

# LA ASIGNACIÓN DE CLASES Y ESCUELAS AL INICIO DE LA DOCENCIA: ASPECTOS DE LAS CONDICIONES LABORALES QUE FAVORECEN O DIFICULTAN EL DESARROLLO PROFESIONAL

Lisandra Princepe, Universidad Paulista, Brasil

## Resumen

El artículo trae resultados de una tesis doctoral que tuvo como objetivo investigar las implicaciones de las condiciones de trabajo para el desarrollo profesional de profesores principiantes en una Red Educativa Municipal. Se consideraron principiantes los docentes con hasta tres años de experiencia profesional y aquellos con más de tres años de experiencia profesional, pero nuevos en la red. Los datos fueron producidos a través de una investigación tipo Encuesta, que contó con la participación de 121 docentes que respondieron un cuestionario. El análisis indicó que el inicio de la docencia estuvo marcado por una variedad de factores que a veces podían facilitar y otras dificultar el desarrollo profesional docente. Se indica que los límites temporales de lo que se puede considerar “inicio de la docencia” dependen de las condiciones de la carrera y mientras el docente no logre estabilidad y continúe viviendo sus experiencias profesionales en condiciones precarias, puede ser considerado un principiante.

**Palabras clave:** Condiciones de trabajo. Inicio de la enseñanza. Desarrollo profesional.

## Introducción

Este artículo discute algunos datos de una tesis doctoral (Príncipe, 2017), cuyo objetivo central fue investigar las implicaciones de las condiciones laborales para el desarrollo profesional (DP) de docentes principiantes en los años iniciales de la Educación Primaria (EF) en una Educación Municipal. Red (RME) perteneciente a un municipio del gran São Paulo, ubicado en el Estado de São Paulo, en Brasil.

El estudio se desarrolló partiendo del entendimiento de que el inicio en la docencia es una fase que marca el ingreso al ámbito profesional, luego de completar la formación inicial, abarcando los primeros tres años de ejercicio, según Huberman (2013). Es una de las etapas del proceso de desarrollo profesional, que incluye tanto la experiencia acumulada durante la educación básica, como estudiante, como la formación específica para ser docente y, Además, la formación continua a lo largo de la vida profesional..

La literatura señala el inicio de la enseñanza (André, 2012; Corsi, 2005; García, 1999; Lima, 2011; Mizukami, 2013; Papi & Martins, 2010; Rocha, 2005; Silveira, 2002; Vaillant & Marcelo, 2012) como una etapa muy difícil y compleja de la carrera profesional, en la que el docente debe, además de aprender a enseñar, adaptarse a las normas del sistema educativo y de las escuelas; conocer la organización del trabajo pedagógico; gestionar la disciplina; motivar a los estudiantes; asistir a los padres, entre otras actividades que requieren aprendizaje y seguimiento.

Sin embargo, en Brasil es muy raro que las escuelas y redes educativas cuenten con recursos destinados a minimizar las dificultades propias del inicio de la docencia, como afirman Reali et al (2010), Gatti, Barreto y André (2011) y Lima et al. otros (2006). Como consecuencia de esto, la llegada a las escuelas, de los principiantes, se ha caracterizado como un período lleno de dificultades, lo que indicano solola ausencia de apoyo pedagógico, sino también la asignación de las tareas más desafiantes al profesor principiante, como las escuelas más vulnerables, las clases más difíciles y los horarios más desfavorables.

A partir de una revisión de la literatura sobre el tema, se observó que uno de los temas que fue silenciado en las investigaciones revisadas (Côrrea & Portella, 2012; Mariano, 2006; Martín, 2010; Mira y Romanowski, 2014; Perrelli, 2013) Se refiere a las condiciones laborales en la fase de inserción, especialmente en una o más redes de enseñanza, ya que las disertaciones y tesis que abordaron este tema se centraron en situaciones muy particulares, en contextos muy específicos y con un número reducido de temas investigados.

Por lo tanto, esta investigación buscó analizar las condiciones laborales que viven los docentes principiantes en la fase de inserción profesional con el propósito de revelar esta problemática y, también, contribuir a la proyección de alternativas de DP que correspondan a las necesidades de los docentes en esta fase crucial de su carrera. carrera profesional.

