

AUTOFORMAÇÃO COOPERADA E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES ACERCA DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA EM PORTUGAL A PARTIR DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL¹

SELF-TRAINING COOPERATIVE AND TEACHER EDUCATION POLICY: REFLECTIONS ON THE MODERN SCHOOL MOVEMENT IN PORTUGAL FROM THE HISTORICAL-CULTURAL APPROACH

Maria Silvia Rosa Santana²

*Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília).
Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,
Unidade Universitária de Paranaíba, do PPGE.*

Júlia Carolina da Costa Santos³

*Psicóloga, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,
Unidade Universitária de Paranaíba.*

Resumo: O presente texto discorre sobre a formação contínua de professores em Portugal e sua relação com as políticas de formação e o Movimento da Escola Moderna português, a fim de promover, ainda que de forma incipiente, uma reflexão de seus pressupostos teóricos à luz do enfoque Histórico-Cultural. As políticas de formação contínua foram instituídas em Portugal após a quantidade de professores no país não ser mais um problema, mas sim a qualidade da sua formação. Frente à situação educacional e política do país, o Movimento da Escola Moderna emerge em Portugal na década de 1960, como movimento que tem por finalidade a formação de professores de forma cooperativa e democrática, buscando a reestruturação da formação e da profissionalidade docente. Para tanto, utiliza-se da Autoformação Cooperada, modelo formativo que visa à formação de sujeitos autônomos e colaborativos. Neste texto discutimos aspectos que consideramos críticos no referencial teórico e no modelo formativo utilizado pelo MEM, como a utilização superficial

¹ Texto originalmente apresentado no X EIDE - Encontro Ibero-americano de Educação de 2015, como comunicação oral e adaptada para a publicação.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, do PPGE.

³ Psicóloga, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

e equivocada da teoria vigotskiana, e o modelo esvaziado de formação. Entendemos que o modelo pedagógico e formativo do MEM volta-se apenas às necessidades imediatas, práticas, dos profissionais em formação, assim como dos alunos que são atendidos em seu modelo pedagógico, não considerando o sujeito concreto e histórico que está além deste sujeito abstrato que tem por objeto em sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Professores; Autoformação Cooperada; Movimento da Escola Moderna; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT: This article discusses the continuing Formation of teachers in Portugal and his relationship between training and the Modern School Movement Portuguese in order to promote, incipiently, a reflection of the assumptions in light of historical-cultural approach. The politics of continuing training were set up in Portugal, it does not mean a problem of the great teachers number in the country, but rather his training quality. According to educational status and political of the country, the Modern School Movement emerges in Portugal in 1960, aiming the training teachers union cooperative lyanddemocratic, seeking a restructuration training and teaching profession. For this, it uses the Cooperative Self-training, training model that aims the formation of autonomo and collaborative subjects. In this work we discuss some aspects that we consider critical in the theoretical framework used by the MEM, as superficial and misguided do Vygotskian the or yand a holistic model formation. We understand that the educational model and training of MEM focus esonlyto immediate needs, practices, of professional training, as well as studentswhoserved in its pedagogical model, not considering the concrete subject and historic that is over this abstract subject that it is engaged in their education.

KEY-WORDS: Teacher training continuing; Self-training Cooperative; Modern School Movement. Historical-cultural theory.

INTRODUÇÃO

A Teoria Histórico-Cultural, fundada a partir das teorizações de Vigotski e seus colaboradores, alicerça-se fundamentalmente na temática da constituição dos sujeitos. Nesta perspectiva, os homens não nascem já dotados de suas qualidades humanas. Os sujeitos se constituem como homens a partir da sua relação com os outros indivíduos e com mundo, com a sociedade na qual está inserido. É a vivência dos sujeitos em seu meio e a significação de suas experiências que possibilitam a humanização dos homens, por meio do conhecimento e da apropriação do mundo e dos saberes produzidos historicamente.

A educação escolar, segundo a Teoria Histórico-Cultural, promove o desenvolvimento humano na medida em que possibilita a apropriação pelos alunos de forma intencional e sistematizado dos conhecimentos científicos historicamente. É, portanto, por meio do processo educativo que entendemos que os sujeitos se humanizam (SAVIANI, 2003). Neste contexto, o professor tem o papel de fazer a mediação, de forma intencional e organizada, entre os conhecimentos científicos e os alunos, enquanto a pessoa mais experiente desta relação. (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2010).

