OS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO EM ATUAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE, O PROFISSIONALISMO E O PROFISSIONISMO.

Ávya Nascimento Alves Costa¹

avya.nascimento@ufpe.br

Maria Angélica da Silva²

mariaangelica.silva@ufpe.br

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar os processos de profissionalização do pedagogo atuante na educação básica a partir das dimensões da profissionalidade, profissionalismo e profissionismo. Contamos com três pedagogas que atuam em diferentes áreas, como professora, coordenadora e gestora, todas são profissionais da rede municipal de educação em Caruaru-PE. Neste sentido, buscamos compreender, a partir dos discursos dos pedagogos como eles constroem os seus saberes-fazerem a partir de suas experiências profissionais; identificar a partir dos discursos, como eles percebem o reconhecimento de suas atividades enquanto pedagogos; compreender os modos como os contextos de atuação dos pedagogos influenciam na construção da profissionalização. Para tanto, nos ancoramos em Bourdoncle (1991) e Barbosa (1998), por abordarem a sociologia das profissões, a profissionalização docente e as dimensões da profissionalidade, do profissionalismo e profissionismo. Em diálogo com estas noções, com Ludke e Boing (2004), Silva (2015), Miranda e Feldman (2021) e Lins (2011) discorremos sobre os desafios para construção da profissionalização docente. Como abordagem teórico-metodológica, assumimos a Análise do Discurso Orlandi (2010) para compreender as marcas discursivas e ideológicas que perpassam os discursos das pedagogas entrevistadas, através das polissemias e paráfrases que constituem os sentidos atribuídos a profissionalização docente revelando os deslocamentos e permanências discursivas. A partir da pesquisa foi possível empreender sentidos polissêmicos da profissionalização docente, a partir da atuação do pedagogo, sentidos que se configuram nas vivências e práticas diárias das pedagogas entrevistadas. Embora variados e por muitas vezes contraditórios, as dimensões da profissionalização atuam de forma contínua e inseparável, permitindo uma análise ampla das pluralidades de sentido que essa pesquisa revelou no campo de atuação do pedagogo, que se constitui na sua especificidade formativa e um amplo campo de atuação dos seus saberes-fazerem.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalização Docente, Pedagogo, Profissionalidade, Profissionalismo, Profissionismo.

DATA DE APROVAÇÃO: 13 / 08 / 2025

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) e-mail: avya.nascimento@ufpe.br

² Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Angelica da Silva, Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), Núcleo de Formação Docente. e-mail: mariaangelica.silva@ufpe.br

Integrado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste, originou-se esta pesquisa intitulada “Os Processos de Profissionalização do Pedagogo em Atuação: Reflexões sobre os Aspectos da Profissionalidade, Profissionalismo e Profissionismo”, que se configura como uma exigência curricular na realização do trabalho de conclusão de curso (TCC), propondo-se a refletir sobre a trajetória de profissionalização do pedagogo/a, considerando as múltiplas dimensões que envolvem sua atuação na educação.

As inquietações que motivaram a escolha desta temática surgiram ao longo da trajetória formativa no curso de Pedagogia, especialmente a partir das discussões desenvolvidas nas disciplinas de “Gestão e Organização da Educação”, “Educação e Trabalho” e “Tópicos Especiais em Políticas Curriculares, Profissionalização Docente e Pesquisa”. Esses espaços teóricos fomentaram reflexões sobre os desafios e as contradições presentes no processo de construção da identidade e da profissionalização docente, em meio às transformações sociais, políticas e educacionais.

Ainda destaco as experiências vivenciadas durante os estágios obrigatórios que também foram determinantes para a consolidação dessa inquietação, ao presenciar as diversas áreas de atuação do pedagogo tanto no exercício da docência em sala de aula quanto nas funções relacionadas à gestão escolar. Nesse sentido, a escolha por pesquisar a profissionalização docente justifica-se pelo desejo de compreender como se constituem as práticas e saberes que envolvem a constituição profissional pedagogo/a.

Visto que ao longo de sua trajetória formativa, o pedagogo/a percorre um caminho que integra saberes teóricos, práticas pedagógicas, suas experiências e vivências, as quais contribuem para a construção de sua identidade profissional e para o desenvolvimento e atribuições necessárias para o exercício docente, de modo que entendemos a profissionalização docente como um processo contínuo de construção identitária e de imbricações nas práticas pedagógicas, no âmbito da profissionalidade, profissionalismo e o profissionismo que serão conceitos trabalhados posteriormente de acordo com Ludke e Boing (2004), Bourdoncle (1991), Barbosa (1998), Silva (2015), Miranda e Feldman (2021) e Lins (2011).

Neste sentido, temos como objetivo geral de pesquisa: Compreender que sentidos de profissionalização docente têm sido construídos pelos pedagogos/as que atuam na rede municipal de ensino de Caruaru, Agreste Pernambucano. De forma que buscamos responder a questão problema: Como os processos de profissionalização docente dos pedagogos/as da rede municipal de caruaru têm sido significados ao longo de seus anos de experiência na docência?

Em concomitância, delineamos os seguintes objetivos específicos a serem trabalhados: Compreender, a partir dos discursos dos pedagogos como eles constroem os seus saberes-fazer a partir de suas experiências profissionais; identificar a partir dos discursos, como eles percebem o reconhecimento de suas atividades enquanto pedagogos; compreender os modos como os contextos de atuação dos pedagogos influenciam na construção da profissionalização.

Esse caminho de investigação, provém de nossa percepção sobre como o desenvolvimento da atuação profissional permeia o campo crítico, ético e transformador, onde, a partir de Miranda e Feldman (2021), entendemos que a profissionalização docente se manifesta desde a consciência sobre seu fazer até o reconhecimento do ensino como uma ocupação profissional. Assim, os conceitos de profissionalização docente se manifestam tanto por meio da consciência sobre o fazer docente quanto pelo reconhecimento do ensino como uma ocupação profissional. De forma central, essa construção ocorre a partir da perspectiva do/a próprio/a professor/a, considerando suas vivências, que estão entrelaçadas às práticas culturais, aos âmbitos políticos e sociais que influenciam o ambiente escolar, essas dimensões estão em constante transformação e se expressam de maneiras diversas, conforme os contextos e as realidades que permeiam o cotidiano, e por isso, se torna tão caro para nós uma análise que permeia essas singularidades e sentidos.

Dessa forma, escolhemos utilizar a Análise do Discurso (Orlandi, 2010) como referencial teórico-metodológico, nos auxiliando com uma abordagem que possibilita compreender como os sentidos são produzidos nas práticas discursivas dos professores, revelando as marcas ideológicas, históricas e sociais que atravessam o discurso e que, por sua vez, contribuem para a constituição da identidade docente e para a compreensão do processo de profissionalização em sua complexidade.

Nesta perspectiva, a seguir abordaremos nossas escolhas teórico-metodológicas. Posteriormente apresentaremos nossos diálogos teóricos, materializados nas seções intituladas: Caminhos da profissionalização Docente; Desenvolvendo as Dimensões da Profissionalidade, Profissionalismo e Profissionalismo do Pedagogo. Nossas análises estão organizadas nas categorias analíticas intituladas “Concepções da Profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo entre a paráfrase e polissemia dos discursos”; e “Pedagogos e os atravessamentos da formação discursiva na sua constituição profissional”. Por fim, em nossas considerações finais refletimos sobre os sentidos empreendidos no percurso desta pesquisa e os novos questionamentos suscitados a partir destes.

