

## Aprendizagem, desenvolvimento profissional e personalidade docente: contribuições do enfoque histórico-cultural

*Learning, professional development and teacher personality:  
contributions of the historic-cultural approach*

*Aprendizaje, desarrollo profesional y personalidad del profesor:  
contribuciones del enfoque histórico-cultural*

Isauro Núñez Beltrán<sup>2</sup> 

Betania Leite Ramalho<sup>3</sup> 

**Resumo:** Neste artigo, propõe-se uma releitura das categorias aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores no contexto da formação continuada sob o Enfoque Histórico-Cultural a fim de se mostrar as potencialidades do mesmo como uma perspectiva integradora. Tomando a personalidade do professor como categoria estruturante, analisa-se a aprendizagem como uma atividade da personalidade para a apropriação criativa da cultura profissional que tributa para o desenvolvimento docente, de modo que essas categorias sejam compreendidas como partes de um sistema complexo e dialético. Nesse sistema, estas se integram e se explicam com auxílio de outras categorias, como situação social de desenvolvimento e vivência, de forma a se considerar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional como fenômenos da personalidade, em uma dialética que integra as dimensões afetivas e cognitivas no contexto sócio-histórico da profissão.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Desenvolvimento profissional. Enfoque histórico-cultural.

**Abstract:** *In this article, we propose a fresh reading of the categories learning and professional development of teachers in the context of continuing education under the Historical-Cultural Approach in order to show its potential as an integrative perspective. Taking the personality of the teacher as a structuring category, we analyze learning as a personality activity for the creative appropriation of the professional culture that contributes to teacher development, so that these categories are understood as part of a complex and dialectical system. In this system, these categories are integrated and explained with the help of others, such as social situation of development and lived experience (perezvivanie), in order to consider teacher learning and professional development as personality phenomena, in a dialectical relationship that integrates the affective and cognitive dimensions in the socio-historical context of the profession.*

**Keywords:** *Learning. Professional development. Historic-cultural approach.*

**Resumen:** *En este artículo se propone una relectura de las categorías aprendizaje y desarrollo profesional de profesores en el contexto de la formación continuada fundamentado en el Enfoque Histórico- Cultural, con el propósito de se mostrar las potencialidades del mismo como una perspectiva integradora. Tomando la personalidad del profesor como una categoría estructurante, el aprendizaje se analiza como una actividad de la personalidad para la apropiación creativa de la cultura profesional que contribuye al desarrollo profesional, a fin de comprenderlos como parte de un sistema dialéctico y complejo que se integran y explican con la ayuda de categorías como la de situación social de desarrollo y la de vivencia, para considerar el aprendizaje del profesorado y el desarrollo profesional como fenómenos de la personalidad en una dialéctica que integra las dimensiones afectivas y cognitivas en el contexto sociohistórico de la profesión.*

**Palabras clave:** *Aprendizaje. Desarrollo profesional. Enfoque histórico-cultural.*

<sup>1</sup> **Submetido em:** 30 set. 2019 - **Aceito em:** 24 nov. 2019 - **Publicado em:** 10 jul. 2020

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – E-mail: isaurobeltran@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – E-mail: betania.ramalho.edu@gmail.com

## Introdução

No Brasil, a problemática sobre a qualidade de educação tem impulsionado uma produção considerável de estudos sobre os professores e suas formações, inicial e continuada, chegando à consolidação de um campo de pesquisa com certa identidade, enquanto disciplina científica. Muitos estudos têm focado a atenção, entre outros aspectos, na dimensão da profissionalização docente; no pensamento e na prática dos professores relacionados às questões dos saberes, conhecimentos e competências como dimensões da profissionalidade docente; e no profissionalismo vinculado às condições do exercício da atividade profissional e do desenvolvimento profissional dos professores. Esses temas estão presentes em um número crescente de pesquisas, sempre associados a discussões sobre formação inicial ou continuada (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Existe certo consenso discursivo e uma retórica bastante disseminada sobre a importância que têm os professores e a formação docente, porém constata-se uma dispersão teórica e até mesmo semântica sobre as categorias de aprendizagem da docência, formação do professor e seu desenvolvimento profissional, como têm apontado estudos de Ramalho e Núñez (2019). Nessa base argumentativa, os autores chamam a atenção para a dificuldade de se distinguir, com clareza, o que é um estudo sobre formação, aprendizagem ou desenvolvimento profissional, categorias chaves da profissionalização do professorado. Pouco se revela, no geral, a respeito do que deve ser um estudo sobre a aprendizagem da docência, sobre a formação do professor, sobre o seu desenvolvimento profissional e como essas dimensões se relacionam entre si, como partes de uma totalidade sistêmica e complexa. Ainda assim, observa-se que essas categorias são usadas como sinônimos, o que reduz uma categoria à outra, e pode produzir um efeito contrário, um “erro conceitual”, e, conseqüentemente, ter impacto nas dimensões teórica e metodológica das pesquisas.

