamos, sinteticamente, cada princípio mencionado, com o objetivo de destacar algumas contribuições que favorecem o desenvolvimento humano de professores e crianças.

A “Estrutura de cooperação educativa” é considerada pelos representantes e participantes do Movimento como a melhor estrutura social para a aprendizagem de competências sociais e culturais. Isso porque, esse subsistema tem como alicerce o trabalho cooperativo realizado em duplas ou em pequenos grupos tendo em vista um objetivo comum. Isso significa que o sucesso do grupo está condicionado ao sucesso individual de seus participantes e vice-versa (NIZA, 1992, 1998; FOLQUE, 1999; MOVIMENTO ESCOLA MODERNA, 2020). Como evidencia Niza:

O que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto do sucesso de um [educando] contribuir para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Este mecanismo de facilitação social adquire tanto maior eficácia quanto mais conscientes forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une (NIZA, 1998, p.79).

Esse sistema de trabalho oportuniza o desenvolvimento da autonomia, resolução de problemas, cooperatividade, altruísmo, autoestima, dentre outras aquisições. Além disso, o trabalho de cooperação educativa vai ao encontro das proposições da teoria Histórico-Cultural, ao valorizar as relações sociais e suas contribuições efetivas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da humanidade em cada criança.

Afinal, “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2018, p.90).

Os “Circuitos de Comunicação” são como um pilar central da Pedagogia do Movimento. Nas propostas de formação de professores e crianças, há um contínuo estímulo para que todas comuniquem suas

aprendizagens. Essa atitude faz com que tenham acesso à informação que cada um possui. Isso significa “[...] aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão [das crianças], para que não se sintam policiadas nas falas, nos seus escritos ou nas suas atividades representativas e artísticas em que se envolvem” (NIZA, 1998, p.18).

Ao serem estimuladas a se expressar livremente, as crianças desenvolvem diferentes maneiras de representação e constroem, nas relações sociais que estabelecem, os conhecimentos sobre o mundo e a vida (NIZA, 1992, 1998).

A fala se constitui como recurso principal por meio do qual a criança tem contato com as pessoas ao seu redor. Nesse sentido, ela é elo mediador das relações com a cultura elaborada pela humanidade no decorrer de sua história. Para Vigotski (2018), o que queremos obter quanto ao desenvolvimento infantil precisa ser oferecido às crianças desde o início. Se, por exemplo, desejamos que as crianças desenvolvam uma fala sintática e gramaticalmente organizada, com amplo vocabulário, é essencial que esta mesma fala esteja presente em todas as situações vivenciadas pelas crianças desde pequenininhas. Nas palavras de Vigotski,

maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo de início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil [...] (VIGOTSKI, 2018, p.85).

Essas palavras demonstram que na escola da infância, as crianças precisam de cada vez mais possibilidades de livre expressão, a fim de que desenvolvam as capacidades especificamente humanas.

A “Participação Democrática Direta” tem como princípio a gestão democrática, o que significa que crianças e adultos são responsáveis pelas escolhas e decisões no dia a dia educativo.

Quer isto dizer que as atitudes, os valores, as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto [as crianças], com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola (NIZA, 1998, p.82).

A democracia tem o diálogo como instrumento fundamental nas experiências educativas, além da parceria necessária entre professores e crianças e a divisão de poder. Isso significa que as crianças são tão responsáveis quanto o professor pela organização e gestão do currículo escolar (NIZA, 1998; MEM, 2020).

O desenvolvimento cultural da humanidade impulsiona a formação das funções psicológicas superiores de cada indivíduo, como a linguagem, o pensamento, a memória e a atenção voluntária, que nascem na atividade social humana. As funções psicológicas superiores são as capacidades que diferenciam o homem dos animais, pois dão a ele condições de transformar a natureza para atender suas necessidades (LURIA, 2014).

Ao dar à criança a oportunidade de participar ativamente do planejamento do dia a dia educativo, o professor lhe confere o lugar de protagonista em seu processo de aprendizagem, lugar esse fundamental para o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores.

Os professores associados ao MEM constroem, por meio dos estudos e reflexões sobre sua prática diária, significativa rede de formação, por meio da qual potencializam seu processo educativo. No contexto do MEM, isso é definido como “isomorfismo pedagógico”. Apresentamos, a seguir, esse conceito e algumas características desse modelo de formação, assim como suas contribuições à formação do professor da Educação Infantil no Brasil.