2 METODOLOGIA

Com o objetivo de compreender que sentidos de profissionalização docente têm sido construídos pelos pedagogos que atuam na rede municipal de ensino de Caruaru/PE, esta pesquisa se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa, conforme (Ludke; André, 1986). De modo que entendemos a importância de investigar os sentidos e significados (Orlandi, 2010) que serão atribuídos pelos sujeitos no contexto das escolas.

Assim, evidenciamos nossa opção por uma análise mais contextualizada das experiências dos pedagogos, buscando as nuances e as dinâmicas presentes no cotidiano profissional, isto é, por considerarmos que a construção da identidade profissional do docente está diretamente relacionada à sua trajetória. Dessa forma, delineamos nosso campo de estudo, como outrora citado, nas escolas da rede pública-municipal de Caruaru/PE, que possuam pedagogos que desenvolvem a sua prática e torna-se possível a sua profissionalização (Ludke; Boing, 2004).

Nesse sentido, no quadro abaixo delineamos nossos participantes de pesquisa, que estão inseridos nas áreas de atuação que englobam cargos em que pedagogos/as por formação atuam nas escolas municipais, que são especificadas na tabela a seguir, com diferentes cargos e em escolas de diferentes contextos:

Quadro 1 - Participantes da Pesquisa

Cargo	Tempo de atuação	Formação	Local
Gestora	24 anos sala de aula 16 anos de Gestão	Magistério Pedagoga Psicopedagoga Pós em Gestão escolar e Coordenação	Escola municipal / Caruaru-PE
Coordenadora	15 anos sala de aula 8 anos Gestão 4 anos Coordenação	Pedagoga especializações: Psicopedagoga Gestão e Orientação Escolar	Escola municipal /Caruaru-PE

		AEE	
Professora	31 anos como professora em sala de aula	Pedagoga	Escola municipal /Caruaru-PE

Fonte: Autora, 2025.

Portanto, contamos com um total de três pedagogas atuantes: uma na função de professora em sala de aula, que está inserida numa escola municipal com uma comunidade escolar de aproximadamente 220 pessoas entre estudantes e profissionais, funcionando com uma estrutura adaptada numa área sem calçamento atendendo o ensino fundamental, a coordenadora pedagógica e a terceira como gestora, estão em atuação numa escola municipal, com uma comunidade escolar de aproximadamente 2350 pessoas entre estudantes e profissionais, funcionando nos três horários abarcando turmas do fundamental ao ensino médio, tendo a sua localização num bairro muito populoso da cidade. Respeitando os princípios éticos das pesquisas científicas, optou-se por preservar a identidade das colaboradoras para isso, elas serão identificadas apenas pelo cargo que exercem, garantindo o anonimato e assegurando que os sentidos produzidos em seus discursos sejam analisados a partir de suas posições discursivas, e não de suas identidades individuais. Ressaltamos que essas profissionais foram escolhidas por terem marcado significativamente o período formativo da pesquisadora durante os estágios obrigatórios nas disciplinas de “Estágio Supervisionado II” e “Estágio em Gestão”

Desse modo, no que concerne a coleta de dados, utilizamos as entrevistas semiestruturadas³, que se desenham como um instrumento que nos auxilia na investigação e nos caminhos dos objetivos de identificar os sentidos a partir dos discursos dos pedagogos sobre como constroem seus saberes-fazer na atuação profissional, compreender como percebem o reconhecimento de suas atividades enquanto pedagogos e analisar os sentidos de profissionalização que emergem dos discursos dos pedagogos, nos aproximando tanto o que é explicitamente dito quanto as mensagens implícitas e os silêncios que emergem nas interações, criando uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde, permitindo assim, uma corrente das informações segundo Ludke e André (1986).

Assim, ao possibilitar a escuta atenta e o diálogo aberto, a entrevista semiestruturada torna-se um meio eficaz para acessar dimensões subjetivas e simbólicas da prática pedagógica, muitas vezes invisibilizadas em métodos mais estruturados. Essa abordagem nos permite

³ O roteiro das entrevistas semiestruturadas está disponível nos apêndices, p.24.

compreender os modos como os pedagogos atribuem significado ao que fazem, como constroem seus saberes no cotidiano e de que forma elaboram sentidos sobre sua atuação profissional. Portanto, a entrevista, além de ferramenta metodológica, configura-se como espaço de encontro e produção de sentido, onde se entrelaçam experiências, memórias, valores e percepções que contribuem para a compreensão do processo de profissionalização docente em sua complexidade.

Logo, com base na Análise do Discurso, conduzimos a análise dos dados, entendendo o discurso como uma compreensão mais profunda das construções simbólicas presentes nos discursos, os contextos sociais e históricos que influenciam a construção de significados. Nesta perspectiva teórica Orlandi (2010) compreende o discurso como um lugar de produção de sentidos que não se esgotam na literalidade das palavras, mas se constituem nas relações entre linguagem, sujeito e ideologia. Por essa razão mobilizamos para a compreensão metodológica dessa pesquisa os conceitos da Análise do Discurso que tratam da **Formação Discursiva** que nos permite compreender como os sujeitos são posicionados social e ideologicamente em determinadas condições de produção, conforme Orlandi (1990), a Formação Discursiva refere-se ao conjunto de dizeres possíveis em uma dada conjuntura, a partir do lugar que o sujeito ocupa no contexto social, de modo que esse lugar interfere diretamente naquilo que pode ou não ser dito, bem como na forma como é dito. Nesta perspectiva mobilizamos a **paráfrase** e a **polissemia** com o intuito de entender as possibilidades analíticas que nos permitem perceber os movimentos do discurso, suas regularidades e rupturas, reconhecendo que o dito do sujeito é sempre atravessado por múltiplas vozes, memórias discursivas e posições ideológicas.

Dessa forma, ao analisar os discursos dos pedagogos, buscamos identificar não apenas o conteúdo explícito em seus discursos, mas também os sentidos subjacentes, às contradições, as repetições, os silêncios e os deslocamentos que revelam as marcas da historicidade, das condições de produção e das posições ideológicas que os atravessam. Visto que essa abordagem nos permite compreender como os pedagogos significam suas práticas e identidades profissionais, como se posicionam diante das políticas educacionais, das expectativas sociais e das dinâmicas institucionais que permeiam seu fazer pedagógico. A Análise do Discurso, portanto, não se limita à descrição do que é dito, mas busca interpretar os modos pelos quais o dizer se articula com os processos sociais mais amplos, contribuindo para revelar os sentidos de profissionalização que emergem desses contextos e das experiências narradas ao longo da pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Caminhos da profissionalização Docente.

Compreender o processo de profissionalização docente exige uma reflexão sobre as múltiplas contribuições que sustentam essa construção, posto que não apenas as práticas isoladas constituem o fazer pedagógico do docente, mas também os contextos históricos, sociais, culturais e políticos que influenciam a constituição profissional do professor e suas práticas.