Na tradição dos estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, as relações de complexidade entre essas categorias têm sido, no geral, ignoradas. A aprendizagem e o desenvolvimento são estudados como processos separados. Têm sido poucos os debates que explicam como a aprendizagem do professor contribui para o desenvolvimento da sua personalidade como sistema complexo que integra as dimensões da afetividade e da cognição. Essa situação se revela nas escassas publicações sobre a temática no Brasil e, ainda, no plano internacional, conforme alertam Fariñas (2004), De La Rosa (2017) e Ramalho e Núñez (2019). Por isso, dá-se a importância de se avançar na busca de reflexões teóricas que atendam às exigências de uma visão complexa e integrada da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores nos contextos de sua formação continuada, temática que se discute neste texto.

Nesse sentido, este artigo procura chamar a atenção para as possibilidades e o potencial do Enfoque Histórico-Cultural (EHC), iniciado por L. S. Vigotsky. Procura-se entender a formação dos professores a partir de um ponto de vista integral, como contexto da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, evitando reduzi-la a uma ou a outra dimensão, como normalmente tem sido observado. Esse entendimento requer um esforço e uma desconstrução para outra perspectiva de abordagem e pesquisa sobre a formação

continuada do professor, como via e contexto da aprendizagem que potencializa o desenvolvimento profissional: a do professor como personalidade. Essa abordagem não exclui uma ou outra esfera da vida do professor, mas as integra e o concebe como um ser único, um sujeito social, histórico, que tem diferentes vivências em situações sociais nas quais surgem contradições, de diversas naturezas, que mobilizam e reconfiguram sua personalidade. Nessa abordagem, a afetividade, os desejos, as motivações e necessidades condicionam e orientam sua existência não apenas como profissional, mas como ser humano pertencente a dada sociedade, em período histórico e social característico.

Face à complexidade da problemática apresentada, o presente artigo tem como propósito realizar uma reflexão a respeito das possibilidades que tem o EHC de contribuir para se pensar, criar e recriar um corpo teórico sob uma visão integrada (e não apenas relacionada) da aprendizagem e do desenvolvimento profissional do professor no contexto de espaços formais de formação continuada.

### **Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente: possíveis contribuições do Enfoque Histórico-Cultural (EHC)**

Como fundamentos da aprendizagem dos professores, procurou-se um marco teórico sustentado nas contribuições do Enfoque Histórico-Culturalista (EHC), fundado por L. S. Vigotsky, no qual se destacam relevantes contribuições teóricas, como as de A. N. Leontiev (1985), P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov (1998), L. Bozhovich, dentre outros. Essa abordagem constitui-se em uma ferramenta heurística necessária à compreensão da dinâmica e da complexidade desse processo. Institui-se, ademais, em um fundamento teórico, metodológico e prático para planejar, dirigir e desenvolver as atividades da aprendizagem dos professores no contexto da formação continuada, considerada como uma aprendizagem desenvolvimentista, ou seja, potencializadora do desenvolvimento profissional como dimensão da personalidade dos professores.

O conceito de aprendizagem, no EHC, foi discutido por Vigotsky, Leontiev, Galperin, dentre outros. Em todos os casos, reconhece-se a dialética da relação entre aprendizagem e desenvolvimento da personalidade do sujeito que aprende, como enfatizado por Vigotsky (1987), no sentido de que a boa aprendizagem seja propulsora desse desenvolvimento. Nessa acepção, é relevante entender que a aprendizagem estruturada em condições pedagógicas na formação não é equivalente ao desenvolvimento profissional.

Conforme Ramalho e Núñez (2019), uma discussão recontextualizada das ideias do EHC para o caso das aprendizagens e do desenvolvimento profissional dos professores, em situações de formação continuada, leva a um diálogo entre essas categorias e a personalidade. Essa discussão é relevante, uma vez que, no EHC, a aprendizagem se encontra no desenvolvimento da personalidade, como um dos fenômenos mais complexos e dinâmicos dos seres humanos. Ainda, na perspectiva do EHC, o desenvolvimento que a aprendizagem potencializa se refere ao desenvolvimento da personalidade, o qual se efetiva por um bom ensino. Ademais, na opinião de Fariñas (2005), para se compreender a aprendizagem como

fenômeno complexo, é condição necessária abordá-lo sob seu nível de organização superior: o da personalidade. Para essa autora, qualquer pergunta sobre o desenvolvimento leva à aprendizagem, pois ela é chave na atividade humana que conduz ao desenvolvimento da personalidade.

### *Sobre a personalidade no EHC*

No EHC, diversos autores têm tratado a questão da personalidade sob os mesmos pressupostos filosóficos, dentre eles Vigotsky (1987), Leontiev (1985), Rubinstein (1983) e Petrovski (1979). Embora esses autores não tenham desenvolvido uma teoria da personalidade, trouxeram contribuições muito importantes para a compreensão dessa categoria dentro do referido enfoque.