Diante de tais assertivas, a formação de professores tem por finalidade preparar o professor para que este possa apropriadamente fazer a mediação entre os conteúdos escolares e os alunos, possibilitando o processo de assimilação destes conteúdos pelos alunos. Para tal realização, é necessário que além de dominarem os conteúdos escolares, os professores em sua formação docente aprendam a organizar suas práticas intencionalmente com o propósito de engendrar o surgimento de necessidades humanizadoras, aquelas que afetarão os alunos a fim de envolvê-los nas ações necessárias à aprendizagem.

A formação inicial de professores no Brasil encontra-se, neste momento, insuficiente para qualificar os professores para o trabalho docente. A formação de professores tem se mostrado esvaziada de conhecimentos sobre o processo e os conteúdos de seu trabalho, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos de cada área, o que tolhe o professor de se apropriar dos conhecimentos que lhe possibilitariam dirigir, de forma efetiva e intencional, a relação ensino e aprendizagem (DUARTE, 2001; GATTI, 2010).

Neste contexto, a formação continuada de professores no Brasil surge a partir dos anos de 1970 como uma política compensatória, alcançando expansão a partir da década de 1980, mas sem atingir resultados satisfatórios, por, segundo Ferreira (2007), não se constituir como política contínua e que não correspondia às necessidades da escola e dos professores.

Formosinho (1991) apresenta a formação continuada como a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o aperfeiçoamento dos saberes, técnicas e das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Por ter como objeto o professor já licenciado e em serviço, não se limita a atividades pontuais e possui caráter permanente, constituindo-se pelas atividades que o professor realiza com finalidade formativa, focado no seu desenvolvimento profissional.

Entendemos, entretanto, que a formação vai além desta dimensão da capacitação, ocorrendo também em outros tempos e espaços diferentes deste, sendo um processo que ocorre ao longo da vida pessoal e profissional dos sujeitos, nos quais o professor é preparado para o exercício da docência. É importante ressaltarmos que o processo formativo pela qual os professores passam e pela qual se apropriam da docência vai além dos conhecimentos específicos relativos à profissão, mas também aos elementos próprios da cultura e do seu tempo.

Pretendemos, neste texto, discutir sobre o modelo de formação continuada do Movimento da Escola Moderna de Portugal (MEM), a Autoformação Cooperada, assim como levantar possíveis reflexões a partir do enfoque Histórico-Cultural. Para isso, no primeiro tópico deste texto, abordamos brevemente o Movimento da Escola Moderna (MEM), seus princípios e seu desenvolvimento enquanto associação que tem por finalidade formar professores e criar meios para a (re) construção das práticas pedagógicas em Portugal. A seguir,

no segundo tópico, tratamos do modelo formativo do MEM, a autoformação cooperada, seguido, no terceiro tópico, de nossas considerações acerca deste modelo, a partir de seu referencial teórico, para, por fim, encerrarmos com nossas reflexões a partir desta temática.

O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA EM PORTUGAL

O Movimento da Escola Moderna português é uma associação e um movimento de formação de professores, que se autodenomina como um projeto democrático de autoformação cooperada, direcionado à construção de um modelo de cooperação educativa nas escolas. Nas palavras de Sérgio Niza:

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa. (NIZA, 2009, p.349).

Fundado em Portugal na década de 1960, a proposta do MEM originou-se a partir da fusão de três práticas pedagógicas convergentes, todas com a participação direta de Sérgio Niza: a experiência do educador em uma escola Primária em Évora, no período de 1963/64, a partir da concepção do municipalismo da proposta de António Sérgio; a prática de integração de crianças deficientes visuais do centro de Hellen Keller e o curso de aperfeiçoamentoprofissional, orientado por Rui Grácio entre os anos de 1963 e 1966 com o apoio dos sindicatos dos professores (FOLQUE, 2011; NIZA, 1998).

Autores como Folque (1999; 2011), Niza (1997; 1998) e Nóvoa e Vilhena (2012) apontam que a partir da década de 1990 o MEM alcançou estabilidade, sendo reconhecido como movimento incontornável de formação de professores na história da formação de professores em Portugal e na capacidade de intervenção a nível nacional, adentrando e compondo o ensino oficial.