Visto que no contexto educacional brasileiro a profissão docente historicamente apresentou um viés colonizador na sua constituição, sendo a docência tratada inicialmente como um dom ligado ao serviço voluntário e compreendido como missão (Stockmann, 2019). Em consequente, como indica Lins (2013) encontra-se no caminho histórico da profissionalização docente, a reforma pombalina que ainda no séc. XVIII marca a estatização da profissão, que mesmo realizada no Brasil colônia esta reforma sinalizou o primeiro movimento para o reconhecimento da educação pública e a necessidade de uma sociedade escolar.

Assim, os caminhos percorridos na busca pela consolidação da docência como profissão foram atravessados por discursos e práticas que reforçam as suas contradições, como o reconhecimento do Estado para a consolidação da profissão docente, tirando das organizações religiosas o monopólio formativo e assim compreendendo a atribuição do professor como uma função social ligada a construção política.

É nesse cenário que, conforme argumenta Lins (2013), à docência ocupa uma posição nas tensões características do processo de profissionalização. Essas tensões emergem da interação entre a busca por autonomia profissional e as imposições externas, como as políticas educacionais e as estruturas estatais, que se destacam na regulamentação que imprimem o caráter prescritivo à docência e assim descaracteriza a legitimidade da especificidade docente. Levando em consideração as discussões desenvolvidas no campo da Sociologia das Profissões, especialmente por autores como Barbosa (1998) e Machado (1995), uma profissão se consolida na modernidade através de uma comprovação da sua atuação que está intrinsecamente vinculada à sistematização do saber e do conhecimento científico, elementos que conferem legitimidade social ao exercício profissional.

No caso específico da docência, esse reconhecimento institucional se fortalece com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que na década de 90 estabelece a obrigatoriedade da formação em nível superior para o exercício do magistério. Tal exigência representa um marco regulatório fundamental, pois articula a

formação acadêmica à construção de uma identidade profissional docente, ancorada em saberes especializados e em práticas socialmente reconhecidas.

Ainda que, segundo a análise de Bourdoncle (1991), um dos critérios que a docência não atende é a ausência de um código de ética formalmente estabelecido e a falta de um controle rigoroso e sistemático realizado pelos próprios profissionais da área com caráter de jurisdição, defendidos por linhas da teoria das profissões, e são elencados como atributos que distinguem ocupação de profissão.

No entanto, é necessária uma compreensão que leve em consideração os elementos que compõem a atividade docente como prática profissional, o que torna o professor, segundo Miranda e Feldman (2021), uma figura singular na função específica de transformar o conhecimento em ensino. Isso envolve considerar os fundamentos, saberes, competências e responsabilidades que caracterizam o trabalho do professor, bem como os dispositivos institucionais, legais e formativos que contribuem para sua consolidação enquanto profissão. Visto que não é possível uma afirmação definitiva e rígida que possa definir ou deslegitimar a docência enquanto profissão, pois esse processo é inconcluso e inacabado e está engendrado ao dinamismo social que solicita sempre novas organizações, como infere Silva (2015):

Enxergar a docência como profissão requer muito mais que apenas anunciá-la como tal, abarcando também pensar sobre os elementos que a constituem como atividade profissional bem como os mecanismos que podem contribuir e/ou garantir o seu desenvolvimento como profissão e o desenvolvimento dos seus profissionais. Em se tratando da docência, o processo de profissionalização encontra-se estreitamente ligado à formação profissional, tendo em vista que esta é uma das primeiras etapas no processo de desenvolvimento das profissões, na qual são projetadas as orientações iniciais acerca da especificidade do trabalho docente. (Silva, 2015, p. 31).

No decorrer desse processo de desenvolvimento profissional, marcado por contextos contraditórios, os professores, tanto de forma individual, ao construírem suas próprias percepções sobre o papel de ser professor, quanto de maneira coletiva, ao moldarem sua identidade enquanto classe social, buscam o reconhecimento, a reconfiguração de suas representações, a valorização e, por fim, a consolidação da profissionalização.

O docente ao avançar nesse processo de consolidação da sua identidade profissional, atua buscando um status que suplante a ideia de mera transmissão de conhecimento. Isso porque o professor é responsável por um saber especializado, desempenhando um papel crucial na formação de indivíduos e na construção do conhecimento. O que lhe confere uma responsabilidade pedagógica, ética e social, que ultrapassa a mera função de instrução. Embora, como aponta Tardif (1991), existe uma relação social de ambiguidade em torno da profissão docente, que é reconhecida como essencial, e ao mesmo tempo desvalorizada. Essa contradição reflete o desafio do professor em afirmar e preservar a especificidade de sua profissão, que é

assegurar o processo de ensino-aprendizagem conferindo o seu status profissional (Lins, 2013), visto que, apesar de sua função ser inegociável na organização social, o docente ainda enfrenta condições que minam o devido reconhecimento e valorização de seu trabalho.

Essa realidade contraditória abre espaço para um fenômeno preocupante: a desprofissionalização docente. Esse processo ocorre quando há o enfraquecimento da identidade profissional do professor, acompanhado da precarização das condições de trabalho, da desvalorização salarial e da redução da autonomia pedagógica.

A desprofissionalização não se manifesta apenas na esfera econômica, mas também simbólica, quando discursos e políticas educacionais desconsideram a complexidade e a especificidade da prática docente, tratando o professor como mero executor de conteúdos e não como sujeito intelectual e formador crítico. Esse cenário compromete não apenas o ensino-aprendizagem, mas também a permanência de profissionais qualificados na carreira, ampliando ainda mais os desafios enfrentados pela educação.

Tal como preza a lógica neoliberal, definindo os saberes e os conhecimentos da docência como meras competências e habilidades a serem adquiridas em conformidade com os conteúdos e objetivos de aprendizagens delineadas pela política curricular da educação básica. Desta feita, a formação do/a professor/a assume o caráter de treinamento para implementação acrítica, construída na aplicabilidade das orientações políticas nas práticas docentes e objetivando sempre a eficiência e a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem que, por sua vez, estão sempre ao serviço das avaliações externas e em larga escala das instituições e dos sistemas de ensino. (Silva, Almeida e Marinho, 2024, p. 8).

Ademais, nas últimas décadas, segundo Silva (2015) observa-se de modo crescente essa influência das políticas neoliberais sobre a educação, que têm direcionado os currículos para uma formação voltada ao imediatismo, à instrumentalização do saber e à lógica do mercado que quantifica, classifica e ranqueia, visando a empregabilidade suplantando desta forma, o processo crítico de ensino-aprendizagem.

Esse cenário tem contribuído para esse movimento de flexibilização, com políticas educacionais vigentes que se apresentam com uma crescente descaracterização da ação política docente, de modo que a sua profissionalização e construção de identidade se modificam a atender as exigências neoliberais. Políticas que apresentam um viés normativo, que desenham o professor como um simples executor de técnicas prontas para atender as suas avaliações externas, uniformizando e quantificando a educação.