Sob esse enfoque, no geral, a personalidade é entendida como sistema superior da psique humana que constitui um todo integrador e autorregulador dos elementos afetivos e cognitivos que operam no sujeito, sendo esta uma configuração única e irrepetível de cada pessoa (FARIÑAS, 2005). González *et al.* (2000, p. 52) definem a personalidade como: “Sistema de formações psicológicas de diferentes graus de complexidade que constituem o nível regulador superior da atividade do indivíduo”. Ressalta-se que, para os autores, o termo **indivíduo** se refere à integridade e à particularidade de um sujeito concreto que se manifesta desde as etapas iniciais de sua vida, nas qualidades que o diferenciam dos outros. Embora o homem seja um indivíduo na sua respectiva espécie, ser personalidade não é só adaptar-se e agir no meio, mas também influenciá-lo de forma ativa e criativa, transformando-o e, na mesma medida, transformando-se a si mesmo como resultado da experiência histórico-cultural, com a qual se insere na cultura e no sistema de relações sociais.

A função principal da personalidade é possibilitar ao sujeito a regulação e a autorregulação de seu comportamento, mobilizando diferentes recursos psicológicos. A personalidade tem também a função de orientar para o futuro, de ajudar a pensar projetos de vida. A personalidade apresenta diversas características, entre elas a individualidade, a integridade e a estabilidade, e nela destaca-se a função essencial de regulação. A função reguladora como característica geral da personalidade se realiza de forma única, inseparável, nas formas indutora e executora. Na regulação indutora, concebem-se os fenômenos psíquicos que impulsionam, dirigem e orientam, assim como os que sustentam o agir do indivíduo, tais como: a orientação motivacional, que tem a função de mobilizar a pessoa para seu agir; a expectativa motivacional, que dirige esse agir; e o estado de satisfação, que sustenta a pessoa no agir. A regulação ou instrumentalização executora diz respeito às manifestações do agir pessoal na forma de instrumentalizações conscientes ou não, traduzidas em ações, operações, habilidades, hábitos e capacidades, pelas quais se realiza, no geral, o funcionamento instrumental do sujeito.

Quando os dois tipos de regulações, a indutora e a executora, formam uma sólida unidade consciente no sujeito, atinge-se uma plenitude adequada do afetivo com o cognitivo. Assim, possibilitam um nível superior de regulação da psique, uma vez que a personalidade se caracteriza por uma peculiar estruturação de relações dinâmicas e dialéticas entre o indutor

e o executor, como premissa e resultado do agir concreto do sujeito, assim como da estruturação de relações das unidades funcionais que configuram cada uma das esferas de regulação.

Com relação à personalidade, deve-se entender que é uma realidade psicológica, subjetiva, de forma tal a não ser possível sua apreciação de maneira direta. Ela se manifesta na conduta, no comportamento, nas expressões verbais, o que supõe, também, o reflexo ativo, mediado, construído das realidades objetiva e subjetiva. Isso significa que, em cada sujeito, a individualidade se reflete na sua personalidade única, criada no tempo, como configuração complexa, dinâmica, em constante mudança e desenvolvimento.

É importante assinalar que, nessas perspectivas, a personalidade não representa a somatória de partes organizadas de forma estática, que se expressam, de forma linear, em condutas. Por isso, é uma categoria que deve ser entendida como um todo complexo não susceptível de fragmentação. A personalidade não pode ser separada em unidades menores por constituir uma célula que contém a gênese do desenvolvimento de todo o sistema complexo, a qual se denomina de unidade de análise complexa.

O caráter singular e irrepetível da personalidade não a exclui das relações sociais nas quais se forma e se desenvolve. Apesar de cada sujeito vivenciar diversos conflitos, de maneiras diferentes, considerando o caráter único da sua organização psicológica, não pode ser negada a influência do grupo, de padrões gerais de natureza social na configuração da personalidade. Fundamentada na filosofia do materialismo dialético e histórico, a personalidade, na sua essência, é um processo de relações sociais.

Nesse contexto, a docência como profissão se caracteriza por um dado modo de agir típico desse profissional, que entra na composição dinâmica e complexa da identidade social da profissão. A identidade profissional pedagógica se identifica com as características da personalidade e as condições que tipificam o profissional da docência e o diferencia de outras profissões por um sentimento de pertencer à profissão docente.

No processo de desenvolvimento da personalidade do professor, produzem-se mudanças, que caracterizam níveis superiores de regulação e autorregulação do comportamento profissional, o que implica melhor desempenho na atividade profissional de educar os estudantes no contexto escolar.

