

Desenvolvimento profissional docente em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural

Teacher professional development in dialogue with Historical-Cultural
theory

Desarrollo profesional docente en diálogo con la teoría Histórico-Cultural

Nadia Camargo 

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – SP, Brasil.
nacamargo1@gmail.com

Celi Espasandin Lopes 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.
celi.espasandin.lopes@gmail.com

Artur José Renda Vitorino 

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – SP, Brasil.
arturvitorino@uol.com.br

Recebido em 29 de julho de 2025

Aprovado em 05 de janeiro de 2026

Publicado em 08 de abril de 2026

RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar uma interlocução possível entre a Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento profissional docente. Compreende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo que se dá no próprio fazer docente, em um movimento contínuo, marcado pela reflexão sobre a prática. De natureza qualitativa, o estudo analisa, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a narrativa de um professor participante de um projeto de pesquisa sobre desenvolvimento profissional, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética. Os dados foram construídos por meio de entrevistas e narrativas orais e escritas, buscando responder se é possível traçar um paralelo entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento humano. Os resultados – reforçando a importância das trocas e da mediação na formação contínua de educadores – indicam que, assim como a humanidade se desenvolve continuamente a partir das relações sociais, o desenvolvimento profissional docente ocorre ao longo da carreira, por meio das relações sociais possibilitadas pelo ambiente escolar, em um movimento dialético, a partir das vivências de cada indivíduo que se propõe a ensinar.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Desenvolvimento profissional docente;

Relações sociais.

ABSTRACT

This study aims to present a possible dialogue between Historical-Cultural Theory and teacher professional development. The professional development of teachers is understood as a process that occurs within teaching practice itself, in a continuous movement marked by reflection on practice. Qualitative in nature, the study analyzes, through the lens of Historical-Cultural Theory, the narrative of a teacher who participated in a research project on professional development, duly approved by the Ethics Committee. Data were collected through interviews and oral and written narratives, seeking to answer whether it is possible to draw a parallel between professional development and human development. The results indicate that teacher professional development occurs throughout a career by means of the social relationships enabled by the school environment. Such development occurs in a dialectical movement, based on the life experiences of each individual who sets out to teach, just as humanity develops continuously from social relationships. This reinforces the importance of exchanges and mediation in the continuing education of educators.

Keywords: Historical-Cultural theory; Teacher professional development; Social relations.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar una posible interlocución entre la Teoría Histórico-Cultural y el desarrollo profesional docente. Se comprende el desarrollo profesional de los profesores como un proceso que se da en la propia práctica docente, en un movimiento continuo, marcado por la reflexión sobre la práctica. De naturaleza cualitativa, el estudio analiza, a la luz de la Teoría Histórico-Cultural, la narrativa de un profesor participante en un proyecto de investigación sobre desarrollo profesional, debidamente aprobado por el Comité de Ética. Los datos se construyeron por medio de entrevistas y narrativas orales y escritas, buscando responder si es posible trazar un paralelo entre el desarrollo profesional y el desarrollo humano. Los resultados indican que el desarrollo profesional docente ocurre a lo largo de la carrera, por medio de las relaciones sociales posibilitadas por el ambiente escolar. Dicho desarrollo ocurre en un movimiento dialéctico, a partir de las vivencias de cada individuo que se propone enseñar, así como la humanidad se desarrolla continuamente a partir de las relaciones sociales, reforzando la importancia de los intercambios y de la mediación en la formación continua de educadores.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; Desarrollo profesional docente; Relaciones sociales.

Introdução

O presente texto se destina a todos, leigos e profissionais da educação, que tenham interesse em conhecer, revisar e, possivelmente, aprofundar o conhecimento sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o campo educacional.

Objetiva, portanto, apresentar uma interlocução possível entre a Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento profissional docente. Assim, é oferecida uma ideia geral sobre o contributo de L. S. Vigotski, fundador desse modelo teórico que buscou explicar o desenvolvimento humano pela produção material da vida.

Lev Vigotski foi um psicólogo bielorrusso que realizou diversas pesquisas no campo do desenvolvimento e da aprendizagem. Nascido em 1896 na antiga União Soviética, morreu precocemente, em 1934, em decorrência de uma tuberculose. Sua curta trajetória de vida, no entanto, se contrapõe à profunda e intensa produção intelectual, que contribuiu de forma relevante para o pensamento da psicologia moderna e, especialmente, para o campo educacional.

Apoiado no materialismo histórico-cultural de Marx e Engels, Vigotski parte da realidade concreta para construir sua teoria sobre como nos tornamos humanos. Sem desconsiderar a relevância do aspecto biológico para o desenvolvimento, é no “meio” – entendido como tudo aquilo que circunda o indivíduo, como a cultura e as relações sociais – e na contínua participação ativa do próprio indivíduo sobre esse meio que se encontra o motor do desenvolvimento das funções superiores, aquilo que nos denomina “humanos”.

Para a construção do *corpus* teórico, utilizam-se como base três textos principais: “A identidade como fenômeno sociocultural: a dialética de pertencer, ser e tornar-se”, de Veresov (2020), capítulo encontrado no livro organizado por Tanzi Neto, Liberali e Dafermos; o artigo de Delari Junior (2011), “Sentidos do ‘Drama’ na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia”, parte do Dossiê “Diálogos com Vigotski: psicologia, educação e arte”, publicado pelo periódico *Psicologia em Estudo*; e a “Quarta Aula: o problema do meio” (Vigotski, 2018), capítulo do livro *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedologia*, organizado e traduzido por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

Com a finalidade de mitigar o abismo entre a teoria e a prática, que muitas vezes distancia as escolas da educação básica das Universidades; e contribuir para a tomada de consciência de que toda prática pedagógica se encontra respaldada por uma teoria, apresentam-se alguns dados empíricos para ilustrar a teoria discutida neste trabalho.

