

**“SONHO QUE SE SONHA SÓ, É SÓ UM SONHO...”: OS DESAFIOS DA PROFISSÃO
DOCENTE NOS TEMPOS ATUAIS**

Ana Lara Casagrande, Joyce Mary A De Paula E Silva, Michelle Bueno, Silvia Maria Dos
Santos Stering

Eixo 4 - Políticas de formação de professores
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

Neste artigo objetivamos refletir sobre as articulações políticas na constituição da profissionalidade docente. Para fazê-lo, discutiremos a fragmentação da carreira docente (em categorias) no Estado de São Paulo, e suas implicações na legitimidade da ocupação de ensinar como profissão, bem como o quanto a ausência do espaço coletivo torna essa ocupação frágil para constituir elementos que deem suporte para sua consideração como tal. As reflexões estabelecidas apontam que no Estado de São Paulo estabeleceu-se uma distinção dos docentes em categorias que, além de promover uma diferenciação de direitos, ajuda a tornar mais difícil a legitimidade da profissionalidade docente, a ser construída em torno de uma coletividade. Olhar para a docência como uma profissão requer que pensemos em alguns elementos que determinaram, ao longo do tempo, que algumas ocupações fossem consideradas como profissões, são eles: a expertise (treinamento e prática necessários à ocupação), o credencialismo (indicações dadas pelos próprios pares que pertencem à determinada ocupação) e a autonomia (garantida pelos elementos anteriores, na qual os profissionais regulam a sua atividade). Por fim, estabelecemos a importância de a profissão ser constituída pela unidade entre os seus membros, por isso, reiteramos a ideia de que a coletividade é o mecanismo que possibilita não só o fortalecimento da categoria docente, mas a construção de sua própria profissionalidade.

“SONHO QUE SE SONHA SÓ, É SÓ UM SONHO...”: OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NOS TEMPOS ATUAIS

Ana Lara Casagrande; Joyce Mary Adam de Paula e Silva; Michelle Bueno; Sílvia Maria dos Santos Stering. Universidade Estadual Paulista/ Campus Rio Claro

Introdução

Raul Seixas, na frase escolhida para encabeçar o título deste texto, nos dá pistas sobre como pensar a construção da profissionalidade docente. Se é verdade que o ensino não é de domínio específico do professor, pois se aprende o tempo todo e sem lugar específico (não apenas no espaço escolar), é verdade também que há um conjunto de características que fazem da atividade docente uma profissão, dentre os quais: a intencionalidade (não se pode ensinar o que quer, há objetivos pré-estabelecidos); o corpo de conhecimentos específicos (o domínio dos conteúdos propriamente ditos); o caráter do aprendente (não necessariamente o aluno apresenta demanda por aprender determinado conteúdo no momento em que ele será ministrado).

O ensino é profissão e deve ser reconhecido como tal, pelos seus próprios pares – os professores. A legitimidade do seu fazer se dará à medida que, no coletivo, os professores o estabeleçam para além da vocação. O professor tem o papel fundamental no desenvolvimento social, inclusive o senso comum, até reconhece, mas não necessariamente essa crença resulta em prestígio social da profissão. O porquê nos intriga e faz com que reflitamos sobre os mecanismos políticos envolvidos no processo de constituição da carreira docente.

A constituição da profissão professor é um processo complexo, dados os desafios que tangem a sua composição e as ações políticas que levam ao despedaçamento de sua concretude, por uma categoria unida de professores. Dessa forma, sobre essas questões nos propomos a refletir neste trabalho, pensando a fragmentação da categoria docente no Estado de São Paulo, por exemplo, quando um professor efetivo não se reconhece em um professor da categoria “O”, seu par, se está coadunando com um modelo institucional individualista, que reduz o número de sujeitos políticos capazes de promover a tomada de decisões e a construção da sua profissão (o que envolve, inclusive, o reconhecimento social da mesma), o que impacta negativamente no que desejamos para uma educação de qualidade.

Portanto, nesse artigo focalizar-se-á nas principais legislações que determinam categorias(s) docentes (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009); o próprio conceito de

profissionalidade, com base nas discussões sociológicas de Eliot Freidson (1998); e da necessidade da composição de vieses de identificação dos professores, tendo como base as proposições de Antônio Nóvoa (1997).