Junto com o conceito de personalidade, deve-se pensar na identidade da personalidade como uma formação psicológica de relativa estabilidade que tem atingido um dado nível de desenvolvimento. Essa discussão permite, por sua vez, pensar no conceito de identidade profissional pedagógica como um fator para o qual a aprendizagem deve tributar. Compartilha-se, nesse viés, o entendimento de De La Rosa (2017, p. 8), para quem a identidade profissional pedagógica é

[...] a intenção dos processos da personalidade na ordem cognitiva, afetiva, motivacional e do autovalor ativo, que permite o estabelecimento das relações afetivas, sentimentos de pertencer à profissão pedagógica, valorização da apropriação dos conhecimentos, habilidades profissionais e da tomada de consciência do professor no processo identitário.

A identidade profissional pedagógica se revela, no contexto da prática profissional do professor, como dimensão objetiva e, na relação com sua autopercepção como profissional, como dimensão subjetiva. Essa é uma relação dialética que não deve ser reduzida a uma ou a outra das referidas dimensões. A percepção que o professor tem de si mesmo é importante e o que ele faz e é, na vida da qual a atividade profissional é parte, caracteriza a identidade profissional pedagógica do professor.

Conforme Petrovski (1979), a personalidade do professor tem poderosa influência no desenvolvimento da inteligência, nos sentimentos e na vontade dos estudantes, o que reside na própria natureza do homem e nas relações humanas que se estabelecem no processo da atividade pedagógica. Para o autor, a atividade profissional do professor é muito complexa por seu conteúdo psicológico, o que demanda domínio profundo de conhecimentos, de uma cultura geral, de atitudes e valores, de criatividade e de responsabilidade profissional na esfera de sua vida e, em especial, nas orientações profissional e pedagógica que se relacionam com o papel social da profissão.

No EHC, aprender é, conseqüentemente, um processo da personalidade pelo qual quem aprende pode se desenvolver como personalidade. Sem a pretensão de trazer uma visão da aprendizagem reduzida à psicologia, considera-se que a categoria teórica **personalidade**, por seu conteúdo, pode ser hospedeira e estruturante do que se entende por **aprendizagem e desenvolvimento** quando aplicados à formação continuada de professores.

### *Aprendizagem docente sob o EHC*

Sob o EHC, a aprendizagem dos professores é um tipo de atividade de apropriação da cultura profissional, mediada, comunicativa, criativa, social, colaborativa, consciente, transformadora, autorregulada, personológica, responsável, que ajuda na inserção contínua na cultura profissional e na qual os docentes se desenvolvem como personalidades. Em consonância, a aprendizagem é um processo dialético, potencializado por diversas contradições, impulsionado por necessidades objetivadas nos motivos dos sujeitos pela satisfação dessas necessidades.

O que se aprende está influenciado também pelas dinâmicas do grupo de aprendizagem do qual se faz parte. A colaboração no grupo leva a compartilhar objetivos e metas, a trocar opiniões, a ações de regulação e valoração coletivas, a discussões coletivas com respeito à opinião e ao ponto de vista dos colegas, o que favorece a aprendizagem reflexiva e criativa.

A aprendizagem tem lugar quando as ações do sujeito se dirigem por uma finalidade consciente de assimilar determinados conhecimentos, habilidades, hábitos, formas de condutas e outros tipos de atividades. Aprender exige a participação da consciência; por isso, é uma atividade tipicamente humana.

Nesse enfoque, a aprendizagem, como atividade da personalidade, é consciente. A consciência do professor nessa atividade permite a reflexão metacognitiva sobre os processos e sobre os referentes envolvidos na aprendizagem durante o desenvolvimento do docente, ou

seja, nas vivências afetivas e reações, nos recursos psicológicos e no comportamento do professor como profissional, de modo a poder valorar avanços, retrocessos e erros nas aprendizagens dos conteúdos da atividade profissional. A consciência se relaciona com a reflexão crítica que permite ao professor dar novos sentidos a suas ideias e a seu comportamento profissional e assumir novas alternativas ao considerar novos referenciais teóricos e modelos que permitam interpretar e comparar, de forma criativa, o que sabe, faz e pensa sobre a atividade profissional. Em níveis superiores de desenvolvimento, a aprendizagem passa a ser um processo autorregulado, vinculado à autonomia e à responsabilidade crescente de quem aprende. Esse processo pode ser explicado pela passagem progressiva de uma regulação externa a uma interna.

### *Aprendizagem como processo de apropriação da experiência cultural*

A aprendizagem do professor, no contexto de formação continuada, como foi discutido, é um processo de apropriação da cultura profissional que se produz de forma complexa e gradual, a que Vigotsky (1987) chama “do plano inter-psicológico” para o “intrapicológico”, o que representa o mecanismo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse tipo de atividade humana se orienta à satisfação de diferentes necessidades do professor. Para uma adequada compreensão desse mecanismo psicológico, faz-se necessário o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e dele fazer uma reelaboração: a Zona de Desenvolvimento Próximo Profissional (ZDPP). A aprendizagem referenciada à ZDPP, na lógica de Vigotsky (1987), deve ser entendida como a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema da atividade profissional, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a guia de um formador ou em colaboração com outros profissionais mais capazes. Nesse conceito, expressa-se a relação interna entre ensino e desenvolvimento e manifesta-se a lei genética do desenvolvimento, que postula que todo processo psíquico de apropriação da cultura profissional aparece duas vezes: primeiro, em uma relação interpessoal, depois, como domínio intrapessoal.

