

Resistência e identidade como sinalização de desenvolvimento profissional de professores da educação básica

Resistance and identity as a signal of professional development of basic education teachers

Resistencia e identidad como indicador del desarrollo profesional de profesores de la educación fundamental

Recebido: 01/03/2023 | Revisado: 16/03/2023 | Aceitado: 17/03/2023 | Publicado: 23/03/2023

Juan Gabriel Perilla Jiménez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0832-976X>

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: juan.jimenez@sou.unijui.edu.br

Marli Dallagnol Frison

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4985-1992>

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: marlif@unijui.edu.br

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar elementos formativos que se fazem presentes em discursos e práticas de professores envolvidos num processo de reestruturação curricular, via Situação de Estudo (SE), durante o período de efetivação do Novo Ensino Médio (NEM), e analisar as contribuições desse processo no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, modalidade pesquisa-ação, desenvolvida em uma escola pública estadual localizada no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/RS. A pesquisa envolveu três professoras de escola básica, um professor de uma Coordenadoria de Educação do RS, os quais responderam a uma entrevista, e uma professora e quatro estudantes de uma universidade comunitária. Os dados foram organizados pelo viés da Análise Textual Discursiva (ATD), emergindo duas categorias: a) resistência e b) identidade do professor. Os resultados revelam que mudanças curriculares, sejam via políticas educativas ou resultado de processos autorreflexivos de reestruturação curricular promovidos pela própria escola, oportunizam cenários de trabalho educativo que aprimoram os processos de desenvolvimento humano e profissional dos envolvidos, mostram que a resistência, no contexto investigado, sugere transformações no sujeito e na constituição da sua personalidade, e que a identidade do professor se dá na inter-relação entre o conhecimento pessoal e profissional e a capacidade de se apropriar daqueles conhecimentos que o trabalho educativo de qualidade lhe exige.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; Desenvolvimento profissional docente; Educação escolar.

Abstract

This study aimed to investigate formative elements that are present in speeches and practices of teachers involved in a process of curricular restructuring, via Study Situation (SE), during the period of effectiveness of the New High School (NEM), and to analyze the contributions of this process in the Teacher Professional Development (DPD). This is a qualitative research, action-research modality, developed in a state public school located in the Northwest of the State of Rio Grande do Sul/RS. This research involved three elementary school teachers, a teacher from a Regional Education Coordination in RS, who answered an interview, and a teacher and four students from a community university. The data were organized by the bias of a Discursive Textual Analysis (DTA), resulting in two categories: a) resistance and b) teacher identity. The results reveal that curricular changes, whether via educational policies or as a result of self-reflective processes of curricular restructuring promoted by the school itself, provide opportunities for educational work that improve the processes of human and professional development of those who are involved. They also demonstrate that resistance, in the investigated context, suggests transformations in the subject and in the constitution of his/her personality, and the teacher's identity takes place in the interrelationship between personal and professional knowledge and the ability to appropriate that knowledge that quality educational work requires.

Keywords: Human development; Teacher professional development; Schooling.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar elementos formativos que se hacen presentes en hablas y prácticas de profesores implicados en el proceso de reestructuración curricular, vía Situación de Estudio (SE), durante el período de realización del “Novo Ensino Médio (NEM)” (Nueva Enseñanza Secundaria), y analizar a las contribuciones de ese proceso en el Desarrollo Profesional Docente (DPD). Se trata de una investigación cualitativa, modalidad investigación-acción, desarrollada en una escuela pública estadual ubicada en Noroeste del Estado del Rio Grande do

Sul/RS. La investigación envolvió tres profesoras de escuela básica, un profesor de una Coordinadoría de Educación del RS, a los que respondieron a una entrevista, y una profesora y cuatro estudiantes de una universidad comunitaria. Los datos fueron organizados a través de la Análisis Textual Discursiva (ATD), emergiendo dos categorías: a) resistencia y b) identidad del profesor. Los resultados exponen que cambios curriculares, sea vía políticas educativas o resultado de demandas autorreflexivas de reestructuración curricular promovidos por la propia escuela, faculta panoramas de trabajo educativo que perfeccionan los procesos de desarrollo humano y profesional de los envueltos, muestran que la resistencia, en el contexto investigado, sugiere transformaciones en el sujeto y en la constitución de su personalidad, y que la identidad del profesor ocurre en la interrelación entre el conocimiento personal y profesional y la capacidad de apropiarse de los conocimientos que el trabajo educativo de calidad le demanda.

Palabras clave: Desarrollo humano; Desarrollo profesional docente; Educación escolar.

1. Introdução

Este texto socializa resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar, à luz da Teoria da Atividade (TA) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elementos formativos que se fazem presentes em discursos e práticas de professores envolvidos num processo de reestruturação curricular durante o período de efetivação do Novo Ensino Médio (NEM) no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, e analisar contribuições desse processo no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública estadual de nível médio, selecionada pela 36ª Coordenadoria de Educação (36ª CRE) do Estado do Rio Grande do Sul para ser escola piloto no processo de estabelecimento do Novo Ensino Médio (NEM). Participaram deste estudo três professoras que atuavam no 1º ano do Ensino Médio, um professor que atuava na 36ª CRE e que era responsável pela assessoria às escolas no que dizia respeito a questões relacionadas ao NEM, uma professora e um estudante de um curso de Graduação e três estudantes de Pós-Graduação (uma mestranda e dois doutorandos) de uma universidade comunitária.

O NEM constitui-se numa reforma curricular que trouxe mudanças significativas na organização dos tempos, dos espaços e dos conteúdos a serem selecionados e organizados a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e do NEM, num processo que não desconsiderou experiências, saberes e práticas de professores, mas avança em termos de compreensões acerca do currículo escolar e das implicações desse processo na formação continuada de professores.

Assim como foram as mudanças anteriores, essa reforma também teve origem nas necessidades da própria sociedade, porém permeada por questões políticas (Souza & Garcia, 2020). A reforma do NEM deu-se a partir da Lei n. 13.415 de 2017, tendo sido apresentada, inicialmente, como uma medida provisória (MP) – n. 746 de 2016 –, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394 de 1996 (Brasil, 2017). Tanto a Medida Provisória quanto a Lei instituem a política de fomento à organização do Ensino Médio em tempo integral. Conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, ela foi discutida pelas comunidades acadêmicas tendo em vista as profundas mudanças que recaem sobre essa etapa de escolarização. O texto final da reforma do NEM foi publicado no Diário Oficial em 17 de fevereiro de 2017, porém sua aplicação teve de aguardar a aprovação da BNCC, que aconteceu no final de 2018. Nesse contexto, a organização do Ensino Médio passou a ser feita a partir das quatro áreas do conhecimento, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas, além da formação técnica e profissional. Conforme estabelecido nesta Lei, os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a desenvolver um trabalho voltado para a construção do projeto de vida dos estudantes e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017), que implicam mudanças na atividade de ensino e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional docente.

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs) apresenta os itinerários formativos (IF)¹, nos quais, segundo a Resolução número 3 de 2018, os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo, assim, a heterogeneidade e a pluralidade de condições, interesses e aspirações (Brasil, 2018). Pelo proposto no primeiro ano de aplicação do NEM, para cada IF o número de horas era de 200 para o 1º ano, 400 para o 2º ano e 600 para o 3º ano do EM. À medida que o estudante avançava no nível de escolarização, o número de horas do IF aumentava. Destacamos que desde a introdução do NEM foram três as mudanças propostas para esse nível de ensino. Diante desse cenário, professores, estudantes e equipes diretivas vivem momentos de angústias e incertezas.