1. A fragmentação da categoria docente no Estado de São Paulo

As orientações quanto ao Plano de carreira docente e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil são reguladas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2009, juntamente com o parecer CNE/CEB n. 9/2009. Essas, por sua vez, baseiam-se na legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e na lei n. 11.738/08 que fixou o piso salarial nacional para os professores da educação básica, lei esta que estipulava que até 31/12/2009 os entes federados deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério (GATTI, 2012).

O Plano de carreira docente é importante, pois é um dos documentos legais que dá suporte ao reconhecimento da docência como profissão. Com um corpo de conhecimento e identificação próprios, relacionados às condições de trabalho docente e sua remuneração.

Com relação ao ingresso na docência em cargo efetivo, os Planos de Carreira preveem os concursos públicos, que constam de provas e títulos (GATTI, 2012). Conforme constatação de Gatti (*ibid*, p.100) os Estados do Ceará, do Espírito Santo e de São Paulo mostraram alguma inovação no concurso de entrada dos professores da educação básica (definida como a primeira etapa de sua profissionalização como efetivos da rede escolar), já que “[...] incorporaram como etapa do concurso de entrada, além da prova e dos títulos, um processo de formação, com avaliação final, que é determinante para aprovação e ingresso”.

Os concursos, porém, não têm viabilizado a cobertura total das vagas docentes que existem nas redes (GATTI, 2012), havendo a contratação de professores temporários, através de múltiplas regras, que variam conforme o Estado. Tais regras vão de prova escrita e títulos, à seleção por títulos (ou, diante da falta de docentes licenciados, estudantes de licenciatura, como alguns Estados já tem realizado).

No caso do Estado de São Paulo, por exemplo, há categorias nas quais os professores não efetivos foram divididos. Além das garantias trabalhistas diferenciadas – estando na categoria “O”, por exemplo, os docentes que não têm direito a serem atendidos pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (Iamspe), entidade autárquica subordinada ao Instituto de Previdência do Estado– há o problema da falta de identificação entre eles. É dizer, incorre-se no perigo de os professores de

ambas as categorias não se reconhecerem como pares, como co-construtores da profissão professor.

Temos dois problemas, que consideramos graves, expostos aqui: o da legitimação da desigualdade de direitos entre contratados públicos e a individualidade que nega o caráter coletivo do fazer docente.

Esse risco, já tem sido observado no contato com a prática, por exemplo, na situação de proposta de greve dos professores no primeiro semestre do ano de 2013, houve a justificativa aos docentes pertencentes à categoria “O” de que eles não poderiam unir-se ao movimento, ainda que assim o desejassem, dado que corriam riscos de sofrerem penalidades, como ficarem impedidos de lecionar no ano subsequente.

Nessa situação essa categoria e os efetivos já não conseguiam unificar-se em torno de objetivos comuns. Além de a coletividade ser praticamente inexistente, ou seja, da construção da identidade do profissional professor, há o agravante da redução da autonomia do professor em relação ao ensino, à organização da escola. Assim, podemos refletir sobre as relações capitalistas e seu modo de se fazer presente tanto na escola quanto na própria carreira docente.

Dentre as categorias, a “O” é uma das estabelecidas para os professores não efetivos do Estado de São Paulo, há ainda as categorias: “F” é composta por professores com aulas atribuídas no Estado antes da entrada em vigor da Lei nº1010/2007 que criou o São Paulo Previdência (SPPREV) em 02/06/2007; “S” compõe-se de professores que estavam com aulas como eventuais até a entrada em vigor dessa lei; a categoria “L” é formada por professores que estavam com aulas após a entrada em vigor da Lei nº1010/2007 e até a entrada em vigor da Lei nº1093/2009 (17/07/09); “I” é formada por professores que tiveram a portaria de eventual aberta após a entrada em vigor da Lei nº1010/2007 (17/07/09); a categoria “O” compõe-se de professores que tiveram aulas atribuídas após a entrada em vigor da Lei nº1093/2009 (17/07/09) e contratados pela mesma; e “V” composta por professores que estavam com aulas como eventuais após a entrada em vigor da Lei nº1093/2009 (17/07/09).

De modo geral os docentes são classificados em três faixas: a dos titulares de cargo, chamados efetivos, a dos professores estáveis (divididos nas diversas categorias) e dos demais docentes servidores. Entre os estáveis, estão os que ingressaram pela Constituição do Brasil de 1967 e 1988 e após estes períodos, os docentes devem ser classificados como “celetistas” estáveis. A última faixa diz respeito aos demais servidores, isto é, aos admitidos com base na Lei nº500/74, para ministrar aulas livres ou em substituição, chamados professores eventuais.