3.2 Desenvolvendo as Dimensões da Profissionalidade, Profissionismo e Profissionalismo do Pedagogo

O conceito de profissionalização docente, como explicado no tópico anterior, é comumente abordado como um processo contínuo e dinâmico que envolve diversas dimensões, destacando as que envolvem a construção da identidade e as várias áreas que cercam a vivência da docência como prática política, cultural e social, e como tudo influencia as suas vivências pedagógicas. Conforme discutido por Lüdke e Boing (2004) e Cericato (2010), a profissionalização não é uma etapa única ou final, mas um processo que se estende ao longo da carreira docente, envolvendo o desenvolvimento constante de saberes, suas práticas e na construção de uma identidade profissional.

Nesta perspectiva de construção Lins (2011) compreende o processo da profissionalização docente relacionado com os contextos sociais e políticos que estão inseridos, portanto se desenvolve de forma contínua, a partir das transformações sócio-históricas, das demandas educacionais e das condições de trabalho que interferem na atuação e na identidade profissional do professorado.

Nesse contexto, a docência não é reduzida a uma atividade técnica ou meramente transmissora de conteúdos, mas é compreendida como uma prática social situada, marcada por disputas simbólicas, reconhecimento social e envolvimento subjetivo. A profissionalização, portanto, não ocorre de forma linear, mas se dá por meio de experiências no espaço escolar, da relação com os pares e da incorporação progressiva dos valores e princípios da profissão (Ludke e Boing, 2004).

No campo dos estudos sobre a profissionalização docente, diversas abordagens buscam compreender os processos que levam um indivíduo a se constituir como profissional. Nesse sentido, Bourdoncle (1991) propõe uma análise que passa pela adesão pessoal e discute a profissionalização a partir de três perspectivas distintas: A profissionalidade, o profissionalismo e o professionismo, com o objetivo de explicar dimensões distintas que compõem a construção de um profissional.

Ainda segundo o autor supracitado essas categorias estão interligadas a um processo identitário, ético, social e político, que implica a adesão consciente à profissão. Neste mesmo sentido, Lins (2011) propõe que essa forma de repartição contribui para uma nova compreensão dos caminhos da profissionalização no campo docente, ao evidenciar os valores, normas e especificidades compartilhadas pela categoria. Essa perspectiva se torna especialmente relevante ao ser discutida no contexto da atuação do(a) professor(a)/pedagogo(a), destacando as singularidades que marcam essa prática profissional.

Ao tratar da profissionalidade, Bourdoncle (1991) traz uma perspectiva de evolução do conceito de qualificação, diz respeito à vivência prática e à construção cotidiana da profissão,

em um cenário marcado por instabilidades e reconfigurações constantes. Refere-se, portanto, à capacidade do pedagogo de articular saberes e experiências, adaptando-se aos desafios do contexto escolar e às exigências de uma atuação pedagógica crítica e transformadora, que segundo Lins (2011, p.39) “define a natureza elevada e racional dos saberes e a competência para aplicá-los no exercício profissional”. Desta forma está relacionada ao saber-fazer desenvolvido no exercício diário da função, que não se aprende somente com a sua formação inicial, mas se consolida no enfrentamento das situações reais da prática, que estão presentes no campo de atuação.

Essa concepção encontra embasamento nas contribuições de Silva (2015), ao destacar a profissionalidade como uma construção dinâmica e plural, atravessada por dimensões políticas, sociais e epistemológicas que conferem sentido ao exercício docente. Para Silva (2015), a profissionalidade se materializa nas práticas cotidianas do professor e na sua capacidade reflexiva e crítica de agir frente às demandas da realidade educacional. É, portanto, um conceito que vai além da técnica e da instrumentalização da prática, de modo a repercutir na autonomia docente, na intencionalidade pedagógica e no compromisso ético. Nesse sentido, a profissionalidade se consolida como elemento da identidade docente, constituída na relação entre o saber-fazer, a prática e os múltiplos discursos que circulam a educação.

O profissionalismo por sua vez, desenvolve uma perspectiva na profissionalização docente que está ligada ao campo da adesão pessoal (Bourdoncle, 1991) que juntamente com a profissionalidade, emergem como elementos centrais na constituição da identidade docente que é traduzido por Miranda e Feldman (2021) como um processo contínuo que está imbricado a sua formação, a sua trajetória profissional, como também as diversas circunstâncias que envolvem a ação docente:

[...] o processo de profissionalização docente, engloba a profissionalidade e o profissionalismo, e este processo vem sendo desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, de formação profissional e na organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão. Nestes diferentes contextos sociais, políticos, econômico, educacional, imbuídos de fatores objetivos e subjetivos, é que a identidade profissional docente vai se delineando e vai-se construindo a profissionalidade, o profissionalismo docente. (Miranda; Feldman 2021, p.29).

Tratando-se, portanto, de uma dimensão que envolve o comprometimento individual do professor, com valores, princípios éticos e responsabilidades inerentes à profissão que também convergem para possibilidade de interação profissional, que desenvolve maiores possibilidades de socialização que são próprias do chamado *habitus* profissional (Nóvoa, 2022).

Nessa perspectiva, o profissionalismo não é apenas um atributo técnico ou formal, mas um processo de internalização e significação subjetiva do papel social do educador. Assumindo

essa adesão, o docente passa a reconhecer-se como parte de um coletivo profissional, assumindo uma postura de responsabilidade, autonomia e engajamento com a prática educativa. Essa construção está diretamente vinculada às experiências formativas, à atuação cotidiana e às relações estabelecidas no contexto escolar, elementos que contribuem para o fortalecimento de uma identidade docente comprometida com a transformação social, com o ensino-aprendizagem e com a ética na prática pedagógica.

O profissionalismo por sua vez, refere-se à maneira como se estabelecem as relações no grupo profissional, as formas de desenvolvimento da atividade profissional, as associações estabelecidas no contexto de trabalho, inferindo dessa forma, a busca de estratégias e negociações, com vistas a fazer com que determinados contextos, no caso da docência as instituições de ensino, reconheçam as especificidades que legitimam a profissão docente de forma que proporcione ao profissional reconhecimento da sua capacidade de atuação.

Outra perspectiva do profissionalismo é o esforço na consolidação da docência como profissão, uma vez que essa concepção está fortemente ancorada na ação coletiva dos seus membros. Nesse sentido, o profissionalismo se manifesta como uma estratégia de fortalecimento de uma cultura profissional compartilhada, em seus valores, saberes e práticas específicas. Essa ação coletiva contribui para consolidar a docência como um campo profissional legítimo, portanto, a afirmação da docência enquanto profissão depende também do reconhecimento mútuo entre os pares e da articulação coletiva em torno de objetivos comuns, como discorrem os autores:

Profissionalismo ou corporatismo são neologismos ligados a estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão. O que ocorre claramente pela ação dos sindicatos e das corporações para inculcar no *métier* um estatuto profissional, para transformar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. Por essa via, o profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas. São coisas dadas de fora, um *habitus* da coletividade construído ao longo da história profissional, que é desvendada paulatinamente por aquele que vai se fazendo profissional. (Ludke e Boing, 2004, p. 1173)

Assim o conceito de profissionalismo na atuação do pedagogo, traz um cenário repleto de tensões, pois a atividade do pedagogo está inserida em uma realidade escolar com uma jurisdição na qual o profissional transita por diferentes espaços como a coordenação pedagógica, gestão escolar e sala de aula. Cada um desses campos, podem trazer expectativas e demandas distintas sobre o papel da educação e não colaborar para uma identificação com os pares.