Na atividade da aprendizagem, o professor, ao relacionar-se com o objeto da atividade profissional, interage com os outros, avançando, na ZDPP do atual potencial, da transição de dependência-independência para a de independência. Assim, situações de aprendizagem que potencializam o desenvolvimento da personalidade, como a solução de tarefas ou de situações-problema da atividade profissional, acontecem de forma compartilhada, com ajuda de colegas mais experientes e dos formadores, em uma interação comunicativa, e avançam paulatinamente para a autonomia intelectual. Não obstante, nessa interpretação da ZDP, Fariñas (2005) chama a atenção para o fato de o potencial de desenvolvimento não ficar limitado à solução de tarefas com menor ou maior ajuda, mas também de ser determinado pelo impacto que a aprendizagem tem, na vida dos professores, como personalidade.

A ZDPP ajuda a pensar as práticas didática e pedagógica de forma diferente da pedagogia tradicional ao reconhecer que o “bom aprendizado” é o que precede o “desenvolvimento”, sendo aquele que leva em conta o desenvolvimento atual para, sob a

influência educativa da formação, ampliar constantemente os limites da ZDPP, e consequentemente, os níveis progressivos de desenvolvimento profissional do professor.

As melhorias que as aprendizagens dos docentes produzem se revelam na estruturação psíquica, nas dimensões cognitivas com influência nas afetivas. Ou seja, manifestam-se no campo do pensamento, na solução de problemas, em novos conhecimentos, habilidades, hábitos e capacidades da atividade profissional. Também influenciam na dimensão afetiva, ou seja, na regulação indutora da personalidade, como os motivos para aprender, e na satisfação que o sujeito experimenta quando aprende a aplicar suas novas aprendizagens na vida profissional.

## Desenvolvimento profissional como desenvolvimento da personalidade do professor

Dar sentido à categoria **desenvolvimento profissional do professor**, sob o EHC, exige compreensão da categoria **desenvolvimento psíquico humano**, o que, por sua vez, remete ao desenvolvimento da personalidade. Vigotsky (1987, p. 15) se refere ao desenvolvimento psíquico como:

[...] processo dialético, complexo, que se caracteriza por uma periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento de diferentes funções, pelas metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras [...] pela entrelaçada relação dos fatores internos e externos.

Conforme o EHC, as transformações que acontecem como resultado do desenvolvimento humano são mais duradouras, estáveis e complexas se comparadas com as que ocorrem na aprendizagem, nas quais não se evidenciam novas formações qualitativamente diferentes na vida psíquica e, consequentemente, na personalidade. O desenvolvimento representa um processo dinâmico, contraditório e prolongado que se dá, no sentido dialético, por meio de saltos (rupturas dialéticas) qualitativos.

Para efeitos de releitura do sentido do desenvolvimento profissional docente sob o EHC, propõe-se um construto que aqui se denomina “Desenvolvimento da Personalidade do Professor” (DPP). Este é um processo que se produz ao longo da vida profissional, apresenta dimensões coletivas, individuais, subjetivas, não universais, que não se reduzem ao volume de conhecimentos e ações mentais que o professor domina como resultado da aprendizagem que responde a determinadas necessidades da vida profissional. O DPP ocorre como uma espiral dialética, permeada de avanços e retrocessos, mas sempre em direção crescente quando a aprendizagem o potencializa.

Pode-se considerar o DPP como um processo de natureza histórico-cultural-profissional concreta: seus estágios e suas peculiaridades psicológicas estão determinados pela organização e pelos procedimentos de apropriação da cultura profissional. É, por sua natureza, um processo: a) complexo, pois nele intervêm diversos fatores, objetivos e subjetivos; b) dialético, pois os fatores dos quais depende se relacionam de forma contraditória, formando unidades dialéticas; c) contraditório e, nessas contradições, encontra-

se a força motriz do desenvolvimento e do autodesenvolvimento; e d) histórico, uma vez que cada resultado alcançado em uma determinada etapa se integra a novas etapas do desenvolvimento, de forma dialética, potencializando posteriores novas etapas qualitativamente superiores.

O professor aprende e se desenvolve quando tem um projeto de vida profissional e o realiza não só nas dimensões cognoscitivas como também nas afetivas, emocionais e éticas, ou seja, é um projeto que vincula suas aspirações e atividades com as de outros profissionais. O DPP implica um nível presente de conteúdo psicológico assimilado que conduz a novos níveis qualitativos da personalidade, que incluem aumento de suas possibilidades como profissional.