Segundo Folque (2011), a matriz teórica que orientava o trabalho do MEM até a década de 1980 baseava-se na pedagogia do trabalho de Freinet, na qual o aprendizado ocorre “[...] envolvendo-se em trabalho útil e produzindo serviços úteis; o trabalho cooperativo; a vivência da democracia – as crianças participavam nas estruturas de governo da escola” (FOLQUE, 2011, p. 52). A partir da década de 80, as teorias de Bruner e Vigotski foram integradas no que a autora chama de uma perspectiva sócio-construtivista, para fundamentarem teoricamente o trabalho de formação cooperada e o modelo pedagógico de intervenção escolar (FOLQUE, 1999).

Segundo Sérgio Niza (1998), a cultura, categoria utilizada tanto por Vigotski quanto Bruner em suas teorizações, é peça-chave para a pedagogia do

MEM. O autor destaca que é por meio da cultura que toda ação é orientada, e logo transformada pela reflexão crítica. A cultura pedagógica do MEM pode ser entendida como

[...] um instrumento social da ação educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto ação democrática, entre professores e alunos: os projetos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação. (NIZA, 1998, p. 3).

Para Antônio Nóvoa (1998), é a cultura pedagógica do movimento, baseada na responsabilização profissional e no compromisso com a educação o que melhor caracteriza o MEM, e orienta os profissionais a construírem a profissionalidade com compromisso, através da cooperação, assentada em valores democráticos, refletindo as práticas e dando um sentido ético ao trabalho educativo. De acordo com este mesmo autor, é esta cultura pedagógica que

[...] permite avanços, novas iniciativas e projetos, que definem uma atitude de procura e de inquietação intelectual que não se confunde nunca com o efêmero das modas e das novidades. Não são apenas palavras. É um modo de ser e de estar. (NÓVOA, 1998, p.16).

Como princípio educativo, o Movimento da Escola Moderna defende a formação das crianças para a intervenção social. Neste sentido, os docentes do MEM encaram a escola como um espaço onde se iniciam as práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, onde todos os envolvidos, tanto alunos, quanto professores e outros funcionários devem contribuir para a criação de um ambiente com condições sociais, materiais e afetivas, que permitam organizar o espaço educativo de forma que todos possam apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais que a humanidade preconiza no seu percurso histórico-cultural (FOLQUE, 2011).

A formação de professores e educadores a partir dos fundamentos do MEM preconiza a “[...] construção cooperada da profissão docente, por retroacção do acto pedagógico, que se (re) constrói continuamente, **por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no colectivo, de onde resulta, consequentemente, a construção de uma pedagogia.**” (SERRALHA, 2009, p.5, grifo nosso). É sobre o modelo formativo do Movimento da Escola Moderna portuguesa que avançamos neste texto.

AUTOFORMAÇÃO COOPERADA COMO FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

A Autoformação Cooperada propõe-se a alavancar o desenvolvimento profissional e a mudança pessoal de forma intencional a partir de um contexto de socialização. Neste contexto, a cooperação social é estruturante. É através do conceito de Kurt Lewin que Sérgio Niza define a cooperação que assenta o

modelo formativo do MEM:

Cada um só pode alcançar os seus objectivos se, e só se, os demais conseguirem alcançar os seus, por oposição às da competição em que **cada uma só pode alcançar os seus objectivos se, e só se, todos os demais não conseguirem alcançar os seus.** (NIZA, 2009, p. 348, grifos do autor).

É por meio da cooperação que as condutas dos formandos e formadores são delineadas. Os membros de comunidades de práticas profissionais, assim como o MEM, têm a sua atuação profissional determinada pela estrutura e organização destas comunidades, e não pelas características pessoais dos indivíduos que as compõem. Niza (2009, p. 349) destaca que a autoformação cooperada ocorre “[...] sujeita às regras sociais da cooperação”, o que significa, neste contexto, que cada elemento envolvido só atinge os objetivos da formação quando cada um dos outros os tiver atingido também, o que para o autor indicaria que a formação ocorre num viés duplo e dialético, marcada pela intencionalidade, responsabilidade e socialização dos sujeitos que dela fazem parte, numa lógica em que todos buscam o desenvolvimento do grupo, já que, através da cooperação, os sujeitos “[...] formam uns aos outros” (NIZA, 2009, p. 349).