A Lei Complementar nº1093/2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado – de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual –,

estabeleceu uma avaliação para o processo de atribuição de aulas, que segundo a mesma legislação possui duas funções: a de aferir se o professor está ou não qualificado para lecionar e a de classificá-lo para o processo de atribuição de aulas.

Os docentes das categorias “F” e “L” devem se inscrever e fazer a prova, sob pena de, se deixarem de fazê-lo de forma injustificada, serem dispensados. Caso sejam dispensados, para que possam retornar ao Estado, deverão passar por um novo processo seletivo e, se aprovados, voltarão como contratados pelo regime jurídico instituído pela Lei Complementar 1093/2009, como categoria “O”.

É considerado habilitado para lecionar aquele professor que obtiver nota mínima fixada pela Secretaria da Educação. A nota da prova é utilizada, juntamente com o tempo de serviço e os títulos, para a classificação dos professores não efetivos no processo de atribuição de aulas. O docente pertencente à categoria “F” que, tendo se inscrito e tendo feito a prova, não for considerado apto para participar da atribuição de aulas, ou seja, não fizer o número de pontos mínimo, permanecerá na escola cumprindo 12 horas de semanais.

O professor desta categoria que atingir a nota mínima estabelecida pela Secretaria da Educação não precisará fazer novas provas nos anos subsequentes, porque a nota obtida será utilizada ano após ano para a classificação no processo de atribuição de aulas; aquele que quiser melhorar essa nota, desde que autorizado pela SE, poderá realizar nova prova, conservando sempre a maior nota. Já, os docentes da categoria “O”, para serem contratados, a cada ano devem ser aprovados na avaliação de ingresso, conforme estabelece a Lei Complementar 1093/2009.

Diante dessa divisão dos docentes em categorias e seus direitos diferenciados, considera-se significativo o número de docentes com contrato precário (você tem esse nº?) no Estado de São Paulo, o que evidencia dados preocupantes: além das condições precárias de trabalho e formação, torna-se um processo mais difícil na construção e consolidação da docência como uma profissão, que ficam à margem das políticas educacionais que levam a uma divisão, que por consequência a torna apenas um sonho.

2. Ocupação e profissão: pensando o conceito de profissionalidade

A etimologia da palavra *profissão*, de acordo com Houaiss (2009, p. 1557), é “etim. lat. *Profission*, ônis ‘ação de declarar; ação de professar, de ensinar; profissão, mister’ ”, como nota-se, a origem dessa palavra é latina e que significa professar, sendo o mesmo significado da palavra *professor*, que de acordo com Houaiss (2009, p. 1556), significa “1 aquele que professa uma crença, uma religião, 2 aquele que ensina, ministra aulas [...]”, porém, ser professor é sinônimo de ser profissional?

Estudos desenvolvidos por Eliot Freidson (1998), sociólogo que se preocupou em entender quais elementos que possibilitavam algumas ocupações serem denominadas e ter *status* de uma profissão, vai além da etimologia da palavra e tenta entender como a sociedade se organiza em suas ocupações, bem como o porquê, como algumas destas obtêm um prestígio maior que outras, em quais elementos elas se diferenciam. Portanto, evidência que as ocupações, então denominadas como profissões perpassam por três características básicas e essenciais, sendo essas: a *expertise*, o *credencialismo* e a *autonomia* (FREIDSON, 1998).

A *expertise* se refere à competência e ao conhecimento específico, elencados por Freidson como uma das características fundamentais para que uma ocupação possa ser reconhecida como uma profissão, pois os profissionais “[...] precisam passar pelo treinamento e pela prática necessária para um desempenho adequado” (FREIDSON, 1998, p.200).

Além de um conhecimento e práticas específicas, para que o *status* da ocupação seja garantida, far-se-ão necessárias credenciais que legitimem a atuação em determinado campo, pois, essas por sua vez, são compostas pelos seus próprios pares que pertencem a ocupação. São eles quem estabelece o método de certificar, intitular seus especialistas, enfim, regulamenta a profissão, bem como a organização da carreira. Outrossim, o autor ressalta que o “[...] credencialismo é um artifício institucional fundamental para motivar as pessoas a investir tempo, esforço e a perder ganhos no período de treinamento necessário para a aquisição de tipo específico de *expertise*” (FREIDSON, 1998, p.204). Portanto, o credencialismo tem o papel de escudo das profissões - proteger, assim mantendo seu *status*, confiabilidades perante a sociedade, legitimando seu reconhecimento profissional e por consequência a autonomia.