## **Fundamentos teóricos**

El descriptor “desarrollo profesional” se refiere a un movimiento de transformación, constitución y superación en una comunidad profesional y según García (1999) tiene una connotación de evolución y continuidad, superando la yuxtaposición entre formación inicial y

formación permanente docente y por ello se adapta mejor a la concepción del docente como docente profesional. Además, el término presupone un enfoque de la formación docente que “valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio” (García, 1999, p.137).

La relevancia que le da el autor está en el carácter intencional de los procesos de desarrollo profesional, que no suceden de manera espontánea y deben aportar algo a los docentes, ayudándolos en aprender a enseñar para que puedan responder adecuadamente a las demandas y desafíos que enfrentan en sus contextos laborales.

Sin embargo, es fundamental resaltar que la DP no se limita a los procesos de formación. La formación y su mejora es un factor importante, pero el DP del docente no se debe únicamente a:

[...] al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de uno mismo, al desarrollo cognitivo o teórico. Es más bien resultado de todo ello, delimitado, sin embargo, o incrementado por una situación profesional que permite o impide el desarrollo de la carrera docente (Imbernón, 2006, p. 43).

Imbernón (2006) destaca la relevancia de las condiciones concretas que permean el trabajo docente y que podemos traducir como: plan de carrera; salario; estabilidad; permanecer en una sola escuela; número de estudiantes por clase; jornada de trabajo; utilización del tiempo destinado al trabajo colectivo y calidad de uso; la infraestructura escolar; los materiales disponibles para el trabajo, todos ellos igualmente importantes para el DP.

Por tanto, la mejora de los procesos que implican la labor docente, ya sea en lo relacionado con las condiciones materiales de trabajo, las condiciones de carrera y también las oportunidades formativas, se verá reflejada, en gran medida, en el DP de los docentes y, en consecuencia, en el aprendizaje de los niños y jóvenes.

No hay duda de la importancia de la labor docente para garantizar una educación de calidad para todos. El informe de la OCDE (2006), por ejemplo, destaca el papel fundamental que desempeñan los docentes en relación con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la calidad del trabajo docente y los buenos resultados de aprendizaje de los estudiantes dependen de una serie de factores, tales como: una formación inicial comprometida con el cambio, que esté dispuesta a formar docentes para el cambio y la incertidumbre debido al desarrollo de capacidades reflexivas (Imbernón, 2006), y un sistema educativo que combine condiciones laborales adecuadas y, esencialmente, apoyo diferenciado a los docentes que inician su profesión.

Por tanto, para comprender la labor docente en su totalidad es necesario examinar no sólo la formación profesional, sino las condiciones objetivas en las que se desarrolla la acción pedagógica. La idea de “condiciones” nos permite acercar la discusión de la actividad docente al contexto en el que se produce, teniendo en cuenta las posibilidades, oportunidades y requerimientos necesarios para su realización.

Los investigadores Oliveira y Assunção (2010, sin paginación) definen las condiciones de trabajo como:

El conjunto de recursos que posibilitan la realización del trabajo, involucrando instalaciones físicas, materiales e insumos disponibles, equipos y medios para realizar las actividades y otros tipos de apoyo necesarios dependiendo de la naturaleza de la producción. [...]. Las condiciones de trabajo se refieren a un conjunto que incluye relaciones, que atañen al proceso de trabajo y a las condiciones de empleo (formas de contratación, remuneración, carrera y estabilidad).

En la definición de los autores, el descriptor “condiciones de trabajo” se califica, por un lado, como una dimensión más objetiva como la infraestructura escolar y, también, las condiciones de empleo que se relacionan con la forma en que un determinado sistema educativo organiza el trabajo docente. ya sea a través de “Planes de Carrera”, o mediante decretos, leyes, ordenanzas y otros. Por otro lado, también cubren un aspecto más subjetivo que no se puede cuantificar, como es el apoyo “humano” recibido en el lugar de trabajo.

### **Camino Metodológico**

Con el propósito de investigar las implicaciones de las condiciones laborales para el desarrollo profesional de los docentes principiantes en los años iniciales de EF en una RME, se realizó un estudio tipo Encuesta, que es uno de los métodos más utilizados en la investigación social y “ [...] tiene como objetivo describir o explicar las características u opiniones de una población mediante el uso de una muestra representativa” (May, 2004, p. 109).

Los sujetos de la investigación fueron docentes polivalentes que ingresaron a RME, a través de concurso público, entre 2013 y 2015 y que, en el primer semestre de 2016, se encontraban trabajando en los años iniciales de EF.