Assim como a cooperação, o isomorfismo pedagógico é um conceito fundamental para a formação e a prática dos profissionais que constituem o MEM. O isomorfismo pedagógico é entendido como

[...] 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).

A formação dos professores por meio de uma pedagogia isomórfica implica a utilização de um sistema baseado nos mesmos princípios e conceitos que o professor/educador em formação adotar com os seus próprios alunos (NIZA, 1997). De acordo com Folque (2011), para que haja coerência na transferência das aprendizagens da maneira de ser professor é necessário que as práticas escolares e a formação de professores sejam reconstruídas. Essa é uma das principais premissas nas quais a formação de professores no MEM se sustenta. Segundo a autora “[...] no MEM, buscamos fazer que os princípios que procuramos viver com os nossos alunos nas escolas sejam vividos por nós no nosso modelo de formação.” (FOLQUE, 2011, p. 54).

Os princípios estratégicos que norteiam as práticas do MEM baseiam-se em três orientações pedagógicas que direcionam o processo formativo: a) o conhecimento é produzido na ação; b) a comunicação é fundamental para a formação e para a aprendizagem; e c) interação dialética entre a experiência pessoal e a teorização (NIZA, 1997).

O primeiro princípio apregoa que a construção do conhecimento ocorre pela “consciência do percurso da própria construção” (NIZA, 1997, p. 33), ou seja, é a partir da reflexão sobre a ação que a verdadeira aprendizagem ocorre. A comunicação, destacada na segunda orientação, é o que dá sentido social à aprendizagem e ajuda a estruturar o conhecimento, assim como nos processos de validação e regulação da aprendizagem. Já a terceira orientação diz respeito à “[...] necessidade de uma construção e reconstrução pessoal dos conhecimentos e habilidades técnicas enquanto práticas individuais ou grupais pontuadas por apoios reflexivos ou teóricos proporcionados pelos pares e pelos formadores.” (NIZA, 1997, p.33).

Os projetos são considerados peças fundamentais para a autoformação cooperada, e como “princípio estratégico central para a formação” (NIZA, 2009, p.354). De acordo com o autor, o uso de projetos nas ações formativas envolve três condições: que os formandos façam parte do planejamento do projeto a ser desenvolvido, que este projeto seja aplicado e aperfeiçoado progressivamente e que o trabalho realizado por meio do projeto seja configurado e acordado como processo de formação colaborativa entre os participantes do processo.

É através dos projetos que se dá a autoformação cooperada, o que possibilita a participação ativa e colaborativa por parte dos sujeitos em formação, organizando-se como uma prática de produção cultural durante a formação (FOLQUE, 2011; SERALHA, 2006). Desta forma,

[...] o projecto surge como sentido, como cultura, e esse sentido é o de organizar o olhar, a escuta, as energias, os sujeitos e as acções para responder a desejos e aspirações que são sempre necessidade de desenvolvimento inter e intrapessoais. Projectos que comprometem, descobrem os obstáculos e procuram os meios de os vencer. Esta cultura de projecto remete o acto de educar para outro paradigma: já não transmissão de informação sem ligação com o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e acção sobre os quotidianos, orientado para a resolução dos problemas e das dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos (educadores e educandos, animadores e animados) mais cultos e melhores cidadãos. (PEÇAS, 1999, p.58).

A autoformação cooperada é estruturada pelo MEM a partir de atividades desenvolvidas regionalmente e em contexto nacional, que contemplam sócios e não sócios, nos quais os instrumentos de trabalho pedagógico são construídos e compartilhados, as práticas são partilhadas e teorizadas, assim como os materiais teóricos utilizados para fundamentar os debates. Tais atividades buscam promover o modelo pedagógico, por meio da reflexão e o aprofundamento interno sobre a pedagogia do MEM. As atividades do MEM são geridas e reguladas por Comissões Coordenadoras existentes em cada núcleo regional, em reuniões mensais.