## 2. Isomorfismo pedagógico

Mas, o que significa o termo “isomorfismo”? Isomorfismo decorre do grego (*isos*: igual e *morphé*: forma) e é definido como o “Princípio segundo o qual duas entidades possuem a mesma forma, ou uma estrutura comum que lhes garante a correspondência” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.153).

Partindo desse conceito filosófico, o educador português Sérgio Niza define “isomorfismo pedagógico” como “[...] metodologia que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, métodos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais” (NIZA, 1997, p.48). Em outras palavras,

Poderá dizer-se que o isomorfismo pedagógico é a **estratégia metodológica** que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efectivas dos professores (NIZA, 2009, p.352, grifo nosso).

Já existem, em Portugal, experiências de uso do “isomorfismo pedagógico” como metodologia de formação inicial de professores em nível universitário. As professoras da Universidade de Évora, Folque, Costa e Artur (2016, p.179), por exemplo, explicam que optaram pelo “isomorfismo pedagógico” por considerá-lo capaz de sustentar

[...] esta formação de educadores/professores e de os estimular para um papel novo, alterando o contexto actual, mas também, de desafiar as nossas reflexões permanentes. Este é um aspecto a que damos especial atenção, enquanto docentes do Ensino Superior participantes neste percurso profissionalizante. Almejando construções de conhecimento, vamo-las tornando possíveis, porque as realizamos em conjunto com os nossos alunos, os docentes cooperantes e os parceiros institucionais.

As pesquisadoras reforçam as justificativas quanto a essa opção metodológica ao afirmarem que:

Este é o conceito inspirador do nosso trabalho na formação de professores monodocentes. Por isso, aceitamos que práticas autónomas, participadas e fundamentadas são, simultaneamente, construtoras de mudanças nos sujeitos e nos contextos e, por essa via, a construção da profissionalidade é motor de desenvolvimento profissional (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p.185).

Desde o século XX, são manifestadas preocupações quanto à coerência entre a formação dos professores e a atuação prática com os alunos. Mialaret (1969)<sup>50</sup>, e outros estudiosos, “[...] já defendia a necessidade de um isomorfismo entre o tipo de formação recebida pelo

---

<sup>50</sup> As pesquisadoras referem-se ao artigo cuja referência é: MIALARET, G. *La formation des enseignants*. *Les Sciences de l'éducation*, v. 2, n. 1, p.17-36, 1969.

futuro educador e o tipo de educação que se pretendesse que ele viesse a realizar com os alunos” (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p.184-185).

Embora haja coerência quanto à indispensável necessidade de aproximação entre a formação e a atuação docente, as pesquisadoras argumentam que:

Apesar do consenso em redor da necessidade de uma analogia estrutural entre o papel da formação e o papel da prática profissional, os formadores de professores dificultam ou inibem propósitos de formar profissionais verdadeiramente inovadores, se o fizerem sob a influência de um sistema em que eles próprios não manifestam a renovação (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p.185).

Educadores portugueses destacam a proximidade entre a opção metodológica pelo “isomorfismo pedagógico” e o MEM ao explicarem como ocorre tal aproximação:

[...] o modelo de formação que vimos [*sic*] assumindo, resulta em boa medida da ligação que enquanto docentes, vimos [*sic*] desenvolvendo com o movimento de professores de todos os graus de ensino com cinquenta anos de experiência – o Movimento da Escola Moderna (MEM). Para além da participação de alguns docentes da formação inicial e continuada de educadores de infância e professores do 1º. CEB [Ciclo de Ensino Básico] no MEM, a Universidade de Évora tem, desde 2009, um protocolo de colaboração que tem permitido um trabalho conjunto no âmbito da formação e da investigação numa frutífera parceria que aproxima a universidade, a escola e os seus professores. Esta parceria tem contribuído para a clarificação de um projeto de formação de docentes centrado num conhecimento profissional coerente e solidamente suportado que, na nossa perspectiva, se adequa de forma exemplar aos objetivos da educação no séc. XXI e oferece respostas para os problemas da formação inicial que vimos enunciando (FOLQUE, COSTA, ARTHUR, 2016, p.194).