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario autoadministrado. El formulario contenía 25 preguntas cerradas del tipo clasificación [...] denominada información demográfica, incluyendo datos como edad, ingresos, (...) etcétera [...] (May, 2004, p.124 ). También se formularon preguntas de opinión, ofreciendo al encuestado la posibilidad de indicar sí o no, seleccionando más de una alternativa; totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo o no de acuerdo con determinadas afirmaciones. La pregunta número 26 era opcional y el participante podía escribir libremente sobre aspectos del inicio de su actividad profesional.

En la tesis se analizaron varios indicadores de las condiciones de trabajo, tales como: condiciones de carrera, condiciones materiales, condiciones de apoyo al desarrollo del trabajo y factores vinculados al objeto de trabajo, sin embargo en este artículo solo dos indicadores de las “condiciones de carrera”. Se explorará esta dimensión: número de escuelas en las que los docentes han trabajado desde que se unieron a la RME y número de clases asignadas a los docentes al comienzo de sus carreras.

Para el envío de los cuestionarios a los docentes principiantes se utilizó a los Profesores Coordinadores Pedagógicos (PCP), quienes participaron de capacitaciones semanales en la Secretaría Municipal de Educación. Los PCP fueron responsables de identificar a los profesores principiantes de su escuela, entregar los cuestionarios, recogerlos completados y devolverlos en sobres cerrados al investigador. Se enviaron alrededor de 10 cuestionarios a cada uno de los 105 colegios que asistieron a la etapa EF. Como no teníamos información sobre la cantidad de maestros principiantes por escuela, estimamos una cantidad para cada escuela dependiendo de la cantidad de clases atendidas.

De un total de 237 docentes que estuvieron activos en EF y se incorporaron a RME en el período de 2013 a 2015, 121 contribuyeron a la investigación, totalizando el 51,05% y fueron distribuidos en 61 escuelas de la red, el 58,09%, de un total de 105 que cumplió con la etapa EF.

Las respuestas a las preguntas del cuestionario se teclearon en Excel, separadas por escuela y materia, y el procesamiento de los datos se realizó mediante el software estadístico SPSS.

Organizamos el análisis en dos grupos. El grupo 1, que incluye a los que inician su carrera y en RME, según Huberman (2013), totalizando 60 sujetos (49,6%) con hasta tres años de ejercicio profesional, y el segundo grupo solo con docentes que inician en RME, pero

que tenían ya impartieron clases anteriormente, es decir, que tenían más de 3 años de actividad profesional y se estaban incorporando a una nueva red, situación que también puede traer desafíos típicos al iniciar una carrera, como lo citan Burke, Christensen y Fessler (1984), totalizando 61 docentes, 50,4%.

En la descripción de los datos, presenté el número absoluto de sujetos cuando cada grupo se presentó por separado y, en los análisis que involucran a los dos grupos, a veces usamos el porcentaje y otras veces los números absolutos.

### **Análisis de los datos**

En cuanto al tiempo de desempeño como docente, en el grupo de principiantes en la red, 27 docentes tenían entre 4 y 7 años; 12 de 8 a 11 años; 14 de 12 a 15 años y 8 docentes declararon tener más de 15 años de ejercer la docencia.

En cuanto a la edad, el grupo de principiantes tuvo el perfil más joven, con 45 docentes entre 23 y 38 años, mientras que en el segundo grupo, 37 docentes se encontraban en ese rango de edad. En el rango de 39 a 46 años la diferencia fue ligeramente mayor. Entre los docentes nuevos en la red, pero que ya llevaban más tiempo enseñando, había 18 docentes, y entre los que recién iniciaban su carrera, solo 9 docentes se encontraban en este rango de edad. En el grupo de edad de 47 a 54 años, existen 5 sujetos en el primer grupo y 6 en el segundo, no mostrando diferencias significativas, y pueden indicar un acceso tardío a la profesión, especialmente entre los de nuevo ingreso a la carrera.

La cuestión de la edad de los docentes que inician su carrera también puede analizarse a partir del perfil del estudiante de la carrera de Pedagogía. Con base en el cuestionario socioeconómico del Examen Nacional de Carrera (ENADE), Gatti y Barreto (2009) señalaron que sólo el 35% de los estudiantes se encontraban en el rango de edad ideal para cursar la carrera, hasta los 24 años, y que los egresados eran mayores. numerosos en los grupos de mayor edad, de 30 a 39 años o mayores de 40 años.