O MEM, CONSTRUTIVISMO SOCIAL, VIGOTSKI: AS IMPOSSIBILIDADES DESTA RELAÇÃO

Toda teorização de Vigotski (2004) foi para a construção de uma psicologia marxista, baseada no materialismo histórico dialético, e, portanto,

como nos aponta Newton Duarte (2001), ao nos utilizarmos das produções deste teórico, não podemos descaracterizá-la enquanto uma teoria marxista. O MEM (FOLQUE, 1999, 2011; NIZA, 2009), ao aproximar e associar os pressupostos vigotskianos, como o seu conceito de cultura, a autores como Jerome Bruner, autor sócio-construtivista, descaracteriza o trabalho de Vigotski como marxista e baseado no materialismo histórico e dialético.

A cultura, para Bruner e para Vigotski assumem perspectivas muito diferentes. Segundo Rabatini

A cultura para Bruner são signos que assumem várias facetas por estarem em consonância com a interpretação de um determinado indivíduo, implicando o desenvolvimento particular deste. O conhecimento é considerado, portanto, uma troca de significações imanente da mesma psique. (RABATINI, 2010, p. 95).

Da mesma forma que o conhecimento, a cultura é continuamente negociada por depender da interpretação de cada indivíduo. O desenvolvimento humano dá-se de forma particular, não indicando características universais entre os sujeitos. A concepção de Bruner aproxima-o de um modelo educacional pós-moderno e pragmático, já que com esta concepção de cultura o autor “[...] debruça-se apenas no sujeito empírico reflexo de sua aparência individual, preterindo-o como síntese de múltiplas determinações” (RABATINI, 2010, p. 111).

Na teoria vigotskiana é através da apropriação da cultura constituída historicamente pela humanidade que os indivíduos se desenvolvem. A cultura é constituída pela humanidade através do trabalho, sendo o:

[...] produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas de sua existência. O homem nessa perspectiva produz cultura, mas também é fruto dessas relações sociais que são internalizadas por ele e se expressam na forma de funções psíquicas. Isto porque, em uma concepção marxiana a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais que se tornam funções da personalidade da pessoa. (RABATINI, 2010, p. 98).

A apropriação da cultura mencionada acima é possível pela aprendizagem, através da escolarização dos indivíduos, e nesse contexto salientamos que para o materialismo histórico e dialético, e, portanto, para Vigotski, o trabalho “[...] é o mediador do processo dialético de transformação da natureza em cultura social. Com base nesse postulado Vigotski entende a cultura como produto do trabalho humano e, portanto expressão do processo histórico.” (RABATINI, 2010, p.78).

É nesse sentido que os conceitos defendidos por Vigotski não coadunam com a formação do “[...] **sujeito empírico reflexo de sua aparência individual** [...]” (RABATINI, 2010, p. 111), uma vez que para ele o movimento de humanização ocorre por meio da apropriação da cultura histórico e socialmente constituída, encerrando uma relação entre o singular, o particular e o universal.

Neste contexto, defendemos, conforme entende Saviani, que a finalidade da educação seja :

[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos **elementos culturais** que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à **descoberta das formas mais adequadas** para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p.17, grifos nossos).

A escola possui o papel de mediar à apropriação da cultura, sendo o ambiente privilegiado para a promoção de desenvolvimento ideal, de modo a permitir que os sujeitos atinjam suas máximas potencialidades. Mas para que possamos nos apropriar adequadamente dos elementos culturais produzidos historicamente pelo homem e assim, nos desenvolvermos potencialmente, como preconiza Vigotski e outros autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Leontiev (1978), precisamos atentar que a aprendizagem antecede o desenvolvimento. E o desenvolvimento, nesta perspectiva, é resultado das aprendizagens que acontecem pela atividade do sujeito com os produtos da cultura, por meio das relações sociais, sendo um processo ativo (VIGOTSKI, 2001).

Tais concepções são também fundamentais para a formação continuada. Vigotski foi enfático em pontuar que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (2001, p. 114), e esse ensino deve ser organizado, sistematizado, de maneira que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos, incluindo os professores que se encontram em formação contínua. Apenas a reflexão sobre a prática não basta. A reflexão deve existir, mas fundamentada por um conhecimento teórico consistente, que permita aos profissionais a compreensão de suas realidades para além das aparências, das formas alienadas de apropriação da cultura, a fim de que essa compreensão possa embasar o planejamento e a execução das ações pedagógicas.