Dentre as ações desenvolvidas pelos membros do MEM, a formação de professores e a “autoformação cooperada” dos seus associados é fator relevante, porque permite a aproximação entre a teoria e a prática. Os princípios democráticos e cooperados que orientam o “modelo de formação” no interior desse movimento são: sociocentrado; contratado; isomórfico; tem origem na experiência prática dos professores; e decorre de processo de regulação formativa (BELCHIOR, 2004, p.119).

Para os objetivos estabelecidos neste texto, destacamos o princípio “isomórfico”, por meio do qual se busca, como já apresentamos, “[...] facilitar a transferência entre a situação de formação e as práticas dos professores” (BELCHIOR, 2004, p.119). Consideramos ser esse um princípio fundamental à formação de professores (tanto inicial quanto continuada), em decorrência de que diferenças entre momentos específicos de formação e a atuação desses profissionais (no momento presente ou no futuro) podem resultar em significativos equívocos e limitada possibilidade de desenvolvimento integral de professores e crianças.

Na busca por diminuir tais distâncias, as ações pautadas na “autoformação cooperada” (NIZA, 2009) são compreendidas como “[...] fonte de inspiração para a organização cooperativa e democrática a desenvolver com os alunos e entre estes. A tradicional ideia da exemplaridade educativa do professor é aqui recontextualizada assumindo um novo sentido [...]” (PINTASSILGO; ANDRADE, 2019, p.177). Esse modelo de autoformação cooperada é efetivado por meio dos Grupos Cooperativos, do Congresso Anual, do Encontro Nacional, dos Sábados Pedagógicos, das Oficinas de Iniciação ao modelo do MEM e dos Estágios no modelo pedagógico do MEM (BELCHIOR, 2004).

Desse ponto de vista, o isomorfismo pedagógico é uma possibilidade formativa significativa de aproximação entre o processo de

aprendizagem (inicial e contínua) dos professores e as ações pedagógicas por eles efetivadas junto aos estudantes.

### **3. Contribuições do “isomorfismo pedagógico” à formação do professor para a Educação Infantil**

Ao refletirmos sobre as contribuições do conceito de “isomorfismo pedagógico” à formação do professor, destacamos, a título de exemplo, três recursos metodológicos: o “plano individual de trabalho (PIT)” (NIZA, 1998), o “Diário da formação” (BELCHIOR, 2004); e as interações por meio de texto escrito (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016).

Consideramos que o “plano individual de trabalho”, elaborado e desenvolvido pelas crianças no nível escolar do que, no Brasil, é chamado de anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser utilizado pelos graduandos em Pedagogia como metodologia de ensino e de aprendizagem. Cabe explicitar que

O Plano Individual de Trabalho é um plano semanal do trabalho individual que o aluno procura realizar ao longo da semana. Mas é também um registo de verificação do trabalho realizado, ou seja, é também um instrumento de avaliação. Nele o aluno começa por registar as actividades que vai desenvolver durante o Trabalho de Estudo Autónomo, a sua tarefa semanal, o projecto de estudo em que está envolvido, ou em que se vai envolver, os trabalhos ou produções que pensa apresentar e os momentos de trabalho com o professor – função de planificação e organização do trabalho futuro. À medida que vai realizando o trabalho a que se propôs, vai-o assinalando no seu P.I.T.. No final da semana realiza uma auto-avaliação e regista-a [*sic*]. Depois de partilhar esta autoavaliação com a professora e com os colegas, ficam também registadas as suas apreciações. Está aqui



Como se vê, o PIT permite ao aluno planejar cooperativamente com o professor suas tarefas de aprendizagem. Além disso, a avaliação, que tradicionalmente é efetuada apenas pelo professor, passa a ser ação também do próprio aluno aprendiz (autoavaliação) e de seus colegas de turma.

Outro exemplo que destacamos refere-se ao projeto desenvolvido por Belchior (2004), em “Oficina de formação” junto ao MEM. O objetivo dele foi iniciar outros professores no modelo pedagógico desse movimento. Dentre as ações desenvolvidas, evidenciamos como exemplo a elaboração do “Diário da formação”, desenvolvida ao longo de um dos encontros. Apresentamos, abaixo, um quadro contendo o modelo desse diário.