Assim, o texto traz inicialmente uma discussão teórica, contemplando a relevância do meio para o desenvolvimento humano; a noção vigotskiana de “drama”; e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da identidade profissional, socialmente construída, sempre buscando relações com o desenvolvimento profissional docente.

Na sequência, descrevem-se os procedimentos metodológicos, situando o leitor sobre o projeto que possibilitou a construção de dados empíricos apresentada na seção seguinte.

A terceira parte, portanto, consiste na apresentação de frações da narrativa do professor Gilberto, um dos seis participantes da referida pesquisa, discutindo possíveis articulações com a teoria exposta. A escolha desse professor dentre os seis participantes decorre da robustez de suas narrativas, trazendo elementos que dialogam com a teoria proposta. Por fim, encerra-se o estudo com algumas considerações finais.

Alguns destaques sobre a Teoria Histórico-Cultural

Um dos pontos centrais e incontestáveis da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano consiste no fato de que o meio é determinante para esse desenvolvimento. É sabido que muitas outras teorias do desenvolvimento corroboram essa ideia. A principal contribuição da Teoria Histórico-Cultural, no entanto, é considerar os indivíduos como elementos constitutivos desse meio, exercendo uma ação sobre ele, transformando-o, e ele, por sua vez, irá novamente afetar o desenvolvimento do indivíduo. É a esse processo dinâmico, ativo e constante, que Vigotski (2018) denomina “movimento dialético”.

Sobre isso, o próprio autor afirma que “o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio” (Vigotski, 2018, p. 74). Embora tratando especificamente do desenvolvimento infantil nesse ponto de sua Quarta Aula, que discorre sobre o problema do meio na pedagogia, a citação anteriormente transcrita permite uma visão clara sobre o modo como o indivíduo, em qualquer faixa etária, se desenvolve nessa concepção.

Está posto nesse trecho que a participação do indivíduo no meio em que vive é ativa. Nesse sentido, cada indivíduo é afetado por esse meio, de acordo com a sua bagagem, suas experiências e as significações que confere a tudo o que o cerca. “Se lidamos com duas pessoas que têm características constitutivas opostas, um mesmo acontecimento provocará vivências distintas em cada uma” (Vigotski, 2018, p. 78- 79).

Esse raciocínio leva a concluir que, embora o meio possa ser o mesmo para um grupo significativo de indivíduos, cada um será influenciado de uma forma diferente, conferindo um percurso de desenvolvimento (ontogenético) individual e único a cada ser. “Não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança [ou do adulto], que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança [ou do adulto]” (Vigotski, 2018, p. 75).

Com o termo “refração”, Vigotski refere-se à forma como o indivíduo reage ou responde ao ambiente e àquilo que esse ambiente lhe proporciona, como ressalta Veresov:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493046>

O princípio da refração demonstra relações dialéticas entre componentes significativos do ambiente social e resultados de desenvolvimento (mudanças na estrutura das funções mentais superiores). Este princípio demonstra como o mesmo ambiente social afeta trajetórias de desenvolvimento únicas de diferentes indivíduos (Veresov, 2020, p. 188).

O resultado dessa refração será único para cada indivíduo, pois “a influência do meio no desenvolvimento da criança [ou do adulto], junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nela acontece” (Vigotski, 2018, p. 79).

É a esse movimento intenso, contínuo, por vezes contraditório, de interação do sujeito com o meio que o cerca, envolvendo as relações sociais e a mediação cultural, que Vigotski denomina “dialético”. É em meio a essa turbulência constante que o desenvolvimento ocorre, ao contrário da equivocada ideia de um desenvolvimento linear, que acontece em etapas sucessivas, como sugerem algumas teorias.

Com isso, Vigotski (2003, p. 77) considera que, do ponto de vista psicológico, “o professor é o organizador e o diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio”. O autor defende que a educação se pauta na própria experiência do aluno, a qual é “totalmente determinada pelo ambiente”. Diante disso, “a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente” daí a importância de se colocar à escuta dos alunos. Da mesma forma, isso deve ser considerado em um espaço de formação de professores, de modo a oferecer a eles um amplo conhecimento cultural e historicamente elaborado sobre o que é ser professor.

Conforme apontam Brazier e Rocha (2024, p. 3), “o fazer docente se caracteriza por situações de incerteza e de indefinição decorrentes de determinado contexto sócio-histórico e político-institucional” implicando que as ações de formação devem considerar que os professores estejam no centro do processo de transformação educativa, sendo agentes essenciais no redimensionamento de suas práticas docentes.

Após essa formação inicial, ao se depararem com o dia a dia nas escolas, esses professores recém-formados, constituídos por uma determinada visão de mundo, concepções próprias do que é ensinar, do que é ser aluno, entre tantas outras, serão imersos em um meio já existente: as escolas em que irão trabalhar. Esse ambiente, por sua vez, é composto por regras e modos de funcionamento que poderão convergir nas concepções que o indivíduo recém-chegado carrega ou divergir delas. Essas novas relações provocarão conflitos e tensões outras, que impulsionarão o desenvolvimento desse indivíduo como profissional da educação.