Dessa forma, as ocupações que detenham uma *expertise* (conhecimento e competência especializada) e um credencialismo podem ser consideradas profissões, uma vez que o autor afirma que:

[...] a profissão tem um monopólio administrativo ou supervisionar sobre os assuntos práticos associados a seu trabalho: seus membros ocupam as classes organizacionais relacionadas com o estabelecimento de padrões de trabalho, com o direcionamento e a avaliação do trabalho. (FREIDSON, 1998, p.207).

Esses são aspectos que garantem a autonomia e prestígio, e por consequência, convertem a ocupação em uma profissão.

Portanto, ao partir do pressuposto de que o ensino é uma profissão, pois é uma ocupação que requer habilidades e conhecimentos específicos (*expertise*), verifica-se, conforme Tardif (2013, p.561), que “[...] o ensino não é mais uma atividade que se

executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar”. Porém, reconhece-se que ainda faltam alguns elementos que possam legitimar o professor com os *status* social de profissional. Elenca-se que um dos fatores principais é que seus próprios pares – os professores, se reconheçam como profissionais, assim gerando um discurso próprio legitimado entre seus pares, não se permitindo assumir discursos de outros profissionais - os da academia, por exemplo, conforme apontado por Nóvoa (1999).

É necessário também que a formação (inicial) de novos professores aconteça entre seus parceiros, profissionais mais experientes - os que detêm a expertise (conhecimento e competência especializada), bem como é necessário compor uma carreira que, de fato estruture e dê condições para essa nova configuração, conforme apontado pelo Holmes Group (1986), não vivenciada ainda no século XXI (TARDIF, 2013).

Tardif (2013), ao levantar dados sobre a profissionalização dos professores nos últimos 30 anos, evidencia vários obstáculos: baixos salários, pouco recurso, diversificação de papéis (assistente social), mercantilização da educação, além de “[...] exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata” (TARDIF, 2013, p.563), os quais dificultam que a docência se torne uma profissão, estando ainda em gestação.

Dessa forma, o autor traz a definição de profissão norte-americana, e ao dialogar com Holmes Group (1986) e Martineau (1999), traz elementos que foram identificados em seus estudos, que são necessários para que o ensino possa tornar-se uma profissão, o “[...] conhecimento científico que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais [...]” (TARDIF, 2013, p.558).

Assim como uma corporação que seja reconhecida, qualificada e composta por membros de seus próprios pares (que possibilite professor avaliar professor), construindo uma carreira docente, tendo um código de ética profissional, assim, garantindo uma autonomia, pois, serão “esses grupos profissionais criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico” (TARDIF, 2013, p.559).

Serão com esses passos, que valorizará o trabalho docente, melhorando as condições de trabalho, e assim aproximando-a das profissões já consolidadas na sociedade tais como a medicina, engenharia, entre outras.

3. “Mas sonho que se sonha junto é realidade”: a construção do(no) coletivo docente

Nos últimos tempos, muitos são os autores e estudiosos que destacam a abordagem reflexiva sobre a prática como tendência na formação de professores, defendendo modelos de formação continuada, abordando e evidenciando, sobretudo, a valorização dos saberes docentes advindos da formação profissional dos currículos escolares e das experiências adquiridas no cotidiano da prática docente em sala de aula. Além desta, por meio da mesma premissa, estes teóricos defendem um maior envolvimento dos professores na pesquisa e na reflexão sobre a própria prática docente, considerando o reconhecimento do paradigma de que o professor constrói saberes a partir da análise e reflexão sobre sua própria prática.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1997, p.25) ressalta que a formação do professor não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, e sim *por* “[...] meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de(re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Diante do exposto, considerando que a educação consiste em um projeto coletivo de produção de saberes que oportuniza a construção de ações que garantem a prática do fazer educativo, age em favor da transformação pessoal e da sociedade, como forma de driblar a complexidade imposta pela hegemonia do “capitalismo selvagem”, representado por grandes grupos econômicos que, por força da globalização e do neoliberalismo, tentam, a todo custo, imprimir os seus valores hegemônicos: tais considerações não isentam o professor de suas responsabilidades enquanto agente essencial no desenvolvimento do processo de construção da relação ensino-aprendizagem.