Quadro 2 – Reprodução de um “Diário da formação”

Diário da formação			
Gostámos	Não gostámos	Queremos	Fizemos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostei de ouvir a inícia a falar do trabalho da sala. Pi., 23/01/99</li> <li>• Gostei bastante da troca de experiências que se verificou. Penso que evolui como pessoa e como professora. Gostava de continuar este tipo de experiência. Iv., 23/01/99</li> <li>• Gostei de toda a troca de experiências. Foi um dia compensador. Te., 23/01/99</li> <li>• Gostei muito da primeira troca de experiências. A.Is., 23/01/99</li> <li>• Gostei muito das sugestões de materiais/recursos apresentados. H.G., 23/01/99</li> <li>• Gostei muito da conversa sobre o Diário e o Conselho. JI, 6/5/99</li> <li>• Gostei da Comunicação da Clara Felgueiras sobre os Projectos e outras coisas mais. Adorei. JI, 22/7/99</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não tivemos tempo para esclarecer dúvidas sobre o texto do Sérgio que ficaram das apresentações. Marg., 09/02/99</li> <li>• Não gostei de chegar atrasada. Pi., 27/2/99</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quero e sinto que preciso de aprender muito mais. “Só sei que nada sei”. Sofia, 23/01/99</li> <li>• Quero arranjar textos sobre a inclusão e sobre a relação com os pais, assuntos que precisamos de voltar a discutir. Marg., 9/02/99</li> <li>• Uma discussão interessante: “a vida está cheia de geometria ou será a geometria que está cheia de vida”? Marg., 27/2/99</li> <li>• Queremos que o JJ e a Marg. não se esqueçam de trazer o material. P., 27/02/99</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiz uma retrospectiva do que já tinha ouvido e aprendido em anos anteriores. Te., 23/1/99</li> <li>• Estou a trabalhar com a Pilar nas listagens do programa do 1º ano a partir da nova edição dos Programas. Marg., 5/5/99</li> </ul>

Fonte: Belchior (2004, pp.332-333).

Como se pode constatar por meio do quadro, os professores em formação puderam refletir sobre aspectos de sua formação cooperada e explicitar aos demais membros do grupo resultados dessas considerações, efetivando, assim, possibilidades de ampliação de conhecimentos. Esse diário apresenta explícita inspiração no “Jornal de parede” ou “Jornal mural” proposto por Célestin Freinet, cujos pressupostos teórico-metodológicos, como mencionamos, servem de referência aos membros do MEM.

À semelhança do “Plano individual de trabalho”, também o “Diário da formação” é uma estratégia metodológica que pode contribuir com a formação dos professores, pois lhes permite partilhar reflexões e conhecimentos sobre seu processo de aprendizagem, assim como dos demais integrantes do grupo.

Outra ação inspiradora coerente com os princípios do “isomorfismo pedagógico” é a interação por meio de texto escrito. Como apresentam Folque, Costa e Artur (2016), ao longo do curso de graduação, na Universidade de Évora, os alunos têm oportunidade de se apropriar de escrita profissional por meio da qual ocorrem interações escritas com outros sujeitos, dentre eles os professores responsáveis pelas disciplinas curriculares.

A escrita dos estudantes, co-construída e dialogada, acompanha as aprendizagens na universidade em contexto de sala e a iniciação à prática profissional em contexto de escola. É uma escrita profissional e, como tal, pública e sujeita a várias interlocuções. [...]. Definidos os objetivos específicos de cada modalidade de escrita, o aluno toma a iniciativa e envia (por e-mail) para os professores e cooperantes que, por escrito, interagem no sentido de ampliar e negociar significados, apresentando outras perspectivas sobre alguns dos enunciados dos

alunos, colocando questões que estimulem a reflexão (FOLQUE, COSTA, ARTUR, 2016, p.204-205).

Apresentamos, a seguir, a título de exemplo, um quadro representativo de um desses momentos de interação por meio da escrita.