O “choque de realidade” (Cruz; Farias; Hobold, 2020) enfrentado por todos os professores iniciantes precisa ser cuidado, como salienta Nóvoa (2022), por um processo de “indução profissional¹”, pois, segundo o autor, o modo como o professor ingressa na profissão influenciará a sua percepção sobre ela e, conseqüentemente, a sua relação com a carreira. Os professores ingressantes precisam ser assistidos nessa transição.

Nesse movimento, uma nova posição social é construída por esse professor, a partir de posições já ocupadas por ele em outras situações e de experiências vividas. Esse novo lugar é marcado por conflitos e contradições, levando à noção de drama apresentada por Vigotski, que será retomada e aprofundada adiante.

Como dito anteriormente, o meio será determinante para a constituição profissional e identitária desse professor. Entretanto, como enfatiza Vigotski, esse processo não é linear, mas dinâmico e dialético, e não uniforme.

Para a compreensão do desenvolvimento profissional e a constituição identitária do professor que será construída ao longo do tempo, é imprescindível considerar as escolas a que esse professor tem acesso no início da carreira, a forma como é acolhido, as relações professor-professor e professor-aluno nesse novo ambiente, dentre tantos outros fatores que envolvem esse meio.

Day (2001), além de Cruz; Farias; Hobold, (2020), também discute os impactos causados pelas primeiras experiências profissionais do professor recém-formado no desenvolvimento de sua relação com a profissão docente.

Todas essas facetas serão determinantes na constituição de sua identidade profissional. Sem abandonar a ideia de que os indivíduos também são partes constitutivas desse meio e, portanto, o mesmo ambiente poderá impactar de forma muito particular em cada ser, a depender das compreensões e significações conferidas por cada um às diversas situações de que irão participar.

Nesse sentido, alinha-se à discussão o conceito desenvolvido por Vigotski citado há pouco: a noção de “drama”. Vislumbrar o desenvolvimento humano pela perspectiva vigotskiana do “drama” lhe confere dinamismo, “como movimento dialético de colisão, contradição, mútua aniquilação e recriação entre possíveis trajetórias distintas ou opostas, em intensa coexistência” (Delari Junior, 2011, p. 193).

Deslocado por Vigotski do campo da dramaturgia, seria equivocada a compreensão do conceito de “drama” apenas como cenas estanques e sucessivas tal qual ocorre em uma peça teatral. Retomando o conceito da dialética, matriz epistêmica nuclear da teoria de Vigotski, a qual compreende os processos psicológicos não como algo fixo ou linear, mas como resultado de contradições, transformações e mediações que ocorrem na interação entre o sujeito e o meio social, é nessa perspectiva que o “drama” deve ser entendido para explicar o desenvolvimento humano.

Delari Junior (2011) chama a atenção para o fato de que a palavra “drama” assume diversos significados em diferentes obras de Vigotski. Uma dessas acepções compara a trajetória de desenvolvimento individual de cada sujeito a um “drama”. Nessa ótica, a cada nova formação etária, o indivíduo assumiria um novo papel.

Desta maneira, todo o curso do desenvolvimento ontogenético é comparado a um “drama”, ou “peça teatral”, e uma específica “nova formação etária” [*vozhrastnie novoobrazavaniia*] pode figurar como “novo personagem” que “entra em cena” num determinado “ato”, por assim dizer (Delari Junior, 2011, p. 185).

Nesse sentido, é possível dizer que o ingresso na carreira docente se constitui em um novo papel a ser interpretado por esse sujeito que optou por essa profissão e da qual fará parte o ato dramático de lecionar.

No entanto, outra acepção, mais adequada à proposta deste trabalho, é encontrada em anotações do autor que datam de 1929, publicadas apenas em 1986 em obra intitulada *Psicologia concreta do homem*, já em português. Nesses escritos, a noção de drama “[...] envolve não só um processo ‘diacrônico’ (ao longo de sucessivos ‘atos’), mas também uma dinâmica ‘sincrônica’ (num mesmo instante histórico da vida humana), vista como ‘conflito’ e ‘luta interior’” (Delari Junior, 2011, p. 185).

A partir desta segunda acepção, compreende-se que o conceito de “drama” está diretamente relacionado às tensões e contradições vividas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento. Sob essa perspectiva, o drama pode ser comparado a experiências psicológicas em que forças internas e externas lutam e impulsionam transformações – ou, dito de outra forma, promovem o desenvolvimento do indivíduo.

Assim concebido, o “drama” encontra-se intimamente relacionado ao conceito de vivência vigotskiano, que em russo se denomina *perejivanie*². Veresov apresenta a definição do termo pelo próprio Vigotski: “A *perejivanie* de um indivíduo é uma espécie de prisma psicológico que determina o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento” (Vygotsky, 1994, p. 341 *apud* Veresov, 2020, p. 188).

Foi discutido anteriormente neste artigo que um mesmo ambiente pode impactar diferentemente em cada indivíduo, a depender da bagagem cultural, de experiências e significações que lhe confere. Retoma-se assim o princípio da refração também anteriormente comentado. Desse modo, confirma-se essa ideia a partir das palavras de Veresov (2020, p. 188):

Não seria exagero dizer que o ambiente social, como fonte de desenvolvimento do indivíduo, só existe quando o indivíduo participa ativamente desse ambiente, agindo, interagindo, interpretando, compreendendo, recriando e redesenhando-o. A *perejivanie* do indivíduo transforma a situação social na situação social de desenvolvimento.

Nesse momento, é possível avançar do ponto da formação inicial dos professores para o desenvolvimento profissional que se dá na ação de ser professor e que, portanto, acontece de forma contínua, ao longo da carreira docente.