Sob essa perspectiva, Nóvoa (2022) afirma que a identidade profissional docente não é um atributo fixo ou inato, mas sim uma construção histórica e social que se desenvolve no interior da própria profissão, por meio da prática, da convivência com outros professores e da

inserção em contextos educacionais concretos. Essa identidade se constitui em um processo dinâmico de formação e transformação, marcado pelas experiências compartilhadas e pela articulação entre o saber profissional e as demandas coletivas. Assim, o ser professor é continuamente negociado e reconstruído no diálogo com os pares e com os desafios do cotidiano escolar e social.

Ademais, o profissionalismo como uma busca coletiva por reconhecimento, legitimidade, pode encontrar muitos caminhos distintos na construção conjunta de identidade profissional, no entanto, o desafio está justamente em transformar essas diferenças em oportunidades de construção conjunta, fortalecendo o pertencimento à profissão e afirmando a docência como uma profissão consolidada e mesmo que com possibilidade de diversas atuações seja ancorada em princípios comuns de ética, responsabilidade pública e compromisso com o ensino-aprendizagem .

Por conseguinte, observa-se que as três dimensões da profissionalização docente – profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo – não atuam de maneira isolada, mas se articulam de modo interdependente na constituição da docência como profissão. Cada perspectiva contribui para a compreensão da complexidade do trabalho docente, ao considerar tanto os aspectos individuais quanto os coletivos, éticos e políticos da prática docente.

Nesse sentido, a docência vai consolidando a sua constituição profissional na articulação desses conceitos que constituem a construção da profissionalização, desenvolvendo a sua especificidade identitária, mediada por relações de poder, contextos institucionais e dinâmicas sociais, que exigem constante reflexão e afirmação do papel do professor como sujeito ativo no campo educacional. E é com base nestas três dimensões e suas articulações que delineamos as análises desta pesquisa.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1 Concepções da Profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo entre a paráfrase e polissemia dos discursos

Buscamos analisar como emergem os conceitos de profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo nos discursos dos sujeitos, a partir da materialidade discursiva, presente nos enunciados, procuramos compreender como esses “sentidos são produzidos entre os interlocutores” (Orlandi, 2010, p.21), e assim significados para compreensão do campo profissional em questão.

Esses três eixos teóricos constituem dimensões sociológicas fundamentais para compreender os processos de constituição da profissão docente e os significados que vão se delineando para o profissional pedagogo na constituição da sua profissionalização que, segundo Lins (2011, p. 39) “Refere-se, além dos conhecimentos e das competências exigidas pela prática, às estratégias e à retórica de um grupo profissional na busca pelo reconhecimento de suas atividades, faz referência ao aprimoramento do status da atividade enquanto tal.”, e portanto na construção de sentidos sobre sua atuação, seu lugar institucional e sua identidade profissional.

Compreendendo essas dimensões pudemos identificar nos discursos dos participantes da pesquisa um atravessamento da profissionalidade engendrado com o lugar que ocupam socialmente e no dinamismo educacional que influencia sua prática. Embora com formação comum na Pedagogia, as demandas institucionais requerem uma prática distinta das pedagogas colaboradoras desta pesquisa.

Partindo da compreensão compartilhada com Silva (2015), de que o conceito de profissionalidade docente não é um processo fechado, mas tem relação direta com as necessidades e as demandas emergentes, também vislumbramos a polissemia discursiva evidenciada na profissionalidade da professora em sala de aula que manifesta-se por meio de sua prática pedagógica no ensino-aprendizagem na relação direta com os seus estudantes; a da coordenadora pedagógica está relacionada ao seu papel institucional na implementação de programas voltados à formação e ao apoio dos docentes; e a da gestora escolar evidencia-se na sua demanda administrativa de trabalho, atendendo às exigências organizacionais da instituição. Conforme podemos visualizar nos extratos de entrevista a seguir:

Digamos assim, a pedagogia ajuda porque como pedagoga a gente aprende a lidar com as crianças ter um olhar sobre o seu processo de aprendizagem, e uma didática orientada de que forma melhor ensinar as crianças. (Entrevista, Professora, 2025).

Eu acho assim, que a pedagogia ajuda na troca de experiência por parte da equipe e na habilidade de compreender as demandas pedagógicas que precisamos alcançar. (Entrevista, Coordenadora, 2025).

Eu acho que o gestor precisa da pedagogia para conhecer a dinâmica da vida do professor, e é importante na minha prática porque, assim, a gente sabe que não é uma empresa, mas não deixa de ser, né? porque a gente tem 150 funcionários aqui. (Entrevista, Gestora, 2025).

Esse cenário possibilita compreender o que Ludke e Boing (2010) propõem ao discutir a profissionalidade docente como a capacidade de articular as práticas fundamentais para o exercício da profissão diante das particularidades das solicitações próprias de um ambiente escolar para o pedagogo. Destacamos também a evidência nas funções do pedagogo, do atravessamento do poder do capital gerencialista que permeia sua atuação, ditando as

prioridades desses profissionais que elucidam forças imaginárias (Orlandi, 2010), isto é, o que já está construindo e é antecipado nos discursos, ao relatarem o tempo pedagógico “perdido” com a burocracia imposta, em contrapartida ao movimento crítico formativo que constitui o profissionalismo, que é desenvolvido na incorporação das normas, valores e regras que são próprios à atividade desses pedagogos, que se caracteriza na adesão pessoal e a consciência do seu papel social (Lins, 2011).

Quando perguntadas o que destacaria de relevante para sua prática enquanto pedagoga, a gestora apresentou um discurso pautado na necessidade de ampliação constante dos conhecimentos: “Eu acho que precisasse de mais tempo para estudar o que a gente faz, né? Porque a gente passa muito tempo assim, ocupada nessas ações democráticas e precisamos de ter mais tempo para aprimorar o conhecimento.” (Entrevista, Gestora, 2025).

No mesmo sentido discursivo constante no enunciado da gestora, a professora mencionou que “A demanda é muito grande para você preencher ao invés de ter tempo pedagógico que nos é tirado, porque nós temos outras prioridades que nos dão que cobram o tempo todo, então é muita coisa burocrática para fazer.” (Entrevista, Professora, 2025).

Assim, evidenciou-se as recorrências de sentidos de uma lógica gerencialista que atravessa a prática docente, estabelecendo uma tensão entre o reconhecimento das entrevistadas da necessidade do desenvolvimento formativo-crítico contínuo para sua atuação pedagógica, e a realidade imposta pela sobrecarga de exigências burocráticas que atualmente direcionam e restringem a prática educacional. Também este sentido encontrou ancoragem no discurso da coordenadora, que explicitou: “Eu preciso lembrar sempre do meu desenvolvimento profissional para ter um pensamento reflexivo sobre a minha prática pedagógica.” (Entrevista, Coordenadora, 2025).

Esse cenário revela uma desvalorização do tempo pedagógico, entendido como espaço-tempo de estudo, planejamento, escuta e reelaboração crítica da prática. O tempo que deveria ser investido na formação é capturado por tarefas que, embora façam parte da gestão escolar, não necessariamente contribuem para a formação docente ou para o ensino, mas capturado pela flexibilidade neoliberal como discorrem os autores (Silva; Almeida e Marinho, 2024, p.12)

o neoliberalismo consegue atuar diretamente na profissionalização docente posto que os dispositivos legais encontram-se no centro das disputas discursivas entre os conservadores, os neoliberais e os profissionais da educação na medida em que são os mecanismos institucionais que orientam tanto das atividades quanto dos atores da docência.