O professor se desenvolve ao internalizar os sistemas de relações socioprofissionais e ao modificar seu lugar nesses sistemas de relações. Por isso, o DPP se expressa também em novas motivações para a atividade profissional e em novas atividades que, como uma espiral, pautam ciclos de desenvolvimento interligados. Como se trata de um processo, alcançar o DPP não significa chegar ao limite máximo de desenvolvimento, mas, de forma sucessiva, a novas situações de desenvolvimento superior, sempre crescente, e, conseqüentemente, a níveis superiores de regulação e autorregulação da vida profissional. E isso, no contexto da atividade profissional, se traduz em melhor relação com a profissão e com colegas e estudantes.

Em uma discussão sobre o desenvolvimento da personalidade do professor, na qual sejam inseridas as dimensões referentes à atividade profissional, não podem ser excluídas duas categorias chaves, estruturantes em uma visão complexa, sistêmica e dialética das relações entre aprendizagem e desenvolvimento do professor no contexto de sua formação continuada, que são: Situação Social do Desenvolvimento e Vivência. O desenvolvimento da personalidade do professor e a configuração de sua identidade profissional como professor são consequência e se manifestam em novas situações sociais de desenvolvimento, novas vivências e mudanças no estilo de vida.

### ***Situação Social de Desenvolvimento (SSD) e Desenvolvimento Profissional dos Professores (DPP)***

Fariñas (2004) aponta para a necessidade de compreender a ZDP na sua relação dialética com o conceito de “Situação Social de Desenvolvimento”, uma vez que separar esse par dialético pode levar a uma interpretação abstrata e limitada da ZDP, desconsiderando-se o complexo sistema de influências e autoinfluências que atuam sobre quem aprende, antes e depois das atividades, no contexto da formação.

Em relação à categoria, S. S. D. Bozhovich (1976, p. 123) escreveu:

Com esse termo se designa a combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas que são típicas de cada etapa e que condicionam também a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o referido período evolutivo e as novas formações psicológicas qualitativamente peculiares que se originam no final do período.

Dessa forma, o entorno influi no professor dependendo de em que etapa de seu desenvolvimento como personalidade ele se encontra. Para Bozhovich (1976), o lugar que a pessoa ocupa no sistema de relações sociais, assim como as atividades que realiza nesse sistema, é uma condição fundamental no desenvolvimento da sua personalidade. Embora a personalidade seja única, singular, ela só existe nesse sistema de relações na qual se produz a experiência social.

A SSD pode ser considerada como ponto de partida das mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento, durante um período determinado da vida do sujeito. No caso do DPP, esse conceito necessita de recontextualização para se compreender a relação particular do professor com o meio e entender como se reestrutura sua personalidade, o que dá lugar a particularidades psicológicas características de dado período da vida profissional.

Interpretando as ideias de Bozhovich (1976), a caracterização psicológica do sujeito se define pela estrutura da personalidade, que é diferente em cada etapa do desenvolvimento humano. A vida profissional do professor influencia a sua personalidade e essa influência está relacionada ao processo das etapas do desenvolvimento profissional. O passo de uma para outra etapa, que se produz por saltos qualitativos, no sentido dialético, conduz e caracteriza novas SSDs.

Compreender a SSD significa entender o lugar que os professores ocupam no sistema de relações sociais, as exigências que a sociedade coloca a eles como profissionais e os direitos e deveres que isso implica. Consequentemente, a análise dos fatores externos e internos do desenvolvimento profissional, como uma unidade, pode ajudar a entender a estrutura das necessidades e aspirações do professor na sua atividade profissional.

Reinterpretando as ideias de Petrovski (1979), a SSD, em início, deve ser compreendida, para o caso da profissão docente, como um sistema de influências da formação que origina novas motivações e, assim, potencializa-se a mudança de um estágio da vida profissional para outra, na qual se manifestam novas qualidades da personalidade. Em cada estágio do desenvolvimento profissional, integram-se as diferentes dimensões da personalidade (é possível que seja inadequado falar de integração, pois elas não existem separadas), com base nas contradições essenciais que se dão nele como pessoa e como membro do grupo profissional, além das exigências sociais da profissão.

Sob a ótica anterior, constata-se que cada etapa do desenvolvimento da personalidade do professor implica a chegada a uma nova Situação Social de Desenvolvimento, na qual se sustenta, gera e promove o desenvolvimento posterior. Essa situação, por sua vez, revela-se nas relações professor-sociedade e professor-história-cultura profissional, nas quais não só se identifica sua individualidade, como também sua relação com o meio, que o rodeia em um momento histórico, cultural e profissional determinado.

No estudo do DPP, deve-se prestar a devida atenção também ao conceito de estilo de vida, uma vez que ele apresenta uma relação intrínseca com a personalidade. O estilo de vida é uma expressão da personalidade, pelo que é uma condição importante para seu desenvolvimento e, por sua vez, o desenvolvimento da personalidade influencia no estilo de vida do professor. Desse modo, a formação deve ter um impacto no desenvolvimento da

personalidade do professor, preocupando-se em como esse desenvolvimento influencia sua concepção de mundo e de profissão, seus valores, o sentido de sua vida, os modos em que pensa, organiza e realiza sua vida e sua atividade – comunicação – profissional, seus hábitos profissionais, sua organização como profissional e como personalidade e os projetos de vida em uma determinada etapa ou estágio de sua vida profissional. Assim, Fariñas (2004) chama a atenção para o fato de a formação potencializar estilos de vida desenvolvimentistas da personalidade do professor.