Day (2001, p. 20-21), que cunhou o termo “desenvolvimento profissional contínuo”, também conhecido como DPC, destaca o papel ativo do próprio indivíduo nesse processo:

O desenvolvimento profissional contínuo é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493046>

À medida que o professor recém-formado experiencia a ação docente, interage com seus pares mais experientes e com seus alunos; e então retoma suas experiências práticas de sala de aula em uma perspectiva reflexiva, buscando teorias que o auxiliem a compreendê-las e as reformula – o novo professor aprende sobre o seu ofício na mesma medida em que produz conhecimento sobre ele.

Para Nóvoa (2017, p. 1125), "a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente".

Insiste-se no fato de que essa aprendizagem acontece em um movimento dialético, um movimento de luta interior a partir de crenças e conhecimentos prévios, que poderão ou não ser reconfigurados ou até mesmo substituídos por uma ruptura com o modo de pensar anterior.

Ressalta-se que, na perspectiva teórica adotada, o desenvolvimento não se dá por sobreposição, de forma acumulativa e progressiva. Ao contrário,

a transformação do desenvolvimento é uma mudança qualitativa de todo o sistema, onde um novo órgão traz uma nova reorganização. Assim, o novo sistema (reorganizado) se torna uma unidade de ordem superior e começa a agir de acordo com novas leis (Veresov, 2020, p. 184).

Entende-se, portanto, que o desenvolvimento não ocorre de modo isolado ou mesmo desvinculado das condições sociais e culturais concretas, não é espontâneo. As mudanças qualitativas, conforme descrito por Veresov na citação anterior, estão inevitavelmente conectadas a mudanças nessas condições e/ou mudanças de significações que os indivíduos produzem sobre elas, como explicado pelo conceito de *perejivanie*.

Nessa perspectiva, para que o desenvolvimento profissional contínuo aconteça, se faz necessário oferecer condições aos professores. Em um ambiente escolar em que o professor esteja sempre correndo contra o relógio e não haja tempo disponível para estudo, discussões coletivas e reflexões individuais sobre a própria prática, criam-se indivíduos que apenas reproduzem o conhecimento historicamente construído, em vez de promover um movimento catalisador que impulsione o desenvolvimento profissional e a construção identitária desse professor, como preconiza a Teoria Histórico-Cultural.

Day (2001) ressalta a responsabilidade das instituições onde os professores estão inseridos – e do governo por meio de políticas públicas – de promover o desenvolvimento profissional docente, oferecendo apoio material e humano a esses professores e oportunizando momentos de troca entre os colegas de trabalho.

Ao retomar o papel do meio na constituição dos sujeitos, é relevante ressaltar que, tal qual Vigotski o compreende, o meio poderá estar a serviço do desenvolvimento e será sempre determinante na configuração desses profissionais da educação, embora possa se constituir em um obstáculo para o desenvolvimento, a depender de sua configuração. É desejável, portanto, que esse meio impulsione o desenvolvimento de sujeitos autônomos e criativos, capazes de atuar de modo transformador sobre ele. Entretanto, tem-se, aqui, consciência de que o oposto

também pode ocorrer: um meio como obstáculo estará comprometido com a reprodução e manutenção do *status quo*, seja ele qual for.

Essa compreensão se configura em uma das principais peculiaridades da Teoria Histórico-Cultural, no que tange a orientar as pesquisas no campo educacional. Em vez de procurar respostas para o comportamento dos indivíduos ou para sua adaptação ao meio social, tal teoria provoca os pesquisadores a perguntar como o meio social age nos indivíduos para impulsionar o desenvolvimento, seja das funções superiores – quando se direciona o olhar para os processos escolares, pensando no desenvolvimento psíquico –, seja, como no caso deste estudo, para pensar no desenvolvimento profissional docente.

Procedimentos metodológicos

Considerando o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, que se dá por meio de conflitos internos, a partir das relações que o indivíduo estabelece com o meio, o foco desta pesquisa reside na busca para compreender o processo de transição de formas espontâneas, não mediadas de ensino, para formas culturalmente mediadas. Sobre isso, Veresov (2020, p.187) versa que

a teoria Histórico-Cultural considera a mediação como uma atividade mediadora (não mediada) de um ser humano e orienta os pesquisadores a estudar as transições de ações não mediadas para ações mediadas como uma mudança qualitativa de todo o sistema de funções psicológicas do indivíduo.

Essa transição revela mudanças qualitativas profundas no funcionamento psicológico do sujeito, o que caracteriza o seu desenvolvimento. Pensando no desenvolvimento profissional docente, estudar essa transição se faz relevante, pois evidencia o modo como os professores reorganizam suas práticas a partir de mediações culturais, colaborativas e reflexivas, vivenciadas no ambiente escolar em que atuam.

Esse processo foi objeto de pesquisa que propôs a um grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental o desafio de planejar e desenvolver projetos interdisciplinares com suas turmas. Participaram do projeto seis professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma coordenadora pedagógica e cinco pesquisadores: duas mestrandas, uma doutoranda e dois professores permanentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

É relevante destacar que esse projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)³, uma iniciativa de valorização e reconhecimento dos professores da educação básica.

Ao longo de aproximadamente um ano, foram realizados com esse grupo de professores encontros semanais para estudos teóricos, planejamento e reflexões sobre as próprias práticas.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493046>

Durante esse período, os professores desenvolveram dois projetos interdisciplinares com suas turmas, cada um com a duração aproximada de um semestre.