En cuanto a la formación académica, todos los encuestados cuentan con un título de educación superior. La gran mayoría, 56 docentes, estudiaron pedagogía y 4 Educación Superior.

Algunos (4) estudiaron Pedagogía y otra carrera (Ciencias Biológicas, Historia, Artes, Literatura). Otros 3 profesores completaron la carrera de magisterio y otra carrera (Historia, Pedagogía, Matemáticas). Un total de 6 materias declaradas de grado en Pedagogía y también de otra carrera de Educación Superior (Psicología, Ciencias Sociales, Fisioterapia, Administración, Informática y Secretariado). Y un grupo más pequeño, de 4 profesores, estudió Magisterio y otra carrera de Educación Superior (Derecho, Psicología).

En las condiciones profesionales, se encontraron situaciones muy diferentes que podrían facilitar o dificultar el DP. La rotación de escuelas, clases y niveles educativos apareció como una característica de la fase de inserción. Un total de 44 docentes nuevos en su carrera y 40 nuevos en la red, para un total de 69,42%, declararon haber trabajado ya en dos niveles de educación: Educación Infantil (IE) y Educación Física. La gran mayoría de los docentes: 20 del primer grupo y 15 del segundo tenían clases asignadas en EI y en dos años de EF. Entre los que enseñaron en EI y en tan solo un año en EF, hubo 11 docentes que recién iniciaban su carrera y 13 que iniciaron en la red. Un total de 7 docentes (3 nuevos en la carrera y 4 nuevos en la red) trabajaron en EI y también en todos los años de EF.

Un grupo más reducido de docentes, 32, trabajaban sólo en EF, totalizando un 26,44%, de los cuales: 14 eran nuevos en la carrera y 18 eran nuevos en la red. Sólo 4 docentes del grupo de principiantes en sus carreras trabajaron en tan solo un año/serie; 6 docentes nuevos en su carrera y 7 nuevos en la red declararon haber trabajado en dos años/serie. Entre los que trabajaron en tres series/años se encontraban 12 sujetos (3 nuevos en la carrera y 9 nuevos en la red). El número de docentes que trabajaron en cuatro grados/años fue menor: 1 en el primer grupo y 2 en el segundo.

Estas situaciones, en mayor o menor medida, revelaron una situación de rotación en los niveles de enseñanza y clases que resulta bastante preocupante y puede traer más complejidad al trabajo del principiante, por varios motivos.

Una de las razones se refiere a la especificidad curricular de las modalidades de enseñanza, la forma en que aprenden los niños en las diferentes etapas y el propio desarrollo infantil. La IE tiene una concepción, propósitos y una forma de organizar el proceso educativo que requiere una mirada cuidadosa de tiempos, espacios y materiales, de modo que la educación sea asegurada en su totalidad sin dicotomizar cuidado y educación (Brasil, 2010). Esta modalidad requiere del docente conocimientos, habilidades y disposiciones singulares,

que van mucho más allá del dominio de contenidos y estrategias didácticas, involucrando también situaciones relacionadas con el cuidado y una mayor proximidad a las familias.

Para cumplir con objetivos tan amplios y complejos, la formación y seguimiento de la labor docente debe ser específico y sumar, además de las concepciones y propósitos de la IE, las formas de desarrollar el conocimiento de cada eje de aprendizaje.

En el caso del trabajo en EF, cada serie/año tiene un público específico, con necesidades diferentes que también es necesario respetar. El papel del docente se intensifica ante situaciones singulares como el inicio de la alfabetización o la forma de abordar el conocimiento de forma más profunda para los últimos años. El desarrollo infantil también tiene peculiaridades que conllevan diferentes exigencias en el trabajo. Organizar el proceso de aprendizaje para un grado/año determinado requiere tiempo por parte del docente, inversión en estudio, investigación, mucha discusión y reflexión y capacitación que se centre en observar la práctica y los desafíos enfrentados. Uno de los desafíos es la modalidad/grado en el que trabajará el docente.

La rotación de clases y niveles de enseñanza también puede ser un factor que complique la DP y compleje aún más el trabajo del principiante. Esta situación, evidenciada en una carrera que no considera este factor, también pone en duda el logro de los objetivos enumerados en la propuesta curricular de la red educativa. No es posible operacionalizar un currículo sin tomar en consideración que el docente necesita tiempo para adaptarse a una nueva situación, organizar sus ideas y materiales, revisar su práctica y adaptar sus conocimientos al contexto.