Uma vez que o DPP não abarca só o aspecto profissional, é necessário observar em que medida os estilos de vida dos professores promovem ou não o desenvolvimento da sua personalidade e como determinadas atividades de aprendizagem na formação têm impacto nos referidos estilos de vida, que podem ser indicadores do desenvolvimento da personalidade do professor. Fatores como organização e uso do tempo, prioridades na vida, hábitos diários, projeções para o futuro, seus estereótipos na conduta diária, entre outros, influenciam e devem ser levados em conta em estudos do desenvolvimento profissional dos professores como dimensão do desenvolvimento de sua personalidade.

### *Vivência*

Outra categoria estruturante no EHC é a vivência, introduzida por Vigotsky (1996) e desenvolvida por outros autores, como Bozhovich (1976). Para essa autora, a vivência deve ser compreendida como a relação interior do sujeito como ser humano com um ou outro momento de sua realidade, sendo singular, ou seja, pessoal. Para Vigotsky, é a vivência que expressa a unidade do cognitivo com o afetivo, condição indispensável para compreensão da personalidade como conceito sintetizador e estilístico.

Vigotsky (1996) considerou a vivência como a unidade de origem que sustenta todas as possíveis unidades de análises da personalidade. Uma unidade de análise tem caráter sistêmico, genético e dialético para estudar o desenvolvimento, que tende a superar as visões fragmentadas e dualistas do objeto de estudo, possibilitando abordá-lo de forma sistêmica, na sua complexidade e totalidade, em um movimento contínuo, dinâmico e de rupturas dialéticas. A unidade de análise representa o movimento dialético universal – singular-particular – como indivisível, no qual se revela a essência do objeto de estudo.

Com esse conceito, o autor procura uma nova forma de olhar a relação entre sujeito e contexto. Nela se expressa a experiência emocional pela qual o sujeito se faz consciente, interpreta e se relaciona emocionalmente com a realidade. Vigotsky (1996), chamou de vivência a essa experiência, atribuída de sentido pessoal, e estabeleceu que ela é parte e expressão do desenvolvimento humano.

Na opinião de Vigotsky (1982), a vivência é um conceito que possibilita estudar o papel e a influência do meio sobre o desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Para ele, esse conceito se institui na unidade de análise da situação social de desenvolvimento, visto que nela está representado o que os sujeitos experimentam a partir das influências que recebem do meio e o que suas vivências lhe fornecem em função do nível de desenvolvimento que

possuem. Vigotsky (1982) afirma que os fatores essenciais que explicam a influência do externo sobre o desenvolvimento psicológico, ou seja, da personalidade consciente, são suas experiências emocionais, pelo que, na vivência, sempre se está face a uma unidade indivisível das características pessoais e situacionais.

A vivência é pessoal, o que significa que, em uma mesma situação, os professores podem experimentar vivências diferentes. No conceito **vivência**, não se separa emoção de cognição, e tampouco o sujeito de sua situação, de sua história e de seu contexto. Ao refletir as relações com o meio, permite a compreensão da sua influência no desenvolvimento psíquico e em que medida ela admite ou limita a satisfação de necessidades, o que a coloca na condição de elemento regulador das interações do sujeito com a realidade, sendo essa uma de suas funções fundamentais.

Para entender as peculiaridades das vivências dos professores, na lógica das discussões propostas por Bozhovich (1987), faz-se relevante analisar suas necessidades e aspirações na combinação com as possibilidades objetivas de sua realização, o que se relaciona com dois conceitos fundamentais: a posição social e a posição interna.

O desenvolvimento da personalidade do professor é determinado pela correlação entre posição social (lugar que ocupa no sistema de relações acessíveis a ele), exigências que esta lhe coloca, e particularidades psicológicas, formadas como resultado de suas experiências anteriores. Dessa correlação surge a posição interna.

A posição interna, segundo Bozhovich (1976), é a apropriação pessoal das exigências dadas na posição social e se forma sobre a base da atitude que o professor assume face à posição objetiva que ocupa na profissão e a que deseja ocupar a partir de suas experiências, possibilidades, necessidades e aspirações anteriores. Dessa forma, a posição interna é o sistema das necessidades e das aspirações, representadas nas vivências subjetivas, que, ao interpretar e mediar a influência do entorno, se transformam na força impulsora do desenvolvimento da personalidade.

Conforme a autora, o fato de um sujeito poder ser situado em determinada etapa do desenvolvimento de sua personalidade responde à coincidência entre “sua posição social” e “sua posição interna”. Dessa forma, em cada etapa do desenvolvimento da personalidade, é típica uma determinada posição interna, resultado das interações entre a personalidade e as exigências que a sociedade faz à profissão docente.