Em uma abordagem qualitativa, aposta-se na reflexividade (auto)biográfica (Passeggi; Souza; Vicentini, 2013), materializada pelas narrativas de si como práticas de formação e autoformação, por meio das quais busca-se encontrar indícios de suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito.

De acordo com Passeggi (2021), a reflexividade narrativa propicia à pessoa que narra dar sentido ao que antes não tinha sentido e, ao ordenar narrativamente os acontecimentos, ela (re)constrói outra versão de si e de sua formação. Nessa perspectiva, pesquisas que fazem uso das narrativas (auto)biográficas possibilitam ecoar as vozes dos professores, permitindo-lhes atribuir sentido àquilo que realizam diariamente nas escolas.

A produção do material empírico se deu por meio de narrativas orais e escritas; da observação dos encontros para estudo coletivo e planejamento das atividades desenvolvidas com os estudantes por esses professores; e dos relatórios que produziram, em cumprimento às exigências vinculadas à concessão de bolsas pela Fapesp⁴.

Conforme Bolívar, Domingo e Fernández (2001), a investigação narrativa inicia-se com um relato (auto)biográfico, em uma situação de diálogo interativo, em que se representa o desenrolar da vida de um indivíduo, em algumas dimensões, conforme solicitado pelo pesquisador responsável.

Trata-se de “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. [...] a narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista” (Bauer; Jovchelovitch, 2002, p. 95).

A entrevista narrativa, configura-se, portanto, em um convite para que o entrevistado lembre eventos de partes que considera mais relevantes de sua prática pedagógica e reflita sobre eles, por meio de um diálogo que possibilite aprofundar em aspectos pessoais por meio de perguntas e escuta ativa do entrevistador. A intenção nesse tipo de entrevista é capturar a subjetividade, pressupondo que o entrevistado se revela melhor em histórias próprias, a partir de linguagem espontânea.

Ao todo foram realizadas três entrevistas orais com os participantes: antes de iniciar o projeto, durante seu desenvolvimento e após a sua finalização. Os professores também foram convidados a produzir narrativas escritas sobre seu percurso profissional.

Os materiais produzidos permitiram identificar, dentre tantos outros fatores não contemplados neste artigo por questões óbvias, indícios sobre o desenvolvimento profissional dos participantes, conforme apresentado em seus principais aspectos na seção seguinte.

As análises das narrativas foram orientadas nos estudos de Bolívar, Domingo e Fernández (2001). Essa atividade analítica se inicia logo no momento da entrevista. Posteriormente é realizada a textualização das entrevistas. Considerando a complexidade de uma narrativa, optou-se por uma análise holística (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 193-196), a qual pressupõe uma reconstrução da narrativa do depoente, considerando o contexto social e histórico no qual este se encontra. Partiu-se portanto, de uma análise fenomenológica, que busca nas narrativas dos participantes, a interpretação que fazem do mundo por meio de sua consciência construída a partir de suas experiências vividas.

Para além da enunciação dos fatos narrados, buscou-se uma descrição mais aprofundada, a partir da interpretação do complexo conjunto de símbolos escolhidos pelos depoentes em suas narrativas, procurando dar sentido às suas vidas e a seu mundo.

Além de evidenciar o potencial dos professores da educação básica como produtores de conhecimento, os resultados trouxeram a confirmação de que o saber e o fazer docente se constituem no exercício da docência, sendo esta uma condição especialmente fértil para analisar, por meio de conceitos da Teoria Histórico-Cultural, como o meio é determinante na constituição dos sujeitos.

A narrativa do professor Gilberto: buscando articulações

O professor Gilberto foi um dos seis participantes da referida pesquisa. A trajetória única desse professor chamou a atenção, e o seu narrar se mostrou bastante oportuno para a discussão a que se propõe este artigo.

Após sua jornada de superação como um migrante pernambucano em busca de melhores condições de vida, Gilberto encontrou na profissão docente uma possibilidade de ascensão social e mais qualidade de vida. Porém, não conquistou apenas a melhora da condição financeira ao tornar-se professor, mas, acima de tudo, encontrou a realização profissional, tesouro que muitas pessoas não têm o privilégio de vivenciar. Ao descrever sua trajetória profissional, revela:

Verdadeiramente os estudos, a educação básica, as graduações e as pós-graduações me afetaram de tal forma, que não concordo com a frase, dita por muitas pessoas: “já terminei os estudos”. Gosto de pensar numa formação que dura a vida toda, que não tem necessidade de acabar (Narrativa de Gilberto, 2023).

Nota-se que Gilberto tem consciência de que sua profissão exige um aprendizado contínuo, e esse aprendizado é que o transforma. Ele diz que os estudos o “afetaram”. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural a afirmação do professor é bastante representativa, pois se trata de um exemplo de vivência (*perejivanie*). As significações que esse professor conferiu ao conhecimento adquirido no decorrer de sua formação profissional lhe permitiram transpor a ideia do senso comum, de que os estudos se encerram com a formatura em uma graduação universitária.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493046>

Gilberto vem de uma família humilde de Jaboatão dos Guararapes, PE, e, certamente, suas vivências relacionadas ao lugar de onde veio e as oportunidades que teve lhe permitiram conferir importância e significações à possibilidade de estudar e ser professor, que lhe são únicas e intransferíveis.

Na primeira entrevista narrativa concedida por Gilberto, ao falar sobre como é ser professor, ele afirma: *“então, é sempre assim... Sempre querendo ganhar mais conhecimento, estar mais preparado. Porque eu acho que os alunos merecem, né? Um professor nem sempre vai conseguir responder a tudo, mas está pronto para debater e pesquisar”* (Narrativa de Gilberto, 2023).