A educação por si só tem se mostrado insuficiente para impedir a ação dos muitos interesses do capital e dos que se julgam “senhores do mundo”. Daí a necessidade do professor inventar novas formas simbólicas e de convivência, assim como: novas relações sociais, de conhecimento, de experiência, com os outros e toda a sociedade, substituindo o educador individual e só, por uma interlocução e rede de educadores que produzam um educador coletivo. Aí reside a importância da prática colaborativa que, na concepção de Passos (2007, p.7), possui como dimensão imprescindível da educação superar a “[...] humanidade que temos em direção à humanidade que queremos”. Nesse sentido, esse autor, nos caminhos de Paulo Freire, em relação à forma educativa, afirma que a mesma:

[...] poderá adquirir muitos outros nomes, a de “uma educação como prática da liberdade” a de “pedagogia da esperança”, “pedagogia da indignação” ou “pedagogia da autonomia”, todas elas, enunciando o

caráter emancipatório de sua proposta libertadora, pois será o oprimido, em movimento, que conquistará a própria emancipação e autonomia (PASSOS, 2007, p.7).

No contexto da educação colaborativa, a emancipação e a autonomia são conquistadas pelos projetos coletivos de educação; sendo possível construir uma mobilização ética com base na justiça e na generosidade dos seres humanos, com a finalidade de construir um mundo onde não domine a supremacia de uns em função da ignorância de outros, mas onde floresça a solidariedade e a participação de todos em tudo o que é necessário para todos, a fim de que a educação aconteça com foco na justiça social e na perspectiva dialógica.

Ainda no contexto da educação colaborativa, a convivência, mesmo no contexto do projeto coletivo, não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, ela tenta a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes, viver com elas e não apesar delas. Por entender que essa educação ainda não existe, é importante pensar em ações a serem construídas ao longo do percurso construtivo. A prática diária do professor, por se tratar de uma prática educativa coletiva, não foge à regra, pois vivencia no seu dia-a-dia conflitos essenciais para a avaliação e continuidade de suas ações.

A educação colaborativa, no contexto de um fazer coletivo deve gerar práticas significativas, capazes de incluir os aspectos necessários ao processo de desinstalação das muitas formas opressivas que perpassam as ações pedagógicas de forma a imobilizar desejos, sonhos e possibilidades tanto para quem está na condição de aprendiz, como para quem está na condição de ensinante.

Neste contexto, o processo de educação formal, encampado e desenvolvido pelo liberalismo, privilegia a competitividade e solapa na prática política as prerrogativas de cidadania que sustentam seu próprio ideário. O espaço da escola, instituído na consolidação do capital, mantém níveis mínimos de conhecimento que garantem o enquadramento social na margem. A escola, portanto, também exerce o papel atribuído por Porto (1987 p.18) de aparelho ideológico para fins de dominação. Contudo, há sempre possibilidades de superação via ações coletivas na perspectiva da colaboração.

Partindo da ideia de que o ato de educar está envolvido numa trama complexa de relações que entrelaçam subjetividades, poderes, intencionalidades, histórias de vidas, cotidianos, emoções, racionalidades, corpos e mais uma série de interações invisíveis e imperceptíveis, compreender essa trama demanda abordagens teóricas abertas, inacabadas e complexas. Nesse contexto, os saberes, construídos no ato de educar, sobretudo, via educação colaborativa, se encontram abertos às constantes mudanças, advindas da própria dinâmica do envolvimento dos atores sociais ali envolvidos.

Enquanto educadores, precisamos ter clareza de que a educação promove a cidadania, emancipação humana, uma cultura democrática e solidária e norteia-se pela liberdade, para além da liberdade da ideologia liberal e neoliberal. Ela se apresenta como construção coletiva de resistência, de enfrentamento às imposições das políticas educativas oficiais e como negação da negação ao direito à educação.

Ela possibilita o diálogo de saberes e da cultura com os saberes e conhecimentos produzidos e sistematizados socialmente; que se orientam pelas necessidades dos setores populares visando incorporá-los à sociedade, como seres humanos por inteiro. Ela utiliza várias linguagens: silenciosas, lúdicas, artísticas, teatrais, poéticas, científicas, imagéticas. São saberes de uma epistemologia que une ação e reflexão. Saberes que resultam em uma práxis transformadora. É uma educação ontológica, posto que parte da experiência dos seres que refletem sua experiência de vida, muitas vezes oprimida, para propiciar um ser humano que faz uma nova história, transformando sua realidade.