Quadro 3 – Reprodução de excerto de caderno de um aluno do curso de Pedagogia da Universidade de Évora

<p>É muito visível o interesse das crianças mais velhas pelas brincadeiras onde esteja presente o adulto, pois sempre que eu me deslocava para uma das áreas essas crianças iam comigo querendo explorar os materiais nelas existentes mas com minha presença, o que torna naturalmente emergente a <b>continuação constante da participação dos adultos nas brincadeiras livres das crianças.</b></p>	<p><b>Assunção 2012/9/1 00:47</b></p>
<p>A nossa semana prosseguiu direcionando-se muito para a vivência do carnaval, começando com a constituição do painel de Carnaval na terça-feira de manhã, em que para tal coloquei o espaço livre do chão um folha de papel kraft e algumas serpentinas e confettis que</p>	<p><b>Comment [2]:</b> Concordo plenamente com a Ana Rita embora acrescentando que é importante também oferecermo-nos como modelo para abrir novas avenidas de exploração, e de complexificação do jogo, mas o afastarmos é tão importante como o participarmos com eles pois estamos também a dar-lhes confiança nas suas capacidades de fazer as coisas sozinhos e à sua maneira. Por exemplo ao nível das competências sociais, Judy Dunn observa que quando as crianças brincam sozinhas entre elas, assumem papéis mais elaborados (regulador da brincadeira, negociador, confortar outros, etc) que não assumem na presença dos adultos.</p>
<p><b>espontaneamente as crianças tiveram curiosidade em explorar, aproximando-se de mim e sentando-se em redor da folha, manuseando as serpentinas, tentando rasgar, amachucar, lançando-as ao ar, etc. Este momento de exploração livre foi muito interessante.</b></p>	<p><b>Ana Rita Graciano 2012/2/20 20:21</b></p>
	<p><b>Comment [3]:</b> Devemos participar, mas não monopolizar. Despertar, provocar e depois afastarmos um pouco para que sejam as crianças a criarem as suas brincadeiras, sem estarem sempre a depender da intervenção/participação do adulto.</p>
	<p><b>Ana Rita Graciano 2012/2/20 20:24</b></p>
	<p><b>Comment [4]:</b> Como previmos no chão resultou muito melhor. Adorei a atitude natural com que exploraste com as crianças. Foi um “open space” (lol) no qual, cada um, ao ritmo de sua curiosidade foi intervindo e participando na atividade.</p>

Fonte: (Garreta, 2011 apud FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p.206).

As três metodologias apresentadas (“Plano individual de trabalho”, “Diário da formação” e interações por meio de texto escrito) não esgotam as possibilidades de ações isomórficas entre a formação inicial do professor e sua futura atuação docente, apenas nos ajudam a refletir sobre atividades que podem contribuir significativamente com esse exercício profissional.

Por meio dos exemplos apresentados, é possível compreender que, como afirma Vigotski (2018) ao formular a “lei genética geral do

desenvolvimento”, as funções psicológicas superiores ocorrem primeiramente no plano externo (interpessoal, social) e depois no interno (intrapessoal). Nesse sentido, aprende-se a ser professor por meio das experiências didático-pedagógicas vivenciadas<sup>51</sup>, não apenas pelo discurso formal, ou seja, pelas discussões conceituais abstratas.

Um conceito relevante que contribui para tais reflexões é o conceito de “atividade”, compreendida como “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu **objeto**), coincidindo sempre com o **objetivo** que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o **motivo**” (LEONTIEV, 2014, p.68, grifo nosso).

Assim, para que o curso de formação de professores contribua efetivamente para a formação humanizadora do professor para a Educação Infantil, é indispensável que a atuação dos docentes no Ensino Superior atenda às características do conceito de atividade proposto por Leontiev (2014), visto que as tarefas desenvolvidas necessitam coincidir com os objetivos e os motivos para realizá-las.

Consideramos que os aspectos metodológicos do “isomorfismo pedagógico” efetivados no âmbito do MEM propiciam contribuições à formação dos graduandos em Pedagogia, à medida que são alicerçados no diálogo e em estudos que possibilitam a instrumentalização teórico-prática desses futuros professores da Educação Infantil.

---

<sup>51</sup> Estamos compreendendo “vivência” como a tomada de consciência, a atribuição de sentido e a forma de se relacionar afetivamente com um determinado acontecimento (VIGOTSKI, 2018, p.77).