Analisando o narrar de Gilberto, nota-se que ele vislumbra um ideal de professor, o qual busca atingir por meio de cursos, trocas de experiências com colegas parceiros e o constante reinventar-se na sala de aula.

Essa ideia de professor ideal, perseguida por Gilberto, é um produto cultural preexistente e em constante transformação, que antecede a vinda desse professor ao mundo. Após nascer e começar a frequentar os espaços escolares, certamente Gilberto interagiu com vários professores ao longo de sua vida acadêmica, alguns que lhe serviram de exemplo e, em contrapartida, outros de contraexemplo. Porém todos o ajudaram a compor a sua ideia do que é ser professor. Já na Universidade, cursando primeiramente Licenciatura em História e depois Pedagogia, teve a oportunidade de estudar as teorias educacionais que, confrontadas com uma primeira versão de professor ideal, lhe permitiram reelaborar seus conceitos, criando outras versões de professor ideal. Sempre em um movimento dialético, “dramático”.

Ao teorizar sobre o problema do meio, Vigotski evidencia a relevância de como tudo aquilo que cerca o indivíduo, sem desconsiderar a ação do próprio indivíduo, é condição para o seu desenvolvimento. Busca-se aqui chamar a atenção para a concepção de Gilberto sobre o que é ser um bom professor, construída ao longo de sua vida e influenciada pelo meio: as escolas pelas quais passou; o conceito de seus familiares e amigos próximos sobre escola, educação e professores; os textos e livros que leu na Universidade; as conversas que teve sobre o assunto com seus colegas de classe; a sua própria experiência como professor; e a refração que foram produzindo todos esses estímulos.

Gilberto enfatiza que o professor precisa estar “preparado” e, por essa razão, ele está em constante busca de conhecimento.

Ao falar sobre a relação entre professor e aluno, Gilberto relata:

Eu percebo que, por mais que eles sejam alunos novos, como de um segundo ano, crianças de 7, 8 anos, se você dialogar com eles, eles têm muito a oferecer. Aí eles se expressam... Então, eu acho que essa prática de fazer que o aluno fale, que ele tenha voz, que eu o respeite, que ele me ouça e eu ouça a ele... Nunca eu falando sozinho... É muito construtiva! E a gente aprende o tempo todo com eles (Narrativa de Gilberto, 2023).

A partir desse trecho é possível inferir que Gilberto reconhece que se aprende a partir do social. Procurando organizar suas aulas de modo a possibilitar o diálogo entre professor e alunos e alunos e alunos, o professor reconhece que o ensino

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493046>

escolar não se reduz a um ato transmissivo, mas é possibilitado por situações pedagógicas planejadas de forma intencional, criando uma Situação Social de Desenvolvimento (SSD), mesmo que, talvez, ainda não tenha conhecimento teórico sobre isso.

Assim diz o professor Gilberto sobre a experiência de desenvolver um projeto interdisciplinar, com o projeto Fapesp:

O projeto em parceria com a Fapesp me deu medo a princípio. Era algo novo ter que trabalhar as várias disciplinas com um projeto em mente. Eu adorei a ideia de poder ser protagonista, de ter minha agência na feitura das coisas. E nessas discussões [referindo-se aos encontros de estudo e planejamento às quintas-feiras] fui tomando mais coragem de fazer o projeto avançar. E fui tomando gosto por essa nova liberdade de criar e ajudar os alunos a criar conhecimentos e de poder aprender de diversas formas. [...] O projeto faz com que as atividades sejam mais lúdicas, fiquem mais próximas daquele que é o protagonista, o aluno (Narrativa de Gilberto, 2024).

Esse excerto oferece solo fértil para melhor conhecer o professor Gilberto. No entanto, dentre as várias inferências que o texto permite, o que interessa para este artigo reside em como esse professor passou do receio de desenvolver uma proposta pedagógica, que para ele era novidade, para uma condição de fazê-la com leveza e prazer, evidenciando o seu desenvolvimento profissional, a sua aprendizagem na arte de ensinar.

Veresov (2020, p. 190) destaca a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para direcionar o foco da pesquisa em educação: “A teoria Histórico-Cultural orienta a pesquisa empírica para focar nas origens e no processo sociocultural de gênese da identidade como um processo dialético de pertencimento, ser e tornar-se”.

Gilberto oferece diversas evidências de seu desenvolvimento profissional ao longo de seu narrar. Em outras palavras, de um modo mais alinhado com os preceitos da teoria materialista-histórico-dialética, Gilberto evidencia a revolução interior pela qual passou, transformando a sua prática pedagógica:

Aprendi a importância do elo entre as disciplinas, de elas não serem inimigas umas das outras. Notei que me vi mais solto para a criatividade para oferecer uma aula melhor para os alunos (Narrativa de Gilberto, 2024).

Eu notei na minha fala e também na fala das colegas [se referindo às outras professoras envolvidas na pesquisa], que o aprendizado sobre ser professor, foi muito rico. Aprendemos a planejar melhor, a fazer uma coisa que deixa os alunos mais engajados. Os próprios encontros [de estudo e planejamento às quintas-feiras], foram muito ricos (Narrativa de Gilberto, 2024).