Há de se reconhecer que as escolas e seus respectivos professores têm certa liberdade e autonomia para planejar seus projetos pedagógicos desde que considerem o proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o contexto escolar. Com a obrigatoriedade de ofertar pelo menos um itinerário formativo, tais mudanças mexeram profundamente com o currículo da escola e com seu projeto político e pedagógico, desafiando os professores a desenvolver conhecimentos e habilidades em relação ao trabalho educativo que desenvolviam junto aos seus estudantes.

A proposta curricular do NEM (Brasil, 2017) foi apresentada à escola e seus professores com mudanças significativas em relação às disciplinas que passaram a compor o currículo escolar, à carga horária das mesmas e, especialmente, aos conhecimentos a serem ensinados, muitos deles de áreas como a farmacologia, que não eram contemplados no Ensino Médio tampouco fizeram parte da formação inicial ou continuada dos professores da referida escola. Neste contexto, permeados de muitas dúvidas e inseguranças, os estudos realizados e as parcerias estabelecidas entre professores e estudantes da escola e da universidade permitiram que as professoras e a equipe diretiva se sentissem mais fortalecidas. Com apoio de Saviani (2016, p. 55), entendemos currículo como

a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados.

As ideias de Saviani levam à compreensão de que o currículo abrange todos os elementos que dizem respeito à escola, ou seja, o currículo é a própria escola em funcionamento, que, num processo interrupto, vai “mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens” (Saviani, 2016, p. 55).

Habowski e Leite (2021) destacam que o Novo Ensino Médio criou a necessidade de produzir mudanças e desafiou a escola a realizar ajustes no currículo e no planejamento das atividades escolares para dar conta dos seus objetivos. As autoras alertam que, embora seja envolvida toda a escola, é o professor quem assume na sala de aula o trabalho de transformar a política e lineamentos da Lei em atividades que materializem as mudanças propostas. Entendemos que esse processo é dependente do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes pelo professor, que são necessárias para que as mudanças, de fato, possam acontecer. Esse movimento favorece o desenvolvimento profissional docente.

Foi com esse entendimento que o grupo envolvido neste estudo planejou uma proposta pedagógica, modalidade Situação de Estudo (SE), para o 1º ano do Ensino Médio, intitulada “*Alimentação e drogadição no funcionamento da máquina humana*”. A Situação de Estudo é definida por Maldaner e Zanon (2001, p. 45) como

¹ Itinerário formativo é um conjunto de componentes curriculares que compõe a matriz curricular do Novo Ensino Médio e que contempla áreas de conhecimento específicas. A escola, a partir de demandas da comunidade e interesse dos estudantes, oferece até dois itinerários formativos, devendo o estudante optar por um deles. No caso da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, os itinerários oferecidos eram Saúde II e Tecnologia I.

uma orientação para o ensino e a formação escolar que, de acordo com nosso pensamento, supera visões anteriores na medida em que articula saberes e conteúdos de ciências entre si e, também, com saberes cotidianos trazidos das vivências dos alunos fora da escola, permitindo uma abordagem com característica interdisciplinar, intercomplementar e transdisciplinar.

É importante destacar que para a escolha da temática orientadora da SE foram consideradas as necessidades da escola e de seus estudantes e as competências e habilidades a serem desenvolvidas com base naquilo que preconizam a BNCC, o RCG e o NEM.

É nesse contexto que nosso estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: Que elementos formativos se fazem presentes em discursos e práticas de professores envolvidos num processo de reestruturação curricular durante o período de efetivação do Novo Ensino Médio (NEM) no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, e quais as contribuições desse processo no percurso do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos participantes incluídos no estudo?

Para conseguir produzir respostas ao nosso questionamento e atingir o objetivo do presente estudo, buscamos apoio teórico em autores da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, dentre eles Vigotski (2012, 2013), Leontiev (2004, 2021), Martins (2013) e Saviani (2016), que tratam da importância da educação escolar no processo de desenvolvimento humano, e em autores como Nóvoa (2009) e Stenhouse (1984), que trabalham o desenvolvimento profissional docente.

O processo de organização dos dados empíricos considerou os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2016b), a qual possibilita ao pesquisador incluir-se num movimento interpretativo hermenêutico, um movimento de escuta, que busca trazer para o diálogo a realidade concreta, avançando no sentido de compreender a sua essência. Na sequência apresentamos o referencial teórico que sustenta nossa investigação.

2 Referencial Teórico

O desenvolvimento humano é um processo que se realiza à medida que o homem interage com outros humanos que lhes apresentam a cultura humana (Vigotski, 2012). Leontiev (2004, p. 267) corrobora essa ideia ao afirmar que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Nessa linha de pensamento, Santos, et al. (2023, p. 9) destacam que “a consciência emana do real, pois a existência transforma a subjetividade que é adquirida ao longo da vida, construída e transformada a partir das relações e interações com a natureza, com o mundo e entre os seres sociais, que expressam o real e transforma-o, e se apodera por meio do trabalho produzindo objetividades e exteriorizações.

A partir dessa perspectiva teórica, compreendemos que o desenvolvimento profissional do professor ocorre também dessa forma, em que a atividade é o centro do desenvolvimento humano, cuja finalidade é a de atingir níveis mais elevados e desejáveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo e humano.

Identificamos, a partir deste estudo, que a educação escolar, sob a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, apresenta ferramentas potencialmente capazes de oferecer condições para atingir um desenvolvimento humano em níveis mais elevados para todos os indivíduos que frequentam a escola. Entendemos que o desenvolvimento profissional do professor faz parte do desenvolvimento humano do indivíduo, que se dá por meio das relações sociais mediadas pela comunicação com os outros, sejam pares ou estudantes. Neste contexto, a interação com professores da escola e professores e estudantes da universidade, nível de Pós-Graduação, favorece o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Sinalizamos que as mudanças curriculares que envolvem a escola, sejam via políticas educativas ou resultado de processos autorreflexivos de reestruturação curricular, promovidos pela própria escola, oportunizam cenários de trabalho

educativo que aprimoram o desenvolvimento humano e profissional dos professores envolvidos no processo, fomentando a resistência e a identidade como características de níveis mais desejáveis de desenvolvimento profissional docente.

Duarte (2013) destaca as especificidades do processo de produção e reprodução da realidade humana como essencialmente histórico-social, sem estabelecer uma oposição entre o mundo social e o mundo natural, pois assumimos que todo o homem é um ser vivo, cuja existência depende da base biológica, porém o humano no homem precisa ser produzido, e disso depende a apropriação da cultura humana.

Com apoio de Saviani (2013), argumentamos que a tarefa específica da educação escolar é a transmissão da cultura humana, ou seja, de conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados pela humanidade na sua forma mais desenvolvida. Nesta perspectiva, alunos e professores desenvolvem-se como agentes sociais, convocados a realizar uma ação social diferenciada no ponto de partida educacional em relação ao conhecimento, na qual a *práxis* do professor não ostenta a centralidade do processo como na pedagogia tradicional, e também não se centra na ação do aluno como nas pedagogias novas, mas se realiza no encontro nos seus diferentes níveis de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados, em que se efetue um processo educativo como prática social.

Para Duarte (2012, p. 54), “o trabalho educativo é uma produção direta e intencional. Decorre desse aspecto a afirmação de que concomitantemente com o posicionamento perante os elementos da cultura humana historicamente acumulada, é necessária a descoberta das formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo”. Partindo dessas premissas e com o intuito de trazer subsídios para o nosso debate, sistematizamos o presente trabalho, que foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: Que elementos formativos se fazem presentes em discursos e práticas de professores envolvidos num processo de reestruturação curricular durante o período de efetivação do NEM, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil e quais as contribuições desse processo no percurso do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos participantes incluídos no estudo.

Destacamos a relevância e a pertinência do nosso estudo por tratar-se de uma temática atual que envolve mudanças significativas no Ensino Médio no Brasil. Indicamos a necessidade de promover discussões e reflexões epistemológicas visando a uma melhor compreensão da proposta do NEM, sobre a qual ainda é incipiente a produção científica das implicações dessa proposta pelo reduzido tempo de introdução. O cerne deste estudo centrou-se no desenvolvimento profissional docente que tal mudança promoveu nos professores envolvidos nela.

Foi necessário compreender as diferentes concepções de currículo, educação escolar e trabalho educativo sob uma abordagem crítica e emancipatória desde a teoria da atividade e da pedagogia histórico-crítica, com o intuito de proporcionar elementos teóricos e metodológicos que viabilizassem a discussão em torno das categorias emergentes do estudo, da resistência e da *identidade* do professor como sinalização do seu desenvolvimento profissional docente (DPD).

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como o processo de formação da identidade profissional do professor pela maneira como ele se define e a seus colegas, como bem-expressa:

É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (p. 7).

Leontiev (2021) ajuda-nos a entender que o desenvolvimento profissional docente corresponde ao processo de desenvolvimento ontogênico, no qual o professor, como pessoa, se apropria dos objetos (materiais e imateriais) e fenômenos nos quais são objetivadas, pelo processo da atividade produtiva socialmente elaborada, aptidões essencialmente humanas. Segundo Motter (2018), é na objetivação e na apropriação que as aptidões adquirem forma material objetiva, do mesmo jeito

que mediante o trabalho educativo e na atividade de estudo, quando o professor consegue atingir níveis mais elevados em relação ao seu desenvolvimento profissional docente. Pezzi e Frison (2022, p. 2) destacam que o ser humano se desenvolve e se individualiza. Para essas autoras, o “processo de desenvolvimento, primeiramente, é interpsicológico (externo), e, posteriormente, torna-se intrapsicológico (interno), mediante a internalização do conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua história. Esses movimentos revelam a importância dos mecanismos externos (sociais) na constituição da humanização.

Para Duarte (2013), o processo pelo qual a atividade física ou intelectual do sujeito se transfere para os produtos da mesma atividade, é denominado de objetivação, do mesmo jeito que a atividade de ensino se constitui na atividade principal do professor e, assim, do seu DPD, assimilando o processo de produção e reprodução da vida em sociedade. Isso permite diferenciar o DPD de um processo de apropriação e objetivação muito diferente da adaptação biológica ao meio, como destaca Leontiev (2004, p. 166):

a diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas.

As ideias desse autor levam-nos a considerar que a transformação do humano no homem está relacionado à sua capacidade de apropriação e objetivação das aptidões e funções humanas que lhe permitem a constituição da sua individualidade, como ressalta Motter (2018, p. 96) em relação a esses processos, considerados como

resultado da capacidade humana de assimilar e apropriar o mundo objetivo já elaborado historicamente, reproduzindo-o. Tanto na dimensão filogenética (transformação da espécie) quanto na ontogenética (produção da individualidade), ocorrem processos ativos, movidos pela atividade produtiva. De uma forma ou de outra, transformação e reprodução complementam-se, se relacionam e são interdependentes.

Podemos relacionar esses processos ao DPD, no qual o professor, como indivíduo de uma espécie, tem de se adaptar inicialmente às condições próprias do seu meio (filogênese) para, depois, adquirir a sua individualidade (ontogênese) mediante a atividade principal e produtiva dele, a qual é a atividade de ensino, operacionalizada pelo trabalho educativo na educação escolar. É fundamental, nesse momento, retomar a concepção do trabalho educativo na perspectiva da PHC, uma vez que ela nos permite compreender que o DPD é produto do processo de emancipação do professor. Saviani (2013, p. 13) assim discorre em relação ao trabalho educativo:

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

Na perspectiva de indicar elementos de desenvolvimento humano e profissional de professores da educação básica, nível médio), neste artigo destacamos as categorias *resistência* e *identidade* do professor como elementos norteadores do DPD do professor, valorizando-as como elementos fundamentais do trabalho educativo ao entendermos que a resistência, no âmbito educativo, se relaciona ao ato de não aceitar passivamente e com indiferença as mudanças propostas no espaço escolar.

A introdução dos Itinerários Formativos requereu mudanças nas concepções de equipes diretivas, professores e estudantes sobre os processos de ensinar e de aprender e sobre o desenvolvimento humano. Com Martins (2013) destacamos a

importância da educação escolar no desenvolvimento humano e social dos indivíduos que frequentam a escola, e alertamos sobre a necessidade do trabalho educativo, entendido como atividade de ensino, na qual, sob um enfoque histórico-cultural do processo de conhecimento, fundamentamos a nossa análise de resultados nas especificidades ontológicas do mundo social.

Embora o foco deste estudo não foi o de analisar as políticas educativas que envolvem o estabelecimento do NEM, consideramos importante entender as principais mudanças que estas políticas trouxeram para a escola, para o Ensino Médio e, especialmente, para o desenvolvimento humano e profissional dos professores envolvidos nesse processo, caracterizando, principalmente, a *resistência* e a *identidade* do professor como sinalização do desenvolvimento profissional docente.

3. Metodologia

Este trabalho trata de um processo investigativo de produção de conhecimentos que auxilie na interpretação, compreensão e transformação de um contexto educacional, com o propósito de melhoria das práticas desenvolvidas pelos sujeitos nele envolvidos. A pesquisa é qualitativa, modalidade pesquisa-ação, e esteve amparada nas ideias de Elliot (1998) e Carr e Kemmis (1988).

Com base em Maldaner (1999, p. 4) entendemos que “o exercício da pesquisa é uma qualidade eminentemente humana, desenvolvida na cultura e na história humana. Através dela o ser humano criou instrumentos práticos e teóricos que lhe permitem agir e pensar de uma certa forma sobre a natureza e obter as respostas desejadas.” Para esse autor, com a pesquisa “mudaram as relações dos homens com a natureza, mudou o homem e mudaram as relações entre os homens. Porém, como prática cultural e histórica, a pesquisa não é uma herança biológica, assim como não são os conceitos científicos e toda a prática científica e tecnológica. Elas devem ser construídas e reconstruídas junto a cada indivíduo nos processos educacionais” (*Idem*).

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública estadual de Ensino Médio, que, no período de 2019 a 2021, foi selecionada pela 36ª CRE para ser escola piloto no processo de iniciação do NEM. O percurso metodológico acompanhou o processo de reestruturação curricular para e na instalação do Novo Ensino Médio no espaço e tempo destinados ao IF denominado Saúde II e na disciplina Projeto de Vida, por meio do planejamento e desenvolvimento de uma SE intitulada “*Alimentação e drogadição no funcionamento da máquina humana*”.

Participaram deste estudo três professoras que atuavam no 1º ano do Ensino Médio, um professor que atuava na 36ª CRE e que era responsável pela assessoria às escolas no que dizia respeito a questões relacionadas ao NEM, uma professora e um estudante de um curso de Graduação e três estudantes de Pós-Graduação (uma mestrande e dois doutorandos) de uma universidade comunitária localizada no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Para a elaboração da SE no ano letivo de 2020, no primeiro semestre, foram realizados encontros semanais, e no segundo semestre encontros quinzenais, via *Google Meet*. À medida que se produzia a SE, a mesma foi sendo desenvolvida em sala de aula junto a uma turma de estudantes do 1º ano do Ensino Médio. No ano de 2021 a SE foi analisada e reorganizada pelo grupo envolvido no processo e novamente desenvolvida em sala de aula.

Os dados empíricos foram obtidos a partir da gravação e da transcrição dos encontros de estudo e de planejamento da SE, das reflexões sobre o NEM na escola e do planejamento das atividades de ensino com as professoras responsáveis pela efetivação do IF Saúde II e pela disciplina Projeto de Vida. Durante os anos de 2020 e 2021 foram realizadas entrevistas com as três professoras da escola e com o professor que atuava na 36ª CRE. A entrevista foi previamente agendada com esses participantes e realizada individualmente. Em decorrência da necessidade de manter o distanciamento social durante a pandemia da Covid-19, as entrevistas desenvolveram-se a partir do serviço de comunicação *Google Meet*, que possibilitou o registro audiovisual do conteúdo, o qual foi, posteriormente, transcrito na sua íntegra.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade a que os autores estão vinculados. Todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo as orientações previstas na Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Os dados produzidos foram organizados tomando por base os fundamentos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016a). Segundo estes autores, a ATD auxilia na interpretação dos discursos em pesquisas qualitativas e envolve a realização das etapas de unitarização, categorização e captação do novo emergente no *corpus* textual do material empírico. De acordo com Copetti et al., (2020, p. 103),

a ATD instiga o pesquisador a pensar sobre os múltiplos e desafiadores caminhos na construção do trabalho, permite o encontro com o fenômeno a ser investigado que, muitas vezes, não se apresenta claramente de imediato, mas que se descortina a partir dos movimentos que são realizados durante a análise. Movimentos estes que não apresentam um sentido único e uma regra imutável para sua execução. São próprios, únicos e imbuídos da personalidade de cada pesquisador no modo de fazer.

Para a interpretação dos dados buscamos apoio teórico em autores da Psicologia Histórico-Cultural que tratam do desenvolvimento humano e profissional da pessoa e da pessoa professor, e de autores da Pedagogia Histórico-Crítica que discutem sobre o trabalho educativo, entendido como atividade de ensino no contexto da PHC.

Destacamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual os autores deste trabalho estão vinculados e que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a preservação do sigilo dos dados e respeito à identidade desses sujeitos, atribuímos nomes fictícios: Bianca para identificar a professora de Biologia; Paula para a de Projeto de Vida; Celísia para a de Ciências Sociais e Aplicadas e Emerson para o professor externo à escola.

Salientamos que este texto é um recorte de uma pesquisa de Doutorado que está em andamento. Para a escrita deste artigo foram utilizadas manifestações expressas nas entrevistas realizadas, posto que tais manifestações foram organizadas segundo pressupostos teóricos da ATD, como indicam Moraes e Galiazzi (2016b). A ATD constitui processo recursivo continuado para uma maior qualificação do que foi produzido. Para Moraes e Galiazzi (2016b, p. 122), “o processo da Análise Textual Discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”. A leitura e análise dos dados sob essa perspectiva permitiram agrupar os significados externalizados pelos sujeitos envolvidos em duas categorias emergentes: *Resistência e identidade do professor*. Na sequência apresentamos e discutimos o que foi observado nas categorias emergentes descritas.

4. Resultados e Discussão

A *resistência* e a *identidade* são sinalizações de desenvolvimento profissional docente e constituem duas categorias emergentes da análise dos dados obtidos via encontros de estudos e de planejamento da SE, das respostas dadas ao questionário e das manifestações expressas durante as entrevistas. A seguir apresentamos cada uma das categorias.

Resistência

A resistência pode ser entendida como a propriedade de um corpo que reage em relação à ação de outro corpo. Este pressuposto serve como ponto de partida para edificar o conceito de resistência construído no percurso desta investigação que aponta para evidências do desenvolvimento profissional docente dos professores envolvidas no estudo.

Nossa prática como educadores e pesquisadores permite-nos afirmar que não são raras as vezes em que discursos cotidianos transmitem a ideia de que a resistência é apontada como um limite ou fragilidade no processo constitutivo do humano, quando a pessoa não compreende um certo discurso ou prática. Entendida dessa forma, a resistência configura-se em

um diálogo pejorativo, cujo movimento carece de superação para que seja possível avançar no entendimento das condições subjetivas nele implicadas. Nessa linha de pensamento, Lima (2005, p. 116) chama a atenção para o seguinte:

A resistência tem servido para responsabilizar os professores pelos mais variados insucessos no campo profissional, até mesmo por aqueles problemas que são de ordem social e econômica. O “professor resistente” não é reflexivo, não é crítico, não é pesquisador [...] Os resistentes são explicados pela limitação pessoal de entendimento das propostas ideais dos produtores de solução [...] A ideia de resistência, nesse caso, pode ser compreendida como sinônimo de atraso, aversão ao novo, anacronismo, alienação, conservadorismo, decadência ou, simplesmente, falta de entendimento.

É nosso pensamento que, nessa linha de raciocínio, os sentidos atribuídos às resistências tornam-se limitadores de possibilidades formativas se considerarmos que estamos em convivência nos espaços constitutivos, os quais acreditamos serem intencionais, inter(mediados), sistemáticos e processuais. Disso resultou a (re)significação das resistências, procurando, em alguns teóricos, os aportes que nos permitem pensá-las como movimentos relacionais e constitutivos. Compreendemos a resistência como o processo que desestabiliza ideias, concepções, significados, fortemente cristalizados na memória da pessoa durante sua constituição humana, e que se fazem presentes em determinada realidade social. Nesse sentido, quase sempre busca reafirmar ou negar uma estrutura ou prática socialmente estabelecida, como podemos observar no depoimento expresso pelo professor Emerson:

(...) então essa experiência que vocês estão desenvolvendo, provavelmente ela vai contribuir depois que nós aperfeiçoarmos os objetos do conhecimento a serem trabalhados nesses percursos, que isso é muito importante. E eu estava colocando que provavelmente a gente vai ter um outro momento ainda de reestruturar os percursos, ou seja, de aperfeiçoá-los na linhagem dos objetos do conhecimento e habilidades.

Celísia, professora que em anos anteriores havia sido convidada para participar de um trabalho interdisciplinar, mas que, naquela época, justificou sua impossibilidade, durante a conversa assim se manifestou:

Eu, agora, estou sentindo necessidade de trabalhar junto com minhas colegas. Antes eu ia trabalhando do meu jeito e até porque não dispunha de tempo nos horários dos encontros (...). Também tinha receio, não sabia como começar a trabalhar dessa forma, mas vejo que esses encontros são importantes (...) cada uma de nós dando suas ideias. Está bem difícil pensar sozinha sobre quais conteúdos selecionar para cada disciplina, que agora devem ser pensados por área do conhecimento (...). Os documentos orientadores apresentam os grandes temas, mas o que contemplar, o que selecionar para cada turma, e como trabalhar isso? Não vai ser fácil.

As palavras de Celísia apontam para elementos formativos importantes e que merecem nossa atenção. Um deles mostra que o professor se coloca à disposição para o diálogo com seus pares quando motivado pela necessidade do estudo. No momento em que Celísia coloca “antes eu ia trabalhando do meu jeito e até porque não dispunha de tempo nos horários dos encontros (...) Também tinha receio, não sabia como começar a trabalhar dessa forma, mas vejo que esses encontros são importantes”, ela expressa sentimentos de resistência em se incluir em um processo de trabalho coletivo e interdisciplinar no qual não tinha ideia de como fazê-lo, por provavelmente não ter sido ensinada durante sua trajetória acadêmica e profissional. Esse tipo de resistência pode indicar marcas do limite do conhecimento para um trabalho interdisciplinar. Galiuzzi, Moraes & Ramos (2003, p. 13), ao discutirem sobre as resistências que emergem em contexto escolar, assim manifestam-se: “entendemos a emergência das resistências como altamente positivas para o processo de enriquecimento das teorias pedagógicas pessoais, porque a emergência de uma resistência possibilita ao professor perguntar-se porque essa resistência está acontecendo”.

Nosso estudo permite-nos afirmar que a necessidade imposta pelas novas políticas educacionais (Novo Ensino Médio) colocou Celísia e os demais professores da escola num movimento que não era mais possível trabalhar isoladamente. O contexto escolar exigia do professor uma transformação de sua *práxis*, só possível mediante processo reflexivo, pois, como

expõe Pacheco (2013, p. 58), “o conhecimento pedagógico não é algo que se adquire nem pela mera vocação, nem tampouco pela continuidade de ser-se professor [...]”. É um conhecimento do qual o professor tem condições de se apropriar quando se põe num processo de investigação-ação-formação (Güllich, 2013), que faz numa ralação dialética entre a teoria e a prática, no qual a prática culmine em teoria e a teoria em prática transformada. Como assevera Sánchez Vázquez (2011), de forma direta, trata-se de *práxis*.

Para a professora Bianca, participar do processo de estabelecimento do Novo Ensino Médio também não foi um percurso tranquilo. Participante assídua dos encontros de estudo e planejamento, assim expressou-se: “o que está no Itinerário Saúde II é muito amplo, vejam só: o funcionamento da máquina humana. É muita coisa que pode ser trabalhada e o professor se sente sozinho, sozinho para decidir sobre os conteúdos”.

Segundo Oliveira (2020, p. 39), “no âmbito escolar, não é raro que as deliberações advindas das instâncias governamentais atravessem o cotidiano dos que ali se encontram”. De acordo com o professor Emerson, “a escola, ao entrar em contato com novas determinações e/ou recomendações e modelos pedagógicos, constrói seus ajustamentos, suas interpretações para entender os interesses dos agentes externos à escola, os quais interferem na dinâmica da escola e no trabalho educativo desenvolvido pelos professores”.

Não podemos deixar de destacar que, pela complexidade desse processo, alguns professores da escola que atuavam em disciplinas específicas não se sentiram motivados (naquele momento) a participar do trabalho coletivo e interdisciplinar. Para a professora Paula, o planejamento da SE deveria envolver todos os professores de uma mesma série e não apenas os professores do IF Saúde II e Projeto de Vida. Mesmo assim, ela destaca a importância do trabalho coletivo ao fazer referência a uma atividade desenvolvida junto aos estudantes, a qual foi estudada e planejada pelo grupo envolvido nesta pesquisa e que tratou sobre drogadição: “esse nosso trabalho interdisciplinar é muito valorizado (...) o aluno gosta desse tipo de trabalho (...) que envolve tudo; se tu for analisar envolveu a geografia, a história, a saúde, a biologia, a química, tudo, né. E o aluno participou, ele tirou suas dúvidas, falou de seus problemas, né”. Paula também desabafa: “não são todos os professores que participam, né! Seria ótimo que fossem todos os professores; na realidade teria que ser todos os professores para nós termos uma harmonia maior dentro da escola”.

Para Oliveira (2020, p. 40), “resistir consiste na luta ou no enfrentamento contra as duas formas prevalentes de submissão. A primeira delas vem a ser a individualização dos sujeitos para atender às imposições ou demandas do poder constituído, a segunda consiste em vincular ou enquadrar os sujeitos às identidades constituídas e marcadas historicamente em seus lugares e funções”.

Dentre as características que se destacaram nos encontros do planejamento e discussão sobre o processo de pôr em prática o NEM na escola, uma delas foi a inserção dos novos objetivos para esse grau de ensino, que estavam relacionados aos conteúdos a serem ensinados e o papel do professor nessa tarefa. Sobre isso, o professor Emerson assim se manifestou:

[...], o professor tem que ser mais orientador da aprendizagem né; ele não pode ser um mero transmissor, porque eu posso ir na internet e buscar tudo o que um professor vai falar, mas fazer a reflexão em cima disso. De repente eu já preciso, preciso de uma orientação; então o professor, ele é essencial, ele vai fazer com que você pense em cima dessa ação né, dessa, dessa situação-problema, dessa atividade prática; sei lá o que, fazer pensar, fazer a pessoa ampliar o seu conhecimento através de análises, da observação da sua reflexão né; então eu acho que o essencial é isso: é fazer uma situação de orientação da aprendizagem.

O trabalho docente ou educativo, como destacam Wyzykowski & Frison (2021), por indicar caminhos e direções para alcançar o desenvolvimento humano, torna-se um fator determinante na constituição da resistência do professor (p. 17). Isso porque o professor consegue, nas formas cotidianas do fazer docente, no entrelaçamento das condições materiais reais da instituição e nas relações sociais estabelecidas entre o professor os estudantes e a equipe diretiva, gerar habilidades de oposição

e apropriação das novas diretrizes para seu trabalho. Trata-se, como indicou o professor Emerson, “de processos de renegociação e ressignificação na rede de relações (internas e externas), nas quais o trabalho docente se inscreve e na qual tomou muita importância a resistência docente como sinônimo de reflexão crítica, ressignificação de saberes e mudança das suas próprias práticas educativas”.

Resultados do nosso estudo revelam que, especialmente nesse percurso da instituição do NEM, o professor desenvolveu uma *resistência*, entendida por nós como a capacidade que tem de suportar a mudança, do deslocamento de um lugar de conforto para um lugar de desafios e mudanças, e de sair de um trabalho solitário e adentrar num processo de trabalho colaborativo e interdisciplinar. Nesse contexto, a resistência defende-o e o fortalece para enfrentar as transformações e desafios do Novo Ensino Médio, além de fortalecer a sua *identidade* de ser professor, fomentando nele o desenvolvimento profissional docente com níveis mais elevados. Feitas estas considerações, passamos a apresentar a segunda categoria.

Identidade do professor

A categoria *identidade* emergiu da análise e reflexão de manifestações expressas nas entrevistas feitas com os participantes desta pesquisa. Segundo Faria & Souza (2011), na literatura os trabalhos que tratam sobre a identidade discutem e problematizam a *identidade* na formação dos professores pelo viés da psicologia ou da sociologia. As definições do conceito de *identidade*, nas abordagens desses autores, trazem elementos importantes para o nosso estudo no que diz respeito às definições da *identidade* como categoria da psicologia histórico-social e sociocultural.

Entendemos *identidade* como transformação, ou seja, constante mutação, sendo essa a mais pertinente para o nosso estudo. A identidade do professor pode ser pensada como produto da inter-relação/intersecção entre a história da pessoa (pessoal e profissional) e seu contexto histórico, social e cultural, processos sempre intermediados por outros humanos que lhe apresentam a cultura necessária para o desenvolvimento da identidade do professor, da pessoa professor.

Com Leontiev (2004, p. 271) passamos a compreender que cada indivíduo, ao nascer, vai se apropriando do mundo objetivo, (re)significando, (re)elaborando e produzindo sempre novos sentidos. Nesse movimento, vai formando o seu psiquismo a partir daquilo que já foi construído pelas gerações anteriores num processo que implica atividade mental. Nessa linha de pensamento, a *identidade* tem um caráter dinâmico com um personagem central: as vivências pessoais de cada pessoa mediadas pela cultura, sempre com participação do outro. A identidade do professor, assim como as funções e aptidões desenvolvidas historicamente a partir do contexto social, não se fixam no cérebro e não são transmitidas por hereditariedade; elas são formadas no decurso do desenvolvimento ontogênico (Leontiev, 2004, p. 277).

Para Dubar (1997), a identidade é o resultado do processo de socialização em processo correlacionais, ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os dois estão inseridos. De acordo com o autor, a identidade do sujeito se reconhece pelo olhar do outro, em um processo de socialização e individualização. Ele afirma que a identidade é construída e reconstruída pela atividade social do indivíduo.

Em nossa investigação reconhecemos que a identidade dos participantes foi mudando durante o tempo em que se deu o processo de efetivação do NEM na escola. Nesse movimento os professores foram desafiados a produzir mudanças em suas formas de pensar e agir profissionalmente pela necessidade da reestruturação do currículo a partir dos percursos formativos próprios do NEM. Poderíamos afirmar, sob uma perspectiva dialética, que a *identidade* dos professores participantes foi se tornando um processo de tensão permanente entre o individual e o social, tornando a identidade complexa e inacabada pelo processo constante de tensão entre o sujeito histórico e as condições materiais em que vive, como definem Faria & Souza (2011, p. 42): “a identidade como síntese de uma tensão dialética jamais findável”.

No planejamento da SE foram ocorrendo processos de (re)significação da identidade do ser professor por conta do desafio dos conteúdos novos e da adequação do currículo às exigências dos itinerários formativos do NEM, como expressou o professor Emerson:

[...], o maior desafio são os componentes novos né; por exemplo, biomecânica. O professor vai ser o mesmo lá das ciências da natureza, de física lá, que terá que trabalhar biomecânica por exemplo, a biologia, junto, então, mas não era um componente que estava na formação deles, surgiu agora; então esses novos componentes são um desafio para nós, para saber se haveria mesmo necessidade de criar um componente, ou deixamos tudo para física, química, biologia, trabalhar, entende?

A fala de Emerson remete às ideias de Stenhouse (1984), de que o desenvolvimento profissional do professor é um processo articulado ao desenvolvimento curricular e que as mudanças no currículo fomentam desdobramentos no DPD. Ao declarar “*o maior desafio são os componentes novos*”, o professor está produzindo mudança na sua identidade e produzindo outros sentidos para sua prática e para seu trabalho educativo. Na mesma direção, a professora Paula expôs:

[...], eu me senti muito assustada – poxa vida –, o que que é um projeto de vida, como é que eu vou trabalhar né! eu não tenho conteúdo, onde é que eu vou né! Mas, assim, eu gosto desses desafios; para mim isso é um desafio, eu ir procurar, eu ir solucionar, eu ir tentar procurar ajuda, trocar ideias, pesquisar, para mim isso é um grande desafio, isso pra mim me torna mais segura, me dá satisfação, realização, para meu trabalho.

No espaço e tempo do IF Saúde II e da disciplina Projeto de Vida foi produzida a SE denominada “Alimentação e drogadição no funcionamento da máquina humana”, o que exigiu dos professores novas formas de pensar o ensino, e essas mudanças os desafiaram a saírem da segurança adquirida das disciplinas que compunham o currículo escolar do primeiro ano de Ensino Médio e adentrar num processo de um ensino diferenciado, com um currículo orientado por habilidades e competências a serem desenvolvidas nos e pelos estudantes. Foi possível perceber que, se por um lado foi dada certa autonomia ao professor para a escolha dos conhecimentos a serem ensinados, por outro a insegurança em relação a quais conhecimentos seriam necessários para promover o desenvolvimento dos estudantes em suas máximas potencialidades, fez com que os professores vivessem momentos de muita angústia e incertezas, os quais foram sendo superados a partir dos encontros com professor e estudantes da universidade, como bem expressou Emerson:

Eu acho que é essencial essa parceria que nós temos com a universidade [...] essa formação continuada oferecida pela universidade me deu mais segurança e me tornou mais eficiente no meu trabalho, então essa, essa continuação que a universidade dá aos seus alunos que se formam através da formação continuada direto na escola é muito importante né, então esse trabalho que a universidade vem fazendo junto com a escola eu tenho acompanhado, talvez não tão de perto, mas mais a distância, eu tenho percebido, assim, que isso tem gerado a qualidade do ensino na escola, porque é a forma como você está desenvolvendo a atividade no IF ali; ela torna o IF mais eficiente.

O depoimento de Emerson remete às ideias de Saccomani (2016, p. 52), de que “os seres humanos apropriam-se, com a mediação de outros seres humanos, da experiência sociocultural acumulada”. Para essa autora, “nosso comportamento dependerá das apropriações da experiência de toda a humanidade” (p. 52). Entendemos que, à medida que o ser humano se relaciona de forma mais consciente com o gênero humano, passa a se relacionar de forma mais consciente consigo mesmo. Essa tomada de consciência foi sendo observada durante o processo investigativo, como exposto por Bianca:

No início estava bem perdida e assustada, né, porque tudo é tão amplo e são muitos os conceitos que eu acho importante. E aí vem a dúvida, o que se tira e o que fica. Eu me sentiria mais segura se fosse proporcionado momentos de conversa com professores da área de outra escola, pois eu penso que é muita responsabilidade para o professor e muitos ainda não têm consciência das reais mudanças que o NEM trouxe e o que isso pode implicar na vida do aluno.

O que o estudo aponta é que os professores, no início, estavam resistentes quanto à participação no processo de reestruturação do currículo escolar via modalidade SE, ou seja, desenvolveram uma resistência em oposição ao novo e ao desconhecido. O estudo e o planejamento no grupo constituído para instituição do IF, porém, proporcionaram o diálogo e a interação entre colegas, como asseverou a professora Paula: “*eu me senti muito assustada né!*”, ou “*o que que é um projeto de vida*”, que depois se transformaram, em “*mas, assim, eu gosto desses desafios; para mim isso é um desafio*”.

Para Souza e Dias (2020), a construção da identidade docente está associada à compreensão de saberes necessários para a atuação da prática em sala de aula (p. 81), e como indica Nóvoa (2009), a construção da identidade do professor se dá na relação entre o conhecimento pessoal, profissional e a capacidade de captar novos conhecimentos que vão além das relações científicas e técnicas da atuação docente.

Segundo os depoimentos dos professores supramencionados, evidenciamos que, para poder refletir sobre sua prática, o professor deveria ter a clareza dos conteúdos específicos que compõem, ou que deveriam compor, a matriz curricular, e por que certos conteúdos ou temas necessitam ser ensinados e aprendidos (Souza & Dias, 2020 p. 82). É preciso que o professor seja qualificado e tenha desenvolvido e constituído a *identidade* de sua profissão e de seu trabalho educativo para conseguir selecionar os assuntos pertinentes aos objetivos pretendidos em uma determinada disciplina. Essas habilidades evidenciam a identidade como um indicativo de novos níveis mais evoluídos de DPD das professoras envolvidas no estudo, pois, como ressaltam Silva e Villani (2022), o DPD é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou em um grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e informais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (p. 4).

Reconhecemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como o Novo Ensino Médio (NEM), apresentam mudanças significativas em relação ao percurso formativo dos estudantes, especialmente no que diz respeito aos IFs. Para Lopes (2019, p. 62),

uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse.

É nosso pensamento não ser possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas devido às diferenças sociais e culturais. Reconhecemos, sim, que as mudanças advindas de políticas educacionais interferem no desenvolvimento profissional docente daquele professor que realmente se envolve no processo. A reestruturação curricular, modalidade SE, promoveu o desenvolvimento humano e profissional docente, evidenciado na resistência à imposição da política e ressurgimento da identidade do professor. Nesse sentido, assim manifesta-se Émerson:

O nosso trabalho todo é pautado no diálogo. Então a gente, através do diálogo, vamos aprimorando, buscando, é uma forma mais adequada para desenvolver essas ações do Novo Ensino Médio. Nós não sabemos o que é perfeito, né? Porque a gente está experimentando, mas também a gente tem percebido que é uma mudança necessária porque no Ensino Médio do jeito que ele vinha exige-se que realmente houvesse uma transformação, para que o aluno conseguisse sentir um pouco mais, como processo, né.

A manifestação de Émerson remete-nos às ideias de Pimenta (2002, p. 77), de que a identidade profissional do professor “se constrói, pois, com base na significação social da profissão”, e como assevera Carvalho (2015, p. 9): “no

constructo individual que cada professor confere à sua atividade docente cotidiana com base na representação dos valores e conhecimentos em torno da sua vida profissional”. Disso depreendemos que a identidade profissional do professor é uma construção contínua que resulta do exercício da atividade docente, seja qual for o contexto e o período em que as interações com a comunidade escolar ocorram.

A interpretação dos resultados deixa evidências de que diferentes tipos de oportunidades e experiências, possibilitadas pela necessidade do planejamento da efetivação do NEM, geraram mudanças significativas relacionadas às habilidades, concepções, discursos e práticas dos professores implicados em nossa investigação. Dentre as mudanças percebidas, podemos elencar: as concepções sobre o ensinar e o aprender; o modo de organização dos conhecimentos nas disciplinas e áreas, especialmente naquelas em que os professores passaram a ser responsáveis; as formas de apresentar os conteúdos aos estudantes; assim como a própria vulnerabilidade profissional das professoras participantes. São nesses movimentos que a identidade vai sendo construída, pois, como afirma Pollak (1992, p. 204), “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência com os outros”.

Em relação à categoria emergente *identidade*, assumimos a concepção materialista e histórica para a construção dialética do conceito. Consideramos que a *identidade* do professor, sob o olhar da Teoria da Atividade (Leontiev, 2004), constitui-se no processo de individualização ontogenético da pessoa tendo a filogênese como base. Esse mesmo autor nos ensina que as transformações que o indivíduo sofre por efeito da influência do meio, bem como a manifestação destas influências, constituem a individualidade humana.

Entendemos a *identidade* do professor como um processo de desenvolvimento humano, uma vez que, como leciona Leontiev (2004, p. 166),

[...] no decurso do seu desenvolvimento ontogenético o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. Esta especificidade é antes de tudo determinada pela natureza destes objetos e fenômenos. Por outro lado, é determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão.

Sob esses princípios de desenvolvimento ontogenético, no qual o homem expressa, na sua individualidade, características, propriedades, faculdades e aptidões da sua espécie acumuladas e transmitidas ao longo de um processo sociocultural e histórico-social, consideramos, assim, que também se constrói a *identidade* do professor na interação com o meio e com os outros colegas, uma vez que é na atividade produtiva e criadora que ele se desenvolve. Com Dubar (1997, p. 104) entendemos que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”, posto que a identidade se constrói na e pela atividade.

Com base nas ideias e conceitos expostos, compreendemos que o DPD do professor corresponde a um processo de desenvolvimento humano no qual a *resistência* e a *identidade* do professor subjazem a processos de mudanças e desafios que oportunizam ao docente aprendizagem daqueles conhecimentos que possibilitem o alcance de níveis mais desejáveis de desenvolvimento humano e profissional.

A perspectiva teórica que sustenta nossa investigação possibilita entender que a resistência não pode ser compreendida somente como o processo de oposição realizado por um grupo ou indivíduo às ideias presentes em uma determinada realidade social, que, em sua maioria, busca reafirmar ou negar uma estrutura ou uma prática social estabelecida, na qual a relação de poder e a resistência são procedentes do interior de um mesmo sistema. Identificamo-nos com uma concepção da *resistência* numa perspectiva histórico-cultural, crítica e emancipatória do trabalho docente, na qual se entende que o desenvolvimento humano, ou seja, que a evolução enquanto espécie (filogênese) do indivíduo, se dá mediante a interferência do meio para conseguir a constituição da sua individualidade (ontogênese), como nos ensina Vigotski (2013).

Nesse processo desenvolve-se no professor a capacidade de captar a essência do mundo objetivo, apropriando-se dele e transformando-o, constituindo, assim, a sua resistência, entendida por Motter (2018, p. 95) como as transformações que o indivíduo sofre sob influência do meio, e a manifestação destas influências constitui a individualidade humana, elemento ontogênico do desenvolvimento.

4. Conclusão e Considerações

Os resultados construídos revelam que o DPD alcançado pelas professoras a partir do que foi proposto e desenvolvido no planejamento da SE, em um contexto de mudança e reestruturação curricular, no espaço estudado, evidencia evoluções significativas das habilidades, discursos e práticas das professoras.

Nosso estudo mostra que o contexto real no qual a nova política educativa foi apresentada fomentou no professor um processo de resistência e de construção de sua identidade, contribuindo para o seu desenvolvimento humano e profissional.

O processo de reestruturação do currículo escolar, ao mesmo tempo em que despertou, nos professores, angústias e incertezas, no contexto estudado favoreceu um cenário de oportunidades para a escola e seus professores de se movimentarem em direção a um currículo que realmente produza sentido para e nos estudantes. Consideramos importante o desenvolvimento de um planejamento coletivo e interdisciplinar com atenção centrada no trabalho educativo do professor e na atividade de estudo do aluno. Consideramos, igualmente, a importância do empoderamento do professor de conhecimentos que lhe permitam compreender o processo de desenvolvimento humano como um modo de atingir novos patamares no seu DPD.

As palavras dos participantes deste estudo levam-nos à consideração de uma questão importante, que, em nosso entendimento, é a de criação de espaços coletivos, na escola, para estudos que direcionem às reflexões epistemológicas que ofereçam aos professores as condições para aprendizagens sobre conhecimentos de professor para além dos conhecimentos específicos de suas áreas de formação ou das disciplinas específicas para as quais são designados a assumir a responsabilidade. Isso porque entendemos que esses conhecimentos específicos, por si só, não são suficientes para e no trabalho educativo. Advertimos sobre o quão importante é que o professor, no exercício de sua profissão, se aproprie daqueles conhecimentos que dizem respeito à constituição humana e às etapas de desenvolvimento as quais a pessoa vivencia durante o seu percurso de vida, dentre outros que interferem diretamente nos modos de conduzir o ensino e o estudo. Compreender como acontecem os processos de ensino, de estudo, de aprendizagem e de desenvolvimento humano, sem dúvidas, contribuiria para a qualificação da educação escolar e o processo de desenvolvimento profissional docente.

Destacamos a resistência e a identidade do professor como evidências do DPD, com ênfase na abordagem crítica e emancipatória do trabalho educativo realizado no processo de planejamento da SE, movimento que criou condições favoráveis para que o desenvolvimento humano e profissional fosse possível.

Concluimos este nosso texto afirmando que o processo vivenciado será sempre inconcluso. Em nosso entendimento, o que precisa acontecer nas escolas são processos de reestruturação curricular, promovidos no interior das mesmas, que oportunizem entendimentos teóricos acerca do ensino, da aprendizagem e, especialmente, sobre o processo de desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, que cumpram dupla função: por um lado que fomentem nos estudantes as máximas possibilidades de aprendizado, e que o professor consiga se empoderar de conhecimentos que lhe permitam compreender o processo de desenvolvimento humano como modo de qualificar sua *práxis* e atingir os mais altos níveis de DPD.

Para finalizar, salientamos que o homem se constitui humano pela educação. A educação promove humanização pela socialização, apropriação e objetivação de bens culturais e conhecimentos produzidos historicamente, possibilitando ao homem formação e transformação psíquica. Destacamos, neste estudo, a importância da educação escolar no processo de humanização. Se o professor atinge níveis mais elevados no seu desenvolvimentos humano e profissional, pelo desenvolvimento de

resistência(s) e identidade profissional, o processo de humanização dos estudantes e de todos os indivíduos que frequentam a escola alcançará níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico.

O estudo evidenciou que a qualidade do processo de instituição do NEM dependerá, em grande parte, de um movimento individual e coletivo de ressignificação do trabalho docente a partir de uma visão clara e consciente do que impede que as mudanças aconteçam no interior da escola. Reconhecer os elementos que impedem ou dificultam esse movimento individual e coletivo que fragilizam o processo de produção de sentidos, nos professores, sobre o trabalho educativo que desenvolvem, são questões a serem investigadas e que novos estudos poderão contemplá-las.

Referências

- Brasil (2016). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, 44 - 46.
- Brasil (2017). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>.
- Brasil (2018). Ministério da Educação. *Referenciais curriculares para elaboração dos itinerários formativos*. Brasília.
- Carr & Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martinez Rocca.
- Carvalho, S. R. (2015). Identidade profissional do professor sem identidade com o ensino: crítica à epistemologia da prática. *Revista HISTEDBR*, Campinas, (64), 280-300, set. file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Identidade%201.pdf
- Copetti, C., Freitas, P., Souza, S. A. & Canto-Dorow, T. S. (2020). Análise textual discursiva em pesquisas no ensino de ciências e matemática: caminhos distintos e possíveis no processo de execução. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática. RENCiMa*, 11(3), 85-104.
- Dubar, C. (1997). *Para uma teoria sociológica da identidade*. In: *A socialização*. Porto Editora.
- Duarte, N. (2013). *A relação entre objetivação e apropriação*. Autores Associados.
- Duarte, N. (2012). Lukács e Saviani. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: Saviani, D & Duarte, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Elliot, J. (1998). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. Tradução Pereira, E. M. A. In: Geraldi, C. M., Fioretii, D & Pereira, E. M. (org.). *Cartografia do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*. Mercado de Letras.
- Faria, E. & Souza, V. L. (2011). Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), 35-42.
- Galiazzi, M. C., Moraes, R. & Ramos, M. G. (2003). Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, (21), 227-241.
- Güllich, R. I. C. (2013). *Investigação-formação-ação em ciências: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino*. Prismas.
- Habowski, F. & Leite, F. A. (2021). Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um olhar para o processo de implantação. *Interfaces da Educação*, 12 (35), 745-767.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manuel Dias Duarte. Livros Horizonte.
- Leontiev, A. (2021). *Atividade, consciência, personalidade*. Tradução Priscila Marques. Mirveja.
- Lima, M. E. C. C. (2005). *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Autêntica.
- Lopes, A. C. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 13 (25), 59-75.
- Maldaner, O. A. (1999). A pesquisa como perspectiva de formato continuada do professor de química. *Química Nova*, 22 (2).
- Maldaner, O. A. & Zanon, L. B. (2001). Situação de Estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências. *Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, (41), 45-60.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar, contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2016a) Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12 (1),117-128.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2016b) *Análise textual discursiva*. Editora Unijuí.

- Motter, A. F. C. C. (2018) *Interdependência das atividades de ensino e de estudo escolar e o desenvolvimento psíquico humano: compreensões à luz da psicologia histórico cultural e pedagogia histórico-crítica*. Tese (Doutorado) – Unijuí, Ijuí. <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6095>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, F. Â. (2020) *Inclusão escolar e resistência docente: a dimensão subjetiva dos professores e suas determinações*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE). <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52865>
- Pacheco, A. (2013) Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*, 11(1), 6-22.
- Pimenta, S. G. (2002) Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Pollak, M. (1992) *Memória e identidade social*. Estudos Históricos N. 10. CPDOC.
- Pezzi, F. A. S. & Frison, M. D. (2022) O papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo: compreensões à luz da perspectiva histórico-cultural. *Research, Society and Development*, 11(8), 1-13. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30473>.
- Sacomani, M. C. S. (2016) *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*, SP: Autores Associados.
- Sánchez Vásquez, A. (2011) *Filosofia da práxis*. (2a ed.), Expressão Popular, Brasil.
- Santos, N., Silva, B., Silva e More (2023) Trabalho e ser social: uma análise crítica acerca da relação onto-histórica. *Research, Society and Development*, 12 (2), 1-9. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i2.40088>.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (11a ed.), Autores Associados.
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. *Movimento, Revista de Educação*, ano 3 (4), 1-31. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>
- Silva L. F. & Villani A. (2022). O MNPEF e o desenvolvimento profissional de professores de Física. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, [S.l.], v. 13 (3), 1-27.
- Souza, J. B. & Dias, V. B. (2020). A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, [S. l.], 11(7),81-100.
- Souza, R. A. & Garcia, L. N. S. (2020). Estudos sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o Novo Ensino Médio. *Jornal de Políticas Educacionais*, 14(41).
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Vigotski, L. S. (2012). *Obras Escogidas III*. Machado Grupo de Distribución,
- Vigotski, L.S. (2013). *Obras Escogidas II: Pensamiento y Lenguaje*. Conferencias sobre Psicología. A. Machado Libros.
- Wyzykowski, T. & Frison M. D. (2021). O trabalho educativo e sua relação com a constituição da personalidade humana. *Revista Prática Docente*, v. 6 (2), e066. <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e066.id1205>