A vivência, como unidade de análise da personalidade e de sua formação, permite conhecer o seu caráter nas aspirações e necessidades do professor e como estas podem ser satisfeitas. Uma vez que a vivência se produz e se desenvolve na relação com o entorno, o professor, como sujeito, deve transcender a uma nova SSD. Nesta, o vivido anteriormente na profissão e baseado em suas experiências histórico-culturais, face a situações problemas e insatisfações desestruturantes de suas vivências, leva a novos conhecimentos, novas aprendizagens, atitudes e ações que lhe permitam modos diferentes de ser e agir profissionalmente, experimentando e estruturando novas vivências. Logo, leva a uma nova Situação Social de Desenvolvimento para a qual a aprendizagem deve contribuir no contexto da formação do professor.

## Conclusões

A aprendizagem do professor, no contexto de sua formação continuada, como se tem discutido, deve ser uma das vias para o desenvolvimento profissional, entendido como desenvolvimento de sua personalidade, o que é, na sua essência, uma via para desenvolver o professor como sujeito em todas as esferas de sua existência. Isso significa não só um bom desempenho acadêmico ou uma melhoria na sua prática profissional (o que é necessário, embora insuficiente).

A separação entre aprendizagem e desenvolvimento da personalidade como um todo, o foco da aprendizagem na dimensão cognitiva, típico de muitos estudos (se não da maioria), é o que Fariñas (2004) denomina de “pecado original”. Esse termo é extensivo aos estudos da formação de professores, que não estabelecem relações explícitas, sólidas e bem fundamentadas entre o que é aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, no contexto da formação inicial ou continuada, como elemento do desenvolvimento de sua personalidade.

Essas colocações demandam categorias estratégicas para a busca de referencial teórico que possibilite uma visão da aprendizagem do professor como atividade da personalidade que deve tributar para o desenvolvimento profissional docente, no contexto de categorias como Situação Social de Desenvolvimento e Vivência. Faz-se necessário, portanto, que estas sejam ressignificadas para a vida e para a atividade do professor como profissional, o que exige outra compreensão do que é aprender e se desenvolver no contexto da formação continuada.

É importante destacar que as considerações apontadas neste artigo não constituem uma preocupação pela busca única de uma resposta à problemática da formação continuada dos professores. Não é um chamado destinado a psicologizar os projetos de formação continuada dos professores. Trata-se de uma procura que exigirá, por sua vez, uma visão ainda mais ampla, que se insira contribuições de outros campos disciplinares, tais como a sociologia, a antropologia, a política educacional, embora, por sua natureza e seu conteúdo, as categorias analisadas, como personalidade, aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional no Enfoque Histórico-Cultural, considerem essas contribuições sob o fundamento do materialismo dialético e histórico.

As inquietações e reflexões que se apresentam levam a pensar sobre uma nova visão dos processos da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores nos contextos da formação continuada. Não se trata de um giro de cento e oitenta graus, que nos levaria a outro extremo (ou ao mesmo lugar). Trata-se de um olhar de trezentos e sessenta graus, que permita ver o todo, a totalidade na sua complexidade, não susceptível de fragmentação para análises e posterior integração (processo em que se perderia a perspectiva da natureza complexa do objeto de estudo), e sim da busca de unidades de análise (complexo), como o próprio Vigotsky enfatizou nas suas teorizações. Deve-se aprender com o autor essa forma de entender a aprendizagem do professor como atividade de sua personalidade.

## Referências

- BOZHOVICH, Lydia Ilyinichna. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.
- BOZHOVICH, Lydia Ilyinichna. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogênese. In: SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.
- DAVIDOV, Vasili Vasílievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso. 1998.
- DE LA ROSA, Linnett. Estrategia pedagógica para la formación de la identidad profesional pedagógica. **Pedagogía Profesional**, v. 15, n. 4, p. 1-29, Oct./Dec. 2017.
- FARIÑAS, Gloria León. **Maestro, para una didáctica del aprender a aprender**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.
- FARIÑAS, Gloria León. **Psicología, educación y sociedad**. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Editorial Félix Varela, 2005.
- GONZÁLEZ, Viviana Maura *et al.* **Psicología para educadores**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.
- PETROVSKI, Arthur Vladimirovich (org.). **Psicología Evolutiva y pedagógica**. Moscú: Editorial Progreso, 1979.
- RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Aprendizagem docente, formação continuada e inovação pedagógica mediadas pelas TDICS: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Estudos Curriculares**. Braga, v. 10, n. 1, p. 4-19, 2019.
- RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.
- RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Principios de la Psicología General**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Editorial Científico Técnico, 1987.
- VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras escogidas**. Tomo II: pensamiento y lenguaje. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.
- VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicología Infantil**. Tomo IV. Madrid: Visor. 1996.