En cuanto al número de escuelas en las que han trabajado desde su ingreso a la RME, el porcentaje de docentes (2,5%) que declararon la opción “una sola escuela” fue muy pequeño, siendo: 2 nuevos en la carrera y 1 nuevo en la red. Trabajar en dos escuelas fue declarado por 19 sujetos (11 nuevos en la carrera y 8 nuevos en la red), totalizando 15,7%. El porcentaje de docentes que laboraban en tres o más escuelas fue del 81,9% (47 nuevos en la carrera y 52 nuevos en la red).

La rotación escolar también es un punto crucial para comprender el trabajo en el inicio de la enseñanza. Esta condición de tener que empezar muchas veces en diferentes escuelas puede resultar muy perjudicial para el desarrollo profesional de los profesores principiantes.



Tardif y Raymond (2000) afirman que una carrera es un proceso de incorporación de individuos y rutinas institucionalizadas de equipos de trabajo. Para ellos, son estos equipos los que requieren que los individuos se adapten a prácticas y rutinas y no al revés. Escriben:

[...] desde el punto de vista profesional y de carrera, saber vivir en una escuela es tan importante como saber enseñar en el aula. En este sentido, el ingreso a una carrera y su desarrollo requieren que los docentes también asimilen conocimientos prácticos propios del lugar de trabajo, con sus rutinas, valores y reglas (Tardif & Raymond, 2000, p.217).

Por lo tanto, alternar entre diferentes escuelas requerirá un gran esfuerzo por parte del docente para comprender y adaptarse a la organización de la institución. Una vez que el docente se encuentra en una situación de rotación, experimentará objetivamente una multitud de características organizativas de las escuelas expresadas en la forma de actuar de la dirección, el personal de apoyo y los docentes que ya han vivido en ese espacio durante algún tiempo. El sentimiento de pertenencia a un grupo profesional puede verse comprometido, y es posible expresar esta condición sabiendo que “mañana ya no estaré aquí”, que puede haber un traslado a otro contexto, a otra cultura y así quedarse con la sensación de que “siempre está comenzando”.

Para los principiantes en DP, esta condición de tener que empezar muchas veces en diferentes escuelas puede ser muy perjudicial. Empezando por que, para ser efectivas, las oportunidades de DP deben considerar la continuidad y la progresión (Day, 2001), y esto sólo es posible con un proceso de trabajo continuo. Si el docente permanece poco tiempo en una escuela, esta posibilidad queda anulada, es decir, no es posible realizar un proceso de DP que tenga continuidad y mucho menos progresión. En segundo lugar, teniendo en cuenta que la evaluación de las necesidades de DP debe estar en sintonía con las necesidades del centro (Day, 2001; García, 1999; Imbernón, 2006), se vuelve muy difícil alcanzar este objetivo dada la condición de rotación que fragmenta y debilita la labor docente.

### **Algunas consideraciones**

Los resultados del estudio mostraron que las condiciones laborales a veces podían favorecer y otras dificultar el desarrollo profesional de los docentes principiantes. La rotación de escuelas, clases y niveles educativos apareció como una característica de la fase de

inserción. El corto período de permanencia en una escuela y el paso por diferentes clases aportan una mayor dosis de complejidad al trabajo, dificultando las tareas relacionadas con la planificación escolar; conocimiento de los estudiantes y el contexto de su trabajo; el establecimiento de vínculos con pares laborales y, también, arruinar las posibilidades de realización de acciones formativas ubicadas en la escuela, que contribuyan a aprender a enseñar. Los diferentes horarios de trabajo también afectan a la participación en actividades formativas, la jornada laboral y el tiempo para actividades extraclases, además del mayor o menor tiempo en el aula con los estudiantes.

Entre los factores facilitadores podemos mencionar permanecer en la misma escuela, trabajar en un solo nivel educativo y en una sola clase. Un pequeño grupo de docentes afirmó haber permanecido en la misma escuela entre 1 y 3 años y otros, que trabajaban en un solo nivel educativo o en una sola clase, pueden haber experimentado una condición de iniciación mucho más facilitadora del desarrollo profesional, ya que implicaba continuidad del trabajo, menor inestabilidad y la posibilidad, de hecho, de pertenecer a un grupo profesional, conocer la cultura escolar y la comunidad escolar, y profundizar conocimientos sobre un nivel educativo o una clase específica.