Na perspectiva de uma prática colaborativa e coletiva (Nóvoa, 1997), o diálogo é a condição primordial para que haja uma troca significativa dos saberes e, acima de tudo, a problematização e a superação deles, como forma de cultivar a alegria e a esperança. Em tempos de desesperança e de imposição de tudo que está aí não pode ser mudado, resgatar o diálogo enquanto uma exigência existencial é o mesmo que recriar a vida. Homens e mulheres têm na sua humanidade a alegria e a esperança como alimento dos sonhos, por isso é preciso criar e objetivar esses valores, sobretudo, na prática docente.

4. Considerações finais

Nesse artigo, foi possível verificar que a partir da divisão dos docentes em categorias e seus direitos diferenciados no Estado de São Paulo, estrutura esta que possibilita uma fragilidade no corpo docente, torna-se um processo mais difícil na construção e consolidação da docência como uma profissão, que ficam à margem das políticas educacionais que levam a uma divisão, gerando a falta de ações coletivas, elemento esse importante aos profissionais do ensino.

Em cada tentativa de construção de um projeto educativo há um aspecto de novidade, algo ainda não experimentado, portanto, carregado de expectativas. No contexto de uma educação pautada em ações colaborativas não é diferente. O resultado da ação dependerá dos anseios e desejos daqueles que se lançam no sentido de construir aquilo que ainda não existe, mas que carrega em si a esperança de novas possibilidades, em *prol* de experiências significativas.

Sabemos que no que diz respeito à profissionalidade docente, não existem receitas a serem seguidas para podermos desempenhar o papel de um bom professor. Nesse sentido, é desconfortável caminhar no escuro, acostumar-se à ausência de certezas. Mas, pelo exemplo das práticas educativas desenvolvidas via espírito colaborativo em um contexto coletivo, pode-se perceber que as incertezas não paralisam a ação coletiva, a luta pela inclusão, pela construção de espaços mais igualitários de reconhecimento e de garantia de direitos. Não destroem a teimosa construção de vínculos solidários de responsabilidade pelo destino comum dos seres humanos, ao contrário, acalenta-os, gera-os como provocações à mutação por um novo mundo possível, a partir de práticas educativas includentes, solidárias e autônomas.

Neste contexto, as ações a serem desenvolvidas pelos professores no dia a dia da sala de aula, via fazer pedagógico que possibilite uma formação autônoma e emancipatória, devem fornecer subsídios para que os atores envolvidos no processo de construção de saberes sejam sujeitos da construção da sua profissão, tomem consciência de que são sujeitos da sua própria história, e são por isso, por ela, responsáveis.

Portanto, é necessário que os professores se mobilizem - união e parceria, participando do método de certificar seus pares, professores, no início da carreira docente; regulamentem a profissão, e a organização da carreira, tendo uma participação ativa. Assim, criando seu próprio *status*, confiabilidades perante a sociedade, legitimando seu conhecimento, bem como reconhecimento profissional, e por consequência a autonomia, constituindo-se, assim, profissionais do ensino.

Dessa forma, podemos afirmar que no contexto educativo é possível a construção de outra realidade possível, que nos leva a declarar que: *“Sonho que se sonha só, é só um sonho, mais sonho que se sonha junto é realidade”*.

5. Referências Bibliográficas

PORTO, M. R. S. ***Função social da escola***. In: FISCHMANN, R. (org). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.

BRASIL. **Lei Complementar nº 1010**, de 1º de junho de 2007. São Paulo, 2007.

Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2007/lei%20complementar%20n.1.010,%20de%2001.06.2007.htm>>. Acesso em: 13 de out. 2013.

BRASIL. **Lei Complementar nº 1093/09**, de 16 de julho de 2009. São Paulo, 2009.

Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/818277/lei-complementar-1093-09>>. Acesso em: 13 de out. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2/2009**. Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb002_09.pdf>. Acesso em: 13 de out. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 9/2009**. Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf>. Acesso em: 13 de out. 2013

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998.

GATTI, B. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. 2012, vol.42, n.145, pp. 88-111. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>> Acesso em: 13 de out. 2013.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group**. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARTINEAU, S. Un champ particulier de la sociologie: les professions. In: TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (Éd.). **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec**. Québec: Université Laval, 1999.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

PASSOS, L. A. O Emancipatório. **Revista Sina**. Out. Cuiabá: 2007.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.** 2013, vol.34, n.123, pp. 551-571. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_arttext> Acesso em: 13 de out. 2013.