É perceptível a progressiva conquista de confiança e autonomia nos dizeres do professor Gilberto, à medida que ampliava seus conhecimentos teóricos e práticos com o apoio oferecido pelos encontros para estudo e planejamento promovidos pelo projeto. Trata-se de um exemplo claro de desenvolvimento profissional a partir da reflexão, individual e coletiva, sobre a própria prática, sob a luz da teoria.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493046>

Contudo, Vigotski adverte que “a vida é drama”. Ao ser questionado sobre a possibilidade de incluir em seu planejamento outras propostas interdisciplinares após o desligamento do projeto, Gilberto pondera:

Infelizmente a gente não consegue fazer projetos assim todo tempo... Mesmo porque acho que falta preparo da nossa parte como professores de se garantir. [...] Apesar que a interação com vocês (pesquisadores) fez isso com a gente, né? Vocês nos deram feedbacks que a gente não vê toda hora, né? De que a gente pode fazer melhor e de pessoas que confiam na gente pra fazer algo melhor... Isso pra mim, como professor é muito importante... E gente fez a agência, como dizia o Artur [referindo-se a um dos responsáveis pelo projeto Fapesp]. Nós fomos os produtores. A questão é a coragem pra fazer no próximo semestre algo semelhante... (Narrativa de Gilberto, 2024).

É nítida a percepção de que o desenvolvimento humano ocorre na interação entre os sujeitos a partir de situações concretas, tal qual afirma Vigotski. O “para o outro” – “para si” está presente quando o professor diz “pessoas que confiam na gente pra fazer algo melhor”. Aos poucos, a confiança depositada em Gilberto pelos pesquisadores, pela equipe gestora e pelos próprios colegas de profissão migra para a autoconfiança, o reconhecimento de que foi ele o principal ator ao planejar e desenvolver o projeto interdisciplinar.

Não haveria espaço suficiente neste artigo para trazer todos os conflitos, contradições e lutas interiores vividas pelo professor Gilberto e desencadeadas pelo desafio de realizar um projeto interdisciplinar com seus alunos. Também não é esse o objetivo que aqui se propõe.

Interessa, neste momento, fazer emergir como o drama vivido por Gilberto na condição de professor que se desafia a desenvolver uma metodologia que lhe é nova, por meio de uma SSD, planejada e viabilizada pelo projeto Fapesp, lhe possibilitou uma vivência (*perejivanie*).

Dois pontos – ambos contribuintes para tracionar o desenvolvimento profissional do professor Gilberto – destacam-se no último excerto: o primeiro deles refere-se ao desafio de realizar algo novo que, como já comentado, provocou transformações significativas na forma como Gilberto concebia o ato de ensinar, refletindo em sua prática pedagógica.

Tal transformação foi viabilizada por um processo dialógico estabelecido no período de convivência entre os pesquisadores e esses professores. Foi um espaço de muito estudo e discussão que articulava continuamente a teoria e a prática da sala de aula e permitiu que os professores participantes fossem reconfigurando suas práticas para aquilo que estava sendo proposto.

Para o desenvolvimento profissional contínuo, é imprescindível, como afirma Day (2001), a criação de espaços onde os professores possam aprender uns com os outros no local de trabalho e com elementos fora da escola. Nas próprias palavras do autor, são necessárias

oportunidades de desenvolvimento profissional que ultrapassem largamente o instrumentalismo que impregna grande parte das práticas atuais, de forma

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493046>

que sejam estimulados a ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos (Day, 2001, p. 42).

O projeto desenvolvido na escola parece ter oportunizado esse espaço de trocas que propulsiona o desenvolvimento profissional.

O segundo ponto consiste no dilema de, ao descobrir uma metodologia aparentemente mais vantajosa sob vários aspectos, o professor perceber-se impossibilitado de usá-la largamente – por falta de apoio, como o caminhar junto com colegas e mesmo os pesquisadores, ou por ela não corresponder à estrutura da escola em que se encontra, ou ainda por outro motivo que tenha passado despercebido pelos pesquisadores, ou ainda que o depoente tenha escolhido não compartilhar.

Gilberto discorre bastante sobre a incompatibilidade de desenvolver projetos interdisciplinares com o sistema educacional no qual se encontra, embora reconheça suas vantagens. No entanto, embora tal conflito ainda não tivesse sido resolvido até a data de seu desligamento do projeto, certamente foi, e talvez ainda seja, um disparador do movimento dialético que propulsiona o desenvolvimento que todos os indivíduos percorrem na interação com o meio. No caso do professor Gilberto, o desenvolvimento profissional.

Para concluir as contribuições da narrativa do professor Gilberto para a presente discussão sobre a Teoria Histórico-Cultural relacionada ao desenvolvimento profissional docente, destaca-se um último ponto em sua narrativa.

Nota-se que Gilberto inicia sua fala ponderando que a sua falta de preparo profissional talvez seja um possível motivo que o impeça de aventurar-se em novos projetos interdisciplinares sem o apoio dos pesquisadores.

No entanto, à medida que segue tentando explicar essa afirmação inicial, Gilberto claramente reconhece suas conquistas com a realização do projeto: “*nós fomos os agentes*”, “*nós fomos os produtores*”.

É evidente na fala do professor a consciência sobre seu próprio desenvolvimento profissional e sua clareza sobre suas aprendizagens, o que parece um exemplo clássico da “dialética do ser e do devir”, como discutida por Veresov (2020).

Considerações finais

Marcelo (2009, p. 8) lembra que a profissão docente é a “profissão do conhecimento”. Apoiado na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, o conhecimento é definido como produto cultural, elaborado e compartilhado pela humanidade e suas contradições, ao longo da história, a partir de uma realidade concreta.