Assim, os discursos evidenciam um atravessamento neoliberal na educação com práticas prescritivas e normativas que ditam as prioridades da prática pedagógica, enfraquecendo a autonomia docente na construção de saberes e na consolidação de uma identidade profissional

comprometida com a transformação social. Ao mesmo tempo, apontam para uma consciência do profissionalismo da prática docente, na medida em que evidenciam inquietações quanto à atuação e a busca de formas de resgatar o sentido formativo que está atrelado ao fazer pedagógico.

Ademais, a gestora foi a única profissional entrevistada que abordou questões financeiras, referindo-se especificamente à remuneração como meio de valorização profissional, trazendo a discrepância entre o porte de sua escola e as suas responsabilidades administrativas e de outros gestores de escolas menores que têm o salário equivalente. Ao afirmar que: “Falando agora de salário algumas coisas poderiam ser modificadas, para que a gente pudesse ter mais respaldo nisso daí financeiramente com reconhecimento do trabalho realizado” (Entrevista, Gestora, 2025).

A gestora elucida que o trabalho com uma comunidade escolar com mais de dois mil estudantes e cento e cinquenta profissionais, abarcando do ensino fundamental ao ensino médio com funcionamento nos três turnos, demonstra a complexidade de suas atribuições administrativas, dessa forma não refletindo uma proporcionalidade de remuneração quando se coloca em destaque este contexto institucional.

Assim, apesar do sentido apresentado pela gestora não ser recorrente nos discursos das demais profissionais, depreendemos a sua relevância em vista da valorização da docência em contraponto ao simbolismo altruísta e vocacional que cercam a profissão docente, que segundo Stockmann (2019), tem um viés missionário socialmente atrelado, onde a reivindicação salarial do professorado é tomada quase como uma intenção mercenária, operando como um discurso ideológico desarticulado de uma análise das condições de valorização material que a profissão reivindica.

As demais profissionais entrevistadas associaram o sentido de valorização profissional principalmente ao reconhecimento por parte da comunidade escolar, especialmente das famílias. Esse reconhecimento aparece como um elemento subjetivo, vinculado à relação cotidiana construída com os estudantes e seus responsáveis. O discurso da professora ilustra essa dimensão quando destaca: “Então, quando esse reconhecimento vem por parte da família dá credibilidade por ouvir uma mãe dizer: Quero que meu filho estude com a senhora, então eu sinto um reconhecimento mesmo que só de alguns” (Entrevista, Professora, 2015).

Essa perspectiva dialoga com o sentido que as autoras Miranda e Feldman (2021) discorrem ao explicar que a constituição do profissional docente além dos conhecimentos científicos da educação ele também acontece na construção dos movimentos de afetos que atravessam a paixão do ser e do saber docente. Encontramos na percepção da coordenadora o

mesmo viés quando ela acrescenta: “Mesmo diante das realidades difíceis que temos hoje em dia, o acolhimento é necessário para que tenhamos esse reconhecimento do nosso trabalho por parte das famílias” (Entrevista, Coordenadora, 2015).

Embora o valor simbólico da paixão do constituir-se professor seja relevante, também destacamos nos discursos da professora e da coordenadora uma relação de interdiscursividade Orlandi (2010), que reflete a possibilidade da internalização dos limites impostos à valorização profissional docente no contexto da educação pública brasileira. Ao relacionarem a credibilidade e o reconhecimento profissional como critério de valorização e validação das suas práticas, as profissionais acabam reproduzindo uma lógica histórico-social, que embora exalte o vínculo com a comunidade, também serve como paliativo diante da ausência de políticas estruturais que garantam a valorização salarial e institucional da docência.

4.2 Pedagogos e os atravessamentos da formação discursiva na sua constituição profissional

Ao analisar os discursos das pedagogas participantes da pesquisa, observa-se que os sentidos atribuídos à valorização profissional e ao exercício da docência não são homogêneos, ou seja, são polissêmicos (Orlandi, 2010), pois variam dentre vários aspectos, de acordo com o lugar que essas profissionais ocupam na estrutura escolar, seja como professora, coordenadora ou gestora.

Essa variação de significações não é meramente descritiva ou individual, mas se inscreve em formações discursivas (Orlandi, 2010) específicas que se articulam com as funções, as responsabilidades e as relações de poder associadas a cada posição institucional, demarcando a noção do profissionalismo, que “faz referência às estratégias e discursos utilizados pelo grupo profissional para reivindicar o reconhecimento de suas atividades” (Lins, 2016, p.40).

Dessa forma, compreendemos que as formações discursivas se destacam à medida que os discursos das pedagogas foram coletados a respeito do local onde trabalham e a função que desempenham, e é possível perceber que o contexto em que atuam influencia na construção de sua identidade profissional. Isso ocorre porque o ambiente de trabalho, os recursos disponíveis, a cultura organizacional e as relações interpessoais influenciam não apenas as práticas cotidianas, mas também a forma como os profissionais percebem e desenvolvem suas competências. Assim, o espaço escolar influencia a trajetória da profissionalização, como podemos identificar no discurso da gestora:

A escola interfere diretamente no meu exercício profissional, porque uma ação que eu possa ter exercido, ou ter feito em outro lugar, mas aqui não vai caber né? Pela estrutura, a comunidade que a gente recebe e o tamanho do público de alunos. Eu acho que influencia bastante. (Entrevista, gestora, 2025).

Podemos compreender a partir desse discurso que o ambiente de atuação é importante no processo de profissionalização, pois esta relação não pode ser dissociada, uma vez que a prática docente se realiza na escola em seu espaço físico, institucional e o relacional, influenciando a construção da identidade profissional, pois “não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino” (Ludke; Boing 2004, p. 1174), indicando que as condições de trabalho interferem, entre outros fatores nas condições objetivas de trabalho e de suporte institucional, a respeito disso a professora dispõe em seu discurso que:

Olha, a escola que eu trabalho à tarde, ela é muito pequena. Era uma casa que foi transformada em escola, tá? Então, a sala em que eu trabalho é bem pequena, eu tenho 25 alunos e não tem pátio, não tem quadra, não tem nada extra. é na beira de uma estrada não é calçada, então é muita poeira era uma área rural e passou a ser urbana. Esse contexto influencia o ânimo. Primeiramente tem que ser muito profissional para que essas situações externas ou até mesmo internas, não atrapalhem o seu desempenho em sala de aula. Muitas vezes vem a desmotivação. Ah, precisa fazer isso, mas não reconhecem e não têm espaço, não vão dar valor. Mas eu tenho que pensar nos meus estudantes e como eu quero o melhor pra eles, então eu tento sempre dar o meu melhor. Pra que eu seja uma profissional e faça o meu trabalho com excelência. Eu posso não dar o melhor, mas naquele dia eu estou dando o meu melhor. (Entrevista, Professora, 2025).

A partir desse discurso podemos inferir que as condições materiais e simbólicas do espaço escolar não apenas influenciam o cotidiano do trabalho docente, mas também atravessam os modos de ser e estar do professor em sala de aula. Como explica Castro (2018, p.19):

A falta de políticas públicas estruturantes no país, como de definição de uma infraestrutura escolar mínima para o adequado funcionamento das escolas e de um plano de apoio e de desenvolvimento da carreira docente, tem influenciado diretamente no aumento das desigualdades de oportunidades educacionais e, conseqüentemente, na eficácia e na oferta de uma educação de qualidade.

Assim, a precariedade da infraestrutura escolar, ainda que silenciosa nas políticas públicas, emerge nos discursos, revelando um cenário de exclusão e negligência histórica que desafia cotidianamente o exercício da docência, sendo possível afirmar a importância do espaço escolar adequado, pois “as características do espaço escolar impulsionam a identificação do professor com sua atividade permitindo maior adesão a ela” (Lins, 2016, p.176).

Deste modo, podemos afirmar que a falta de recursos e de condições que promovam o bem estar para a prática do professor, para o ensino-aprendizagem dos alunos e serviço dos demais profissionais, depreende-se impactos significativos nas desigualdades sociais estabelecidas no campo educacional e no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, a docente, ao afirmar que se empenha em oferecer o seu melhor mesmo diante de condições adversas, evidencia um ideal de serviço (Barbosa, 1998), no qual, é pautado no compromisso dos princípios profissionais, como a autonomia e o conhecimento especializado. Embora a infraestrutura disponível não atenda às exigências de sua prática pedagógica, comprometendo e muitas vezes inviabilizando a sua efetivação. No entanto, compreendemos o seu compromisso social que permeia o seu fazer docente, elaborado pelo profissionalismo das suas escolhas e valores pessoais (Bourdoncle, 1991) que evidenciam o seu compromisso social, buscando assegurar o ensino-aprendizagem que constitui uma singularidade da profissão docente.

Essa perspectiva encontra consonância em Tardif (1991), ao afirmar que os saberes docentes não são apenas técnicos ou científicos, mas resultam de um processo histórico, social e experiencial, sendo produzidos no cotidiano da prática, nas interações e nas estratégias que os professores constroem para lidar com os desafios do contexto, que segundo Castro (2018) é explicado como as realidades extraescolares, que mesmo tendo um impacto direto no cotidiano da escola a instituição não tem gerenciamento sobre ela, como exemplo, as decisões das políticas públicas e ações das secretarias de educação.

Dialogando com o nosso objetivo de compreender como os profissionais da educação, que colaboraram na construção dessa pesquisa, constroem sentidos sobre sua profissão a partir das condições concretas que vivenciam, voltamo-nos à análise de como percebem o amparo legal que rege e orienta sua atuação pedagógica. Inferimos que os discursos não remetem aos marcos legais como exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9.394/96) que trata da atuação e direitos dos profissionais da educação, ou trazendo a perspectiva de jurisdição como a “ligação entre a profissão e o trabalho, separando o leigo do profissional.” (Lins, 2011, p.34), no entanto, diante das entrevistas coletadas foi possível compreender diante dos discursos que as pedagogas apresentaram uma percepção de instâncias locais e imediatas como instância de amparo legal.

Ao serem questionadas sobre a existência e a efetividade de amparo institucional, por exemplo, a professora entrevistada enfatiza o papel da direção e da coordenação pedagógica, destacando o acolhimento e o suporte na rotina escolar. Por sua vez, tanto a coordenadora quanto a gestora apontaram a importância da articulação em equipe como elemento essencial para sustentar a prática docente diante dos desafios cotidianos.

Essa ênfase na dimensão local de apoio sugere uma compreensão do profissionalismo docente centrada no coletivo próximo, em detrimento de uma visão mais ampla, vinculada a políticas educacionais de alcance sistêmico. Inferimos, a partir dessa formação discursiva, a

presença de um profissionalismo situado, sustentado nas relações, o que evidencia uma lacuna entre a legislação que estrutura a carreira docente e a percepção concreta que as educadoras têm de sua aplicação e alcance.

Tal descompasso entre a regra normativa e a experiência vivida aponta para um processo fragilizado, no qual o pertencimento à profissão não ancora nas garantias legais, mas nas articulações construídas no cotidiano escolar, processo muito diferente de outras profissões como médicos e advogados, pois ambos têm instituições representativas que pautam códigos de éticas e condutas entre os pares e na atuação destes grupos profissionais perante suas funções sociais (Barbosa, 1998; Machado, 1995).

Portanto, ao considerar a formação discursiva como categoria, compreendemos sua importância para a interpretação dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências. Esta categoria teórico-analítica é entendida como o conjunto de condições históricas, ideológicas e institucionais que possibilitam certos dizeres e interditam outros, permite identificar não apenas o que é dito, mas de onde se fala e sob quais posições de sujeito o discurso é enunciado, Orlandi (2010).

Nesse sentido a análise revela que os sujeitos, embora inseridos em diferentes contextos de atuação profissional sejam eles institucionais, pedagógicos ou identitários, compartilham marcas discursivas que em alguns momentos os aproximam, e em outros os distanciam. Essas aproximações e distanciamentos não ocorrem de forma aleatória, mas são inter influenciados por relações de poder, por lugares de enunciação e por estruturas institucionais que organizam o dizer. Assim, essa relação discursiva evidencia as recorrências, as rupturas e as polissemias nos discursos dos profissionais da educação, revelando que a identidade docente não é fixa, mas um efeito discursivo que se produz e se transforma na tessitura entre experiência – político-formativo-profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa discutiu os processos de profissionalização dos pedagogos(a) e como eles elaboram sentidos ao longo da experiência profissional. Assim, através das produções discursivas de três pedagogas que atuam em áreas distintas na educação da rede municipal de Caruaru-PE, nos aproximamos dos sentidos que atravessam esses processos de profissionalização e as vivências que permeiam a profissão do pedagogo(a) com os desafios na construção de sua identidade profissional através das dimensões do profissionalismo, da profissionalidade e profissionalismo.

Diante desses objetivos identificamos que a formação discursiva (Orlandi, 2010); foi evidenciada através de cada participante que apresentou o seu lugar de sujeito na produção do discurso. Vimos que embora as três participantes da pesquisa sejam Pedagogas, e tenham essa graduação como ponto de partida e convergência entre suas trajetórias, os espaços profissionais que elas ocupam constroem sentidos de profissionalização pautados na paráfrase e na polissemia. Ou seja, os atravessamentos marcados pelo vínculo de atuação profissional e os contextos que constituem seus processos de profissionalização demonstram que esse processo está articulado também à construção das experiências vivenciadas nos saberes e práticas que se individualizam nas trajetórias e nos espaços que ocupam como pedagogas na educação.

Quanto à dimensão da profissionalização inscrita no âmbito do profissionalismo, percebemos a recorrência do sentido da adesão pessoal das pedagogas. Sentido este que dialoga com o compromisso social assumido na prática como profissionais da educação, não constituindo apenas um aspecto normativo, mas uma dimensão da profissão que se desenvolve com as suas experiências profissionais enquanto pedagogas em áreas de atuação distintas e com demandas próprias.