### **Para finalizar nossa conversa...**

Nos limites deste texto, destacamos elementos essenciais para pensarmos sobre o uso de possibilidades metodológicas na formação inicial de professores para a Educação Infantil de forma que os conceitos apropriados nesse processo possam instrumentalizar cientificamente esses profissionais, a fim de que suas ações docentes visem à promoção do pleno desenvolvimento infantil.

Essas discussões quanto à formação inicial podem fortalecer reflexões sobre as especificidades da Educação Infantil de modo que a escola se constitua como lugar de práticas educativas guiadas à plenitude da formação humana na infância.

Para que os profissionais que atuam nas Escolas de Educação Infantil proponham ações que possibilitem o pleno desenvolvimento das crianças, é indispensável que seu processo de formação como professor contemple propostas metodológicas que oportunizem a apropriação de conhecimentos teórico-práticos que sustentem suas ações de estudos e de aprendizagens.

Apoiadas no modelo de formação elaborado pelos associados ao MEM, apontamos como possibilidade metodológica o “isomorfismo pedagógico”, com vistas à realização de um trabalho cooperado no qual todos os participantes da prática educativa, adultos e crianças, cada qual com funções específicas, caracterizem-se como protagonistas das situações didático-pedagógicas, partilhando escolhas, planejamentos, avaliações e a construção de uma educação efetivamente democrática.

Argumentamos, enfim, sobre a emergência de cursos de formação de professores que aproximem o discurso (a discussão e a generalização de conceitos) com a ação (concreto pensado, a prática embasada cientifi-

camente) de forma a possibilitar, de fato, que os alunos (futuros professores) vivenciem o processo educativo humanizador.

## Referências

BELCHIOR, M. M. S. H. **Desenvolvimento profissional e aprendizagem dos professores do 1º C.E.B.**: contributos para uma reflexão sobre a aprendizagem como prática social. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências – Departamento de Educação, Universidade de Lisboa - Portugal, Lisboa, Portugal, 2004.

CASTILHO, C. **Pedagogos Portugueses – Rui Grácio**. A viagem dos argonautas (Blog). 17 de maio de 2012. Disponível em: <https://aviagemdosargonautas.net/2012/05/17/pedagogos-portugueses-rui-gracio-por-clara-castilho>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FOLQUE, M. da A. A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para Educação Pré-Escolar. **Revista Escola Moderna**. n. 5, 1999. Disponível em: [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

FOLQUE, M. da A.; COSTA, M. da C. L. da; ARTUR, A. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. *In*: CORREA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BOSSOLI, M. de F. (org.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p. 177 - 236.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição ao desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2014.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2014. p. 85 - 102.

MIALARET, G. La formation des enseignants. **Les Siencies de l'èducation**, v. 2, n. 1, p. 17-36, 1969.

MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA. **Modelo pedagógico**: sistema de organização cooperada. Seção. 2020. Disponível em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico>. Acesso em: 01. fev. 2020.

NIZA, S. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto-Portugal: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

\_\_\_\_\_. A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º. Ciclo do Ensino Básico. **Inovação**, [s. l.], n. 11, 1998. p. 77 - 98

Disponível em:

[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedagog\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedagog_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Formação cooperada**: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora. Lisboa-Portugal: EDUCA – Movimento da Escola Moderna Portuguesa, 1997.

\_\_\_\_\_. Em comum assumimos uma educação democrática. *In*: **Nos 25 anos da Escola Moderna Portuguesa**. Lisboa: Cadernos de Formação Cooperda. n. 1, 1992.

PARENTE, C. **Agenda Cultural Respiro – conversas de fim de tarde com Sérgio Niza**. Universidade do Minho, out. 2018. Disponível em: [https://www.ie.uminho.pt/pt/\\_layouts/15/uminho.portaisuoei.ui/pages/eventsdetail.aspx?id=53566](https://www.ie.uminho.pt/pt/_layouts/15/uminho.portaisuoei.ui/pages/eventsdetail.aspx?id=53566). Acesso em: 08 de fev. 2020.

PINTASSILGO, J; ANDRADE, A. N. de. Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. **Revista Lusófona de Educação**, [s.l.], n. 43, maio 2019. p. 163-179. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/737>. Acesso em: 02 fev. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.