Nessa perspectiva, é sensato concluir que o conhecimento inerente ao profissional do conhecimento – o professor – também é construído no fazer docente,

a partir de uma realidade concreta, em um movimento dialético em que cada indivíduo, ao interagir com o meio no qual se encontra inserido, ao mesmo tempo que o transforma, interioriza o que *a priori* era social.

O ser humano que atua e interage em diferentes ambientes socioculturais em constante mudança, usando várias ferramentas e mediadores culturais para estabelecer ou restabelecer sua identidade, é a "unidade de análise" fundamental na teoria Histórico-Cultural (Veresov, 2020, p. 190).

Considerando a afirmação anterior, a escolha da Teoria Histórico-Cultural apresenta terreno fértil para constituir o alicerce de pesquisas que se debruçam sobre o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade profissional.

O movimento de construção da identidade docente não é regular nem cumulativo. O professor Gilberto transformou-se em um professor diferente, isso é fato. No entanto, essa transformação não é decisiva, pois, no próximo ano, talvez, ele volte a se transformar. O processo é contínuo e marcado por idas e vindas, progressos e retrocessos.

É evidente que nem todos os professores participantes de uma experiência coletiva de aprendizagem como a desenvolvida pelo projeto Fapesp e apresentada neste trabalho, sobre o uso de projetos interdisciplinares como proposta didática, serão transformados. Ao menos não da mesma forma, na mesma intensidade, na mesma profundidade ou na mesma direção.

Como já bastante discutido, o mesmo meio provoca transformações muito diversas, em quantidade e intensidade, em indivíduos diferentes. A potência da refração dependerá da significação conferida por cada um, a depender das marcas que carregam, a uma mesma situação.

Por essa razão, ratifica-se que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e permanente, porém individual, embora dependente do social. É não linear, permeado por tensões e contradições no drama da vida profissional – que, a propósito, não se separa da vida pessoal.

É urgente e necessário, portanto, evidenciar a inadequação de políticas públicas de formação de professores que se enxergam como meros reprodutores do conhecimento historicamente construído, prescrevendo pautas formativas engessadas. Ao contrário, em reconhecimento ao caráter intelectual da profissão docente, é preciso criar espaços nas instituições escolares para o pensar e o refletir contínuo, de forma sistematizada, coletiva e individualmente.

Referências

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493046>

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNANDÉZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRAZIER, Fabio; ROCHA, Maria Sílvia P. de M. L. da. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação continuada de professores: perspectivas e possibilidades a partir da elaboração do pensamento conceitual. **Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 29, n. 1, p. 1–22, maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v29i4.10139>. Acesso em 29 de dez. 2025.

CRUZ, Giseli B. da et al. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e09072, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 03 out. 2025.

CRUZ, Giseli B. da; FARIAS, Isabel M. S.; HOBOLD, Márcia S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v.14, 1-15, p.e4149114, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em 19 ago. 2025.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DELARI JUNIOR, Achilles. Diálogo com Vigotski: psicologia, educação e arte. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, jun. 2011.

DELARI JUNIOR, Achilles; PASSOS, Iulia Vladimirovna Bobrova. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. In: SEMINÁRIO INTERNO DO GRUPO DE PESQUISA PENSAMENTO E LINGUAGEM, 3., 2009, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2009. p. 1-40.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, [S. l.], n. 8, p. 7-22, abr. 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270129>.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. REFLEXIVIDADE NARRATIVA E PODER AUTO(TRANS)FORMADOR. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93–113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 29 dez. 2025.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493046>

VERESOV, Nikolai. Identity as a sociocultural phenomenon: The dialectics of belonging, being and becoming. *In*: TANZI NETO, Adolfo; LIBERALI, Fernanda; DAFERMOS, Manolis (ed.). **Revisitng Vygotsky for social change**. Bringing together theory and practice. New York: Peter Lang, 2020, p. 175-191.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Quarta Aula**. O problema do meio na pedologia. Sete Aulas sobre os fundamentos da Pedologia. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Para ampliação da compreensão do termo “indução docente”, sugere-se a leitura dos estudos de CRUZ, Giseli B. da et al. (2022).

² É importante destacar que a palavra “*perejivanie*” assume diferentes significados em diferentes obras de Vigotski. Assume-se neste texto a acepção de uma experiência ou vivência intensa e singular capaz de promover uma transformação/revolução no indivíduo. Para maior aprofundamento no tema, sugere-se: Delari Junior e Passos (2009).

³ O projeto foi aprovado pela Fapesp em dezembro de 2022. Processo Fapesp nº 2022/06577-7. Acordos de Cooperação / SEDUC - Secretaria da Educação/PROEDUCA - Programa de Pesquisa em Educação Básica / SEDUC - PROEDUCA - Ensino Público - Modalidade 1 - Chamada de Propostas (2022).

⁴ Ressalta-se a relevância de iniciativas como esta, que envolve a parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fapesp, que investem na formação continuada dos professores em exercício. Tais convênios criam espaços formativos que envolvem a colaboração entre a Universidade e as escolas de educação básica na construção de conhecimentos voltados para a docência, que incluem, entre outros benefícios, uma bolsa mensal aos participantes, além de insumos materiais para as escolas participantes. É uma forma de valorizar a profissão docente e a escola pública, bem como aqueles profissionais que buscam aprimorar suas práticas, se disponibilizando a estudar as teorias educacionais já existentes, discutir e refletir sobre as próprias práticas, ampliar seus conhecimentos e contribuir para a construção de conhecimento coletivo no campo.