Restou claro que apesar de suas práticas profissionais resguardarem demandas específicas e diferenciadas, algumas demandas se apresentaram como convergentes na prática transformadora e socialmente comprometida. Ambas as pedagogas inscrevem suas práticas em, um campo discursivo marcado por tensões, disputas e negociações sobre aspectos como o reconhecimento institucional, a formação continuada, as condições de trabalho e os compromissos ético-políticos assumidos pelas pedagogas.

Diante desse movimento, foi possível compreender o conceito de profissionalidade a partir dos discursos que emergiram nesta pesquisa para compreensão do papel institucional que a profissão demanda e para consciência de valores da atuação que as pedagogas exemplificam em seus discursos de forma recorrente, com a consolidação da identidade docente que se exemplificam na sala de aula, na coordenação pedagógica e na gestão participativa, como também, na administração dos recursos públicos.

Desse modo, o profissionalismo foi evidenciado nos dados desta pesquisa de forma significativa no discurso das participantes, pautado na interdiscursividade (Orlandi, 2010) entre seus espaços de atuação e papéis e funções exercidos nestes. Muito sentidos emergiram em consonância, embora outros sentidos tenham resguardado e enfatizado as especificidades e diferenças de suas formações discursivas. Neste movimento damos destaque ao sentido coletivo profissional, assim como ao amparo legal de forma localizada, especialmente nos discursos que ressaltam o apoio da equipe de trabalho como uma dimensão prática nos relacionamentos locais.

Portanto, compreendemos a profissionalização docente a partir da atuação do pedagogo como uma possibilidade de múltiplos sentidos, que se configura nas vivências e práticas diárias das pedagogas. Embora variados e por muitas vezes contraditórios, as dimensões da profissionalização atuam de forma contínua e inseparável, permitindo uma análise ampla das pluralidades de sentidos no campo de atuação do pedagogo, que se constitui na sua especificidade formativa e no amplo campo de atuação dos seus saberes-fazer.

Diante do exposto, essa pesquisa ampliou nosso interesse de aprofundamento em torno da profissionalização docente; de modo que vemos a necessidade de aprofundar a noção em torno do termo docência e buscar compreende-la nas esferas dos movimentos discursivos das profissões docentes – que entendemos ser múltiplas (Silva, 2015). Ainda, as discussões sobre o ser pedagogo – valorização e desvalorização, planos de cargos e trabalho.

Assim, compreendemos que diante da complexidade da construção da profissão docente não podemos fixá-la com um único sentido, pois ela figura em diversos contextos e está em constante espaço de disputa. E é justamente por essa complexidade que podemos salienta a importância de políticas efetivas de valorização que reconheçam a importância das trajetórias docentes, assegurem condições dignas de trabalho, incentivem a formação continuada e fortaleçam a autonomia profissional.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. L. de O. **Para onde vai a classe média: um novo profissionalismo no Brasil**. Tempo Social, São Paulo, v.10, n.1, p.129-142, mai. 1998.
- BOURDONCLE, Raymond. La Professionalisation des Enseignants: **Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines**. Revue Française de Pédagogie – recherches em éducation, França, 1991, V.1, n. 94, p. 73-92, jan/fev/mar. 1991.
- BRASIL. Lei Federal No 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1966. Disponível em: Acesso em: 29 nov. 2011.
- BOING, Luiz Alberto **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes** / Luiz Alberto Boing; orientadora: Menga Lüdke. – 2008. 191 f -Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- CASTRO, Elianice Silva. A infraestrutura escolar brasileira como indicador para políticas públicas e para um padrão de qualidade em educação. 2018. 148 f., il. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- CERICATO, Itale Luciane. **Sentidos da profissão docente**. 2010. 345 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

DA SILVA, Maria Angélica; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; MARINHO, Paulo. **Profissionalização docente e projetos em disputa na formação inicial de professores no Brasil: Na complexa teia da globalização e do neoliberalismo.** 2024.

Ludke, Boing Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004 1159
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LUDKE, M.; BOING, L.A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em aberto**, v. 5, n. 31, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.5i31.1605>. Acesso em: 07 abr. de 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, Maria Angélica. **SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADES REVELADOS NO MOVIMENTO DISCURSIVO DAS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS).** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea. Orientadora: Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 2015

SILVA, M. A. da, Almeida, L. A. A., & Marinho, P. (2024). Profissionalização docente e projetos em disputa na formação inicial de professores no Brasil: Na complexa teia da globalização e do neoliberalismo. *Educação, Sociedade & Culturas*, (67), 1–18. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.782>

STOCKMANN, D. (2019). **Breve história da profissionalização docente no Brasil.** *Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*, 5(10), 105-123. Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/6782>

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYLE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** In: *Teoria e Educação: Porto Alegre*: n. 4, 1991, p. 215-233

MIRANDA, Helga Porto; FELDMANN, Marina Graziela. **CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: OS SIGNIFICADOS E IMAGENS DE SER PROFESSOR.** *Multidebates*, v. 5, n. 4, p. 25-40, 2021.

MACHADO, M.H., org. *Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico.* In: *Profissões de saúde: uma abordagem sociológica* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995, pp. 13-33. ISBN: 978-85-7541-607-5. Available from: doi: 10.7476/9788575416075.002. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/t4ksj/epub/machado-9788575416075.epub>.

LINS, Carla Patrícia Acioli. **Professor não dá aula, professor desenvolve aula: mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização – o caso de professores do ensino médio.** Recife, 2011. (Doutorado em Sociologia – Tese) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. 298p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Você poderia contar um pouco sobre sua trajetória profissional incluindo a sua formação como pedagogo(a)?
2. Como a pedagogia contribui para as suas práticas pedagógicas? para as suas ações no cargo que exerce?
3. De que forma as experiências do dia a dia contribuíram para a construção do seu saber pedagógico?
4. Como você percebe o reconhecimento do seu trabalho por parte da equipe escolar (gestores, professores, funcionários)?
5. E por parte das famílias da comunidade escolar? Você se sente reconhecido(a)?
6. Na sua opinião, o que contribui para a valorização ou desvalorização do pedagogo na escola?
7. Você já vivenciou situações em que sentiu que seu papel foi desconsiderado ou mal compreendido? Poderia compartilhar?
8. Como o local onde você atua influencia seu modo de trabalhar?
9. Você acredita que o contexto em que atua interfere na sua construção profissional? De que forma?
10. Você se sente legitimado e amparado legalmente na sua vivência profissional?
11. Você se sente parte de um coletivo com uma identificação com seus pares? Como isso influencia sua identidade profissional?
12. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que você considere importante sobre sua prática como pedagogo(a)?
13. Compreender os modos como os contextos das práticas profissionais dos pedagogos influenciam na construção do seu profissionalismo, profissionalidade e professionismo?

ÁVYA NASCIMENTO ALVES COSTA

**OS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO EM ATUAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE, O PROFISSIONALISMO E O
PROFISSIONISMO.**

TCC apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito para a obtenção do título de licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovada em: 13 / 08 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Angélica da Silva
Orientador(a) – NFD/CAA/UFPE

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Examinador(a) interno(a) – NFD/CAA/UFPE

Prof^a. Dr^a. Ana Priscila de Lima Araujo Azevedo
Examinador(a) externo(a) – SEE/PE