Enfatizamos que a educação tem um papel político, incluindo aqui a educação dos formadores dos futuros cidadãos. A Autoformação Cooperada destaca a formação através de práticas pedagógicas que relativizam a importância de se trabalhar adequadamente os conteúdos escolares e o papel do professor na transmissão e apropriação destes conteúdos pelos estudantes, o que, por sua vez, entendemos que é uma forma alienante de ensino e não condiz com um ensino promotor do desenvolvimento.

Saviani (2003) destaca que é função da escola detectar quais são os conteúdos que devem entrar em seu currículo por viabilizarem a continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, ou seja, que proporcionem que a educação torne-se um mecanismo para transformação e emancipação dos homens.

Seguindo esta lógica, a formação docente que defendemos é uma formação promotora do desenvolvimento, articulada à prática, mas referenciada pelos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens de maneira que estes se constituam em processo formativo, superando a formação que busque promover competências e que considere apenas a capacidade de aprendizado dos sujeitos calcada nos conhecimentos cotidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com este texto contribuir, ainda que de forma incipiente, para a discussão a respeito das políticas de formação continuada de professores a partir do modelo formativo utilizado pelo Movimento da Escola Moderna de Portugal, a Autoformação Cooperada. Para isso, apresentamos sucintamente o MEM e o seu modelo formativo, assim como discutimos parte de aspectos que consideramos críticos no referencial teórico, como a utilização superficial e equivocada da teoria vigotskiana, que aproxima Vigotski do Construtivismo Social, movimento do qual este teórico não faz parte, assim como o seu conceito de cultura, que é essencialmente diferente do de Bruner.

Entendemos que o modelo pedagógico e formativo do MEM volta-se apenas às necessidades imediatas, práticas, dos profissionais em formação, assim como dos alunos que são atendidos em seu modelo pedagógico, não considerando o sujeito concreto e histórico que está além deste sujeito abstrato que tem por objeto em sua formação.

O papel da escola e dos educadores, segundo a Teoria Histórico-Cultural, é a socialização sistematizada dos conhecimentos científicos, políticos, éticos e filosóficos visando à humanização dos sujeitos. Esta formação não ocorre senão por meio de uma prática pedagógica intencionalmente elaborada para tal, por meio de uma didática científica.

Portanto, entendemos que as políticas de formação dos professores demandam ter como referência esse conhecimento, para que o docente, no exercício de seu trabalho, possa desenvolver as máximas capacidades humanas dos escolares.

Referências

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª edição revisada e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção educação contemporânea.

FERREIRA, D. J. Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas. 2007. 269f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FOLQUE, M. A. A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5a série (5), 5-12., 5: 5 – 12, 1999. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf>. Acesso em 14/05/2015.

_____. Autoformação cooperada de professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In: ZAMBELLO-DE-PINHO S. (org) **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. p. 49 - 60. São Paulo: UNESP, 2011.

FORMOSINHO, J. Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In: _____. **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de junho de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa Livros Horizonte, 1978.

NIZA, S. **Formação Cooperada**, Lisboa: Educa, 1997.

_____. A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. **Inovação**, 11, 1998, pp. 77-98. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf>. Acesso em 28/10/2014.

_____. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 345-362.

NÓVOA, A. Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna. In **Escola Moderna**, Nº 3, 5a série, p. 13-18. 1998.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A.; VILHENA, G. Nota biográfica de Sérgio Niza. In: NÓVOA, A.; MARCELINO, F.; (orgs.) **Sérgio Niza: Escritos Sobre Educação**. Lisboa: Tinta da China, 2012.

PEÇAS, A. Uma cultura para o trabalho de projecto. **ESCOLA MODERNA** Nº 6, 5a série, p.56-61, 1999. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_a_02_cultura_trab_proj_apecas.pdf>. Acesso em 28/10/2014.

RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Bruner e Vigotski: implicações para a educação escolar. 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8º edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SERRALHA, F. Caracterização do Movimento da Escola Moderna. In **Escola Moderna**, MEM, n.º 35 (5.a série), (5-47). Lisboa: Movimento da Escola Moderna, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 425-470.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora LTDA, 2001.

Submetido em: 04/05/2017
Aprovado em: 23/08/2017