Este estudio también permitió cuestionar la interpretación basada exclusivamente en las peculiaridades del ciclo profesional, tal como lo demarca Huberman (2013). Es necesario considerar otras cuestiones mucho más serias y complejas, como una carrera marcada por muchas fluctuaciones, reflejadas en los continuos cambios de escuelas y niveles educativos y en los diferentes horarios de trabajo. Estas situaciones, que no son favorables al DP, requerirán una adaptación constante por parte del docente y la sensación de tener que empezar de nuevo, un número variado de veces. Mientras el docente no alcance la estabilidad funcional, caracterizada por la elección de un lugar en el que instalarse, seguirá viviendo la fase de exploración y luchando por la supervivencia en el trabajo. Por ello, se considera que el período que caracteriza el inicio de la docencia debe necesariamente tener en cuenta las condiciones de trabajo. Mientras el docente no obtenga estabilidad y continúe viviendo una situación precaria, podrá ser considerado un principiante.

La lucha por la supervivencia de los sujetos participantes de la investigación, en los primeros años de trabajo en la red investigada, estuvo marcada en gran medida por una situación que no facilitó el desarrollo profesional para la mayoría de los docentes. Las dificultades enfrentadas, definidas por una carrera que no considera las características del

período iniciático, pueden intensificar el sufrimiento del sujeto y, según Clot (2007), caracterizar un desarrollo impedido o una amputación de la capacidad de actuar, que puede paralizar al individuo y “llevarlo a ajustarse a normas y reglas sociales que existen en la realidad docente” (Lima et al, 2006, p.12) o incluso abandonar la profesión.

## Referencias

- André, M. E. D. de (2012, janeiro, abril). Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (42) 145, 112-129.
- Resolução n. 5, de 17 de dezembro. (2009, 17 dezembro). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília: MEC/SEB, 2009.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: INEP/MEC.
- Burke, P. J.; Christensen, J. C.; Fessler, R. (1984). *Teacher Career Stages: implications for Staff Development*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Corrêa, P. M.; PORTELLA, V. C. M (2012). As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 15 (2), 223-236.
- Corsi, A. M (2005). Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. In: Anais, 28 Reunião anual da Anped, Caxambu. Recuperado a partir de <http://www.anped.org.br>.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Day, C (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto Editora.
- García, C. M (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto.
- Gatti, B. A & Barreto, E. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. S. & André, M. E. D. A (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO.
- Huberman, M (2013). O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). (2a. ed). Portugal: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Lima, E. F. de et al. (Org) (2006). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Liber livro.
- Lima, E. F. de. (2011). <b> A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras</b>. *Educação*, 29(2), 85–98. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3841>
- Mariano, A. L. S (2006). A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do Endipe. [Dissertação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Programa de Mestrado em Educação]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2796>
- May, T (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed.
- Mira, M. M. & Romanowski, J. P (2014). Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à docência. In: Anais, 10 Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação Sul. Florianópolis. Recuperado a partir de [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/75-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf).
- Mizukami, M. da G. N. (2013) Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores* (pp. 23-54). São Paulo: Editora Unesp.
- Oliveira, D. A.; Assunção, A. A. (2010). Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG.
- OCDE (2006). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna.
- Papi, S. de O. G.; Martins, P. L. (2010, dezembro). As pesquisas sobre iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, (26) 3, 39-56.
- Perrelli, M. A. de S (2013, junho). O apoio ao docente iniciante: Experiências e Pesquisas relatadas no “Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docência” - 2008, 2010 e 2012. *Interfaces da Educação*, (4) 11, 72-97.
- Príncipe, L.M. (2017). Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação. (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação). Recuperado a partir de <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20409/2/Lisandra%20Marisa%20Pr%c3%adncepe.pdf>
- Realí, A. M. (2010, maio, agosto). Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. *Cadernos*

- de Pesquisa. (40)* 140, 479-506.
- Rocha, A, G. A. (2005). Construindo o início da docência: uma professora doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. [Dissertação, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2748>
- Silveira, M. de F. L. (2002). Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública [Dissertação, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Mestrado em Educação]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2552>
- Tardif, M.; Raymond, D (2000, dezembro). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade, (21)* 73, 209-244.
- UNESCO (2005). Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Estudios de Casos em Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru y Uruguay. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC:UNESCO.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2012). Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR.