



Ensaio

Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional

Working conditions at the beginning of teaching: constituent elements and repercussions on professional development

Walquiria de Oliveira Rigolon*¹, Lisandra Príncipe*², Rodnei Pereira**³

*Universidade Paulista (UNIP), **Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Paulo-SP, Brasil

Resumo

Este ensaio tem como objetivo problematizar a relação entre condição de trabalho e inserção profissional, considerando que os elementos que constituem as condições de trabalho docente podem repercutir negativamente no desenvolvimento profissional, necessitando serem levados em consideração quando se investiga o fenômeno da evasão e do abandono da carreira, em especial pelos professores iniciantes. Partindo do princípio de que a carreira é um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho, que depende de condições positivas para se consolidar e que é por meio da estruturação da carreira que se manifestam as condições objetivas do trabalho docente, são apontados neste ensaio alguns elementos que compõem a carreira docente, considerados fundantes para a compreensão do desenvolvimento profissional: a) as formas de contratação, b) as jornadas de trabalho, c) o número de alunos por turma, de turmas e de escolas em que o professor iniciante leciona, d) os tempos e espaços de formação ofertados pelas instituições, e) os apoios ofertados a esses profissionais. Defendemos que qualquer análise que se pretenda fazer sobre a inserção profissional na carreira docente precisa contemplar as inúmeras clivagens que incidem diretamente nas relações de trabalho e que adensam ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos que começam a exercer o trabalho docente.

Abstract

This essay aims to problematize the relationship between work condition and professional insertion, considering that the elements that constitute teaching work conditions can have a negative impact on professional development, needing to be taken into account when investigating the phenomenon of evasion and career abandonment, especially by beginning teachers. Assuming that the career is a process of marking and incorporating individuals into the institutionalized practices and routines of the work teams, which depends on positive conditions to consolidate and that it is through the structuring of the

¹ Professora Titular da Universidade Paulista (UNIP). Professora Titular PEBI, da SEE-SP. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2593-901X> E-mail: walkiria.rigolon@uol.com.br

² Professora Titular da Universidade Paulista (UNIP). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7293-8933> E-mail: lisandraprincede@gmail.com

³ Professor Titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Programa de Mestrado Profissional em Educação. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2315-7321> E-mail: rodnei.pereira@prof.uscs.edu.br

career that the objective conditions of the teaching work are manifested, some elements that make up the teaching career considered in this essay, are considered fundamental for the understanding of professional development: a) forms of hiring, b) working hours, c) the number of students per class and classes and of schools in which the beginning teacher teaches, d) the training times and the spaces offered by the institutions, e) the support offered to these professionals. We argue that any analysis that is intended to be made on the professional insertion in the teaching career needs to contemplate the innumerable cleavages that directly affect labor relations and that further intensify the difficulties faced by those who begin to exercise teaching work.

Palavras-chave: Condições de trabalho, Inserção à docência, Professor iniciante.

Keywords: Working conditions, Teaching induction, Beginning teacher.

Introdução

A consideração das condições de trabalho é fundamental para analisarmos os processos de mudanças, adaptações e transformações pelos quais os professores iniciantes passam no decorrer da carreira, mas, sobretudo no período de iniciação na profissão, merecem um exame atento. Por isso, tomamos esse tema como objeto do presente ensaio, pois todo o processo advindo das condições de trabalho repercutirá direta ou indiretamente no desenvolvimento profissional.

Ao longo do tempo, o trabalho docente vem sofrendo mudanças ao se submeter a uma nova organização em função das transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas. Atualmente, as alterações na docência englobam diferentes graus de complexidade que não se restringem somente ao ato de ministrar aulas, mas envolvem múltiplas demandas, pressões e tensões que têm se intensificado, sobretudo, a partir dos anos 1990.

Tais condições manifestam-se, como afirma Meirieu (2006, p. 23), no “[...] frenesi de reformas institucionais para acompanhar o acesso e o êxito de todos”, principalmente quando um projeto educacional busca atender a demandas sociais e a reformas que são impulsionadas sem que se tenha um horizonte político claro e preciso.

No caso brasileiro, há que se enfatizar que ser um iniciante antes do período de ampliação do direito à educação é absolutamente diferente de sê-lo após o fim da ditadura civil-militar e dos processos de expansão do direito à educação, a partir do final do século XX.

Outras determinações, como a instituição de ciclos de aprendizagens e as mais recentes políticas - como é o caso da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mudaram consideravelmente o trabalho docente e suas demandas.

Há que se evidenciar, ainda, as discussões insuficientes sobre metodologias e práticas de ensino na formação inicial (GATTI et al., 2013) e também o fenômeno de que a expansão do direito à educação não acompanhou o debate sobre como deveriam ser as pedagogias voltadas para uma escola superdiversa (BLOMMAERT, 2013) bem como para as características dos estudantes dos nossos tempos.

Tanto a fragilidade da formação inicial quanto a massificação da escolarização justificam, em certa medida, a intensificação das formas de controle

do trabalho dos professores e ajudaram, também, a conformar uma ideia de que eles não dão boas aulas porque “não são bem formados”, transformando os processos formativos numa panaceia e, o que é pior, em uma mercadoria, haja vista a infinidade de programas e projetos de formação de professores elaborados e vendidos por organizações do terceiro setor e empresas privadas com e sem fins lucrativos. Como afirma Laval (2004), tudo em função do “[...] novo modelo escolar e educativo que tende a se impor fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica” (p. 3).

A mercadorização da formação de professores tem nos feito crer, enquanto sociedade, que as “soluções” para os males do trabalho docente estão em grupos de consultores que atuam em institutos e fundações ligadas a instituições financeiras ou empresas, ou em outros países, especialmente os do Hemisfério Norte, bem como em quaisquer pessoas e lugares que não nas universidades, nas escolas e nos professores que fazem o seu trabalho todos os dias.

Sendo assim, pensarmos nas condições de trabalho como uma das múltiplas determinações do trabalho docente é essencial para compreendermos como tais condições compõem os desafios vividos pelos professores iniciantes, e que consequências podem ter para o seu desenvolvimento profissional. A respeito do termo condições de trabalho, emprestamos a definição de Oliveira e Assunção (2010, s/p):

O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...] As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

O modo como as autoras definem o termo “condições de trabalho” tem uma conotação quantitativa, pois diz respeito a aspectos que podem ser mensuráveis como a infraestrutura escolar e, também, as condições de emprego. Tais aspectos estão relacionados à maneira como um determinado sistema de ensino organiza o trabalho docente por meio de “planos de carreira” ou de decretos, leis, portarias e outros. Por outro lado, também comporta um aspecto mais subjetivo e que não é possível quantificar, como os “apoios” necessários à realização da prática pedagógica. Esses apoios dizem respeito, por exemplo, ao acolhimento dos docentes iniciantes por parte dos sistemas de ensino, da gestão das escolas e de outros professores com mais tempo na carreira.

Essa definição de condições de trabalho, bem como os aspectos que as constituem, fundamentam o objetivo do presente texto: problematizar a relação entre as condições de trabalho e a inserção profissional de professores iniciantes. Tal relação também pode sinalizar, aos pesquisadores da temática, os elementos fulcrais para análise e organização do trabalho docente nessa fase importante da constituição da identidade do professor, quando muitas vezes, adentrar a carreira pode representar também viver experiências em ambientes de intensa precarização material e subjetiva. Com isso, a identidade profissional é forjada por situações de sobrevivência, descobertas, adaptações e rupturas. Concordamos

com Tardif e Raymond (2000, p, 210) que se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. O tempo é um fator importante, pois trabalhar remete a aprender a trabalhar e para que esse aprendizado se consolide de maneira a favorecer a aprendizagem das crianças e jovens, é determinante cuidar das condições de trabalho dos professores iniciantes.

Sendo assim, cumpre apresentar os elementos constituintes da carreira docente, já que partimos do princípio de que é por meio da estruturação da carreira que se manifestam as condições objetivas do trabalho docente.

A carreira docente e seus elementos constituintes

Pensar na carreira docente requer lembrar que se trata de uma profissão específica, fortemente atravessada por marcas subjetivas e por um corpo de conhecimentos profissionais específicos. Os tempos e espaços que compõem a atividade dos professores não são constituídos apenas pelas horas efetivas em sala de aula, mas também pelo tempo destinado ao trabalho fora da sala e fora da escola (PRÍNCEPE, 2017).

Compreender como os novos professores passam a lidar com o que é específico da carreira, como se apropriam dos ritmos, tempos e espaços de atuação profissional, o que lhes é oferecido para desempenhar o seu trabalho e como são cobrados por esse trabalho é fundamental para analisarmos a trajetória profissional dos docentes e os aspectos subjetivos e objetivos – históricos, sociais e materiais - nela envolvidos.

A carreira é aqui definida como “[...] uma sequência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 224). Sendo assim, para tratarmos de carreira, precisamos levar em consideração alguns elementos, a saber: a titulação exigida para o trabalho, as políticas salariais e de retenção e evolução funcional, o prestígio social, as formas de contratação, a composição das jornadas de trabalho, as ações voltadas para o aprimoramento profissional ao longo da carreira, entre outros aspectos.

Gatti (2012) lembra que apesar das ações empreendidas após a redemocratização do Brasil, no sentido de valorizar a profissão, nos últimos 20 anos, a situação da profissão docente no país ainda é acentuadamente precária. Tal precarização atinge o professor iniciante que, na maioria dos casos, ingressa na profissão em contextos profissionais marcados por rupturas, instabilidades e trocas constantes de escolas. Sobre o termo precarização, concordamos com Souza (2013, p. 156), que afirma:

Tomo a noção de precarização, com base na discussão de Béatrice Appay e Anne Thébaud-Mony (1997, 2000), como um processo de institucionalização da instabilidade; no plano do emprego se caracteriza, principalmente, pelo desemprego e pelo trabalho temporário ou eventual; e no plano do trabalho, pelo questionamento da qualificação profissional e do reconhecimento no trabalho dos professores. Essa noção se apresenta contraditória à concepção de que o trabalho no setor público se caracteriza pela estabilidade no emprego.

Desta maneira, os elementos mencionados anteriormente, que compõem a carreira, são fundantes para compreendermos o desenvolvimento profissional docente, uma vez que a carreira é, também, um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217) que depende de condições positivas para se consolidar. Nesse sentido, é preciso levarmos em conta as formas de contratação, as jornadas de trabalho, a quantidade de alunos, de turmas e de escolas, os tempos e espaços de formação que são oferecidos pelas redes de ensino e pelas escolas, e os apoios recebidos nas redes de ensino e escolas. Tecemos, a seguir, algumas reflexões acerca desses temas.

O primeiro tema refere-se às **formas de contratação** de professores iniciantes, que se diferenciam pelo acesso à carreira docente por provimento de cargos em concurso público ou por contrato temporário.

O acesso por concurso público configura uma distinção em relação aos contratos de caráter temporário, pois alguns condicionantes como estabilidade no emprego e maior lisura dos processos de seleção e contratação proporcionam aos professores iniciantes melhores circunstâncias de trabalho, mais favoráveis à sua permanência e continuidade na carreira.

Nesta perspectiva, ainda que com condições melhores, chamamos atenção para a importância de analisarmos como o estágio probatório, previsto na Constituição Federal, compõe o rol de desafios enfrentados pelos docentes que ingressam na carreira do magistério. É preciso considerá-lo uma variável em nossas investigações acerca do tema.

Em muitos casos, na fase de inserção na carreira, mesmo os professores concursados enfrentam situações muito adversas, como assumir turmas na condição de substituto, às vezes, em mais de uma escola e com turmas com características muito diversas, o que faz com que tenham que lidar com contextos e tarefas com alto grau de complexidade.

No que diz respeito aos contratos temporários, embora sejam admitidos pela Constituição Federal, configuram dispositivos que precarizam o trabalho. Príncipepe (2017) explica que é uma forma de contratação que resolve o problema da gestão dos sistemas de ensino para atender o direito à educação e para minimizar gastos. Porém, os contratos temporários não são favoráveis para os professores, uma vez que criam a condição de instabilidade.

Os contratos temporários impossibilitam o vínculo do professor com as escolas, o conhecimento das turmas, o planejamento de trabalho e, conseqüentemente, podem reverberar muito negativamente na aprendizagem dos estudantes. Acrescentamos que para as escolas também não é positivo ter professores com vínculos precários de trabalho uma vez que a situação de incerteza e de rotatividade prejudica a construção e a consolidação das propostas pedagógicas.

Rigolon (2013) abordou a instauração de clivagens entre professores. Tais clivagens referem-se às inúmeras categorias ou classificações entre os professores que realizam a mesma atividade, para um mesmo município ou estado. A autora usa como exemplo uma rede estadual que apresenta até oito formas de enquadramento na profissão, expressa por categorias como: A, F, P, S, O, V, OFA, ACT. Essa categorização cria clivagens que institui desigualdades, ao

separar docentes cujas atividades seriam da mesma natureza. A forma de contratação gera diferenças salariais e de direitos. Tais clivagens indicam que, a depender da categoria a qual o docente pertence, terá ou não direito ao atendimento médico no serviço de saúde destinado a funcionários públicos e a outros direitos da carreira, como faltas abonadas ou até mesmo, direito à licença saúde.

A instauração de clivagens traz em sua esteira a falta de apoio e de pertencimento de parte dos docentes às instituições escolares nas quais atuam, devido à alta rotatividade imposta pelos inúmeros vínculos empregatícios precários a que estão sujeitos, afetando a trajetória profissional. No exemplo citado pela autora, os professores iniciantes são os que estão em situação de contrato mais precário.

As clivagens que também podem ser observadas quando separamos os professores como: professor iniciante/professor experiente; professor efetivo/não efetivo; professor substituto/professor estável; professor com maior/menor pontuação entre tantas outras, também podem repercutir de forma mais incisiva no trabalho do docente em início de carreira, instaurando um processo de individualização e competitividade entre o corpo docente e deste com outras equipes de profissionais das escolas, inviabilizando um trabalho verdadeiramente coletivo. Além disso, a ausência de trabalho coletivo pode promover um sentimento de solidão no exercício da profissão, principalmente para os que acabaram de adentrar a carreira e precisam de apoio mais intensivo. Pois, “numa sociedade hiperdiversificada e corroída pelo individualismo negativo, não há coesão social sem proteção social” (CASTEL, 1998, p.610).

Frente a esses aspectos, professores iniciantes em situação de vínculo de trabalho precário podem sofrer de forma mais intensa o choque com a realidade e o desencanto com a profissão, aumentando a probabilidade de abandono da carreira.

O segundo tema diz respeito aos **problemas enfrentados em função da quantidade de alunos, de turmas e de escolas** atribuídas aos professores iniciantes. Como mencionamos anteriormente, é preciso que levemos em consideração o número de escolas e de turmas com as quais os professores iniciantes trabalham. Na maior parte das redes de ensino, antiguidade é o critério mais evidente para a atribuição de turmas e escolas. Normalmente, esse critério articula-se a outros mecanismos que compõem a carreira e que também são utilizados para fins de progressão e evolução funcional. Contudo, tais mecanismos, aparentemente, desconsideram as especificidades do período de inserção na profissão docente. Nesse caso, é muito comum que as turmas consideradas “menos trabalhosas” e com menor número de estudantes sejam atribuídas aos professores com maior tempo de serviço, enquanto os iniciantes terminam por terem turmas mais complexas, numerosas, ou ainda, ficarem por muito tempo na condição de substituto em mais de uma turma.

Nessa perspectiva, os professores iniciantes, ao adentrarem a carreira e assumirem turmas com as características mencionadas anteriormente, “[...] costumam experimentar um forte choque quando deparam com certos comportamentos de seus estudantes durante as aulas” (ZARAGOSA, 1999, p. 138-139). Diante de turmas trabalhosas, os docentes acabam por lançar mão das ações que se ancoram na base da tentativa e erro, que repercutem

negativamente no processo de aprendizagem dos alunos submetidos a essa condição, bem como na constituição da identidade docente do professor iniciante.

No caso dos docentes que atuam como substitutos, enfrentando uma alta rotatividade de escolas, migrando sempre de uma turma para outra, a precariedade vivida intensifica ainda mais a sensação de isolamento e abandono, ampliando o sentimento de insegurança e incerteza diante da profissão. Entendemos que para construir os conhecimentos profissionais necessários ao trabalho docente, é preciso regularidade e permanência em uma dada situação de trabalho, pois:

Uma vez que o professor é colocado diante de uma situação de rotatividade vivenciará de modo objetivo, uma infinidade de características organizacionais das escolas, para as quais for destinado, expressas no modo de agir da gestão, do pessoal de apoio e dos professores que já vivem naquele espaço há algum tempo. O sentimento de pertencimento a um grupo profissional pode ficar comprometido, e é possível expressar essa condição pelo fato de saber que "amanhã não estarei mais aqui", que pode haver uma remoção para outro contexto, [...] e assim permanecer com a sensação de que está "sempre começando" (PRÍNCEPE, 2017, p. 148).

Ante a todo o desgaste psíquico e físico desencadeado pela intensificação do trabalho; pela volatilidade dos vínculos empregatícios; pela ausência de trabalho coletivo; pelas contínuas reintegrações causadas pelos esquemas aos quais esses professores se submetem, denominados por Sennett (2006) como esquemas de "curto prazo", exigem desses profissionais que lidem com alto grau de instabilidade que, por sua vez, impõe muito mais adversidades à entrada na carreira.

O terceiro tema a ser destacado é **jornada de trabalho**. A jornada de trabalho é uma variável muito expressiva quando pensamos nos professores iniciantes e em condições de trabalho favoráveis. Denominamos jornada de trabalho o tempo despendido pelo professor para executar todas as tarefas em sala de aula, com os estudantes, em relação ao ensino, mas também fora da sala de aula (como planejamento, elaboração e correção de avaliações e de atividades, estudo etc.). Há que se considerar, também, outras atividades como atendimento à comunidade e às famílias, participação em órgãos colegiados, em eventos e festas, reuniões de caráter pedagógico e ou administrativo e atividades formativas.

Souza (2008, p. 2) distingue tempo de ensino de tempo de trabalho da seguinte forma:

O tempo de ensino refere-se à aula propriamente dita, à atividade perante a classe. O tempo de trabalho refere-se ao processo de trabalho, à mobilização física e intelectual para o exercício da docência, na escola, domicílio ou em lugares determinados para a preparação de aulas, correções, estudos, reuniões, etc.

Recorremos à afirmação acima para lembrar que o tempo de ensino é mensurável, mas que para as demais atividades não há como delimitar um

número de horas preciso, pois o desempenho das tarefas relativas ao tempo de trabalho associa-se a fatores como a experiência do professor para manejar diferentes situações e para articular todos os aspectos envolvidos no trabalho anterior e posterior ao que é específico do tempo de ensino efetivo em sala de aula. Sendo assim, é muito comum que o trabalho invada a vida privada dos professores.

Souza (2008, p. 6) explica que o tempo de trabalho realizado fora da escola costuma ser pouco avaliado e controlado pela gestão dos sistemas de ensino, justamente pela dificuldade em mensurá-lo.

O trabalho docente pode ser analisado, de acordo com Souza (2008), sob dois aspectos: o primeiro, classificado como normativo, é determinado pelo tempo de serviço medido em horas de aulas. O segundo impossibilita a delimitação clara do tempo, pois “[...] é dificilmente mensurável devido ao fato de que pouco aparece, é realizado fora da escola, quase sempre em casa, por isso pouco avaliado e controlado pelos que administram o sistema escolar” (SOUZA, 2008, p. 6).

O tema jornada de trabalho já foi discutido por muitos pesquisadores e instituições de pesquisa, dentre eles, podemos citar o Instituto Paulo Montenegro (2010); Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto e André (2011). Nessas investigações, observamos uma predominância de questões relativas à intensificação da jornada de trabalho revelada no tempo adicional que o professor deve utilizar para dar conta das demandas extra sala de aula que, em todos os casos, demonstrou ser muito extensa. Essa extensão pode ser maior ou menor a depender do nível de ensino no qual o docente atua, da quantidade de turmas e alunos, da disciplina ministrada e do número de escolas em que leciona.

Legalmente, cumpre lembrar que, desde a promulgação da Lei nº 11.738/08 (BRASIL, 2008), dois terços (2/3) da carga horária de trabalho do professor destina-se ao desempenho das atividades de interação com os educandos e um terço (1/3) à formação continuada, à participação em reuniões pedagógicas e à realização das demandas específicas da docência (planejamentos, correções e outros).

A previsão de um terço (1/3) da jornada de trabalho para as atividades externas ao tempo dedicado ao “ensino”, embora não se constitua numa condição ideal, dadas as já elencadas características das demandas desse trabalho, pode possibilitar, por exemplo, a garantia de algum tempo para a participação em reuniões de trabalho pedagógico coletivo, planejamentos e avaliação dos alunos. Cabe lembrar, ainda, que muitas redes de ensino ainda não se adequaram à lei do piso salarial, o que pode sugerir que há professores iniciantes submetidos a maior precariedade, tratando-se de um aspecto da carreira docente que precisa ser investigado por estudos futuros.

O quarto tema, **remuneração**, é outro condicionante fundamental quando tomamos o trabalho docente de professores iniciantes como objeto. Diante disso, vale lembrar que a histórica desvalorização dos professores brasileiros, que também é atravessada por representações que igualam a profissão a um dom ou a um ofício (TARDIF, 2013), só começou a ser questionada, de alguma maneira, com a promulgação da Lei 11.738/08 (BRASIL, 2008), que fixou o piso salarial nacional dos profissionais do magistério.

Porém, de acordo com Pinto (2009), o piso fixado na Lei nº11.738/08, à época, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, não atendeu às expectativas dos movimentos que defendiam a escola pública e o direito à educação, pois equivalia, em termos reais, ao mesmo valor fixado para a remuneração docente na primeira legislação sobre o ensino do Brasil, que é de 1827!

Se retomarmos o histórico da chegada das mulheres ao magistério, perceberemos que a entrada na profissão foi seguida, *pari passu*, pela desvalorização, tanto econômica quanto social, do trabalho docente e esse aspecto não pode ser analisado como um processo “natural”, como salienta Catani et al. (1997, p. 26), mas como resultado de condições concretas de “[...] menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários”.

Diante da complexidade e da importância do trabalho docente, das exigências impostas à profissão, do tempo dedicado às atividades de ensino e às atividades extraclasse, além da formação inicial e continuada exigida, os salários dos professores em início de carreira não podem ser considerados adequados, principalmente se comparados aos salários de profissionais de outras áreas com a mesma formação. Essa condição, de acordo com Gatti e Barreto (2009), tem grande peso em relação às características da atratividade da docência, pois carreiras e salários associados ao desprestígio profissional pesam no ingresso e na permanência na profissão. Lüdke e Boing (2004) também reforçam que o salário é um dos aspectos decisivos na desvalorização e declínio da profissão docente.

Ressaltamos, ainda, que estudos futuros não podem analisar a variável remuneração sem levar em conta as especificidades do financiamento da educação e sua composição, especialmente num cenário em que a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) tem um futuro incerto, visto que o prazo de vigência dessa lei encerra em dezembro de 2020.

A **formação continuada** é o quinto tema que também se configura como uma condição de trabalho, uma vez que defendemos o princípio de que os professores aprendem a profissão exercendo-a ao longo do tempo. Nesse sentido, enfatizamos que a formação deve abarcar todo o percurso profissional, pois do ponto de vista do “aprender a ensinar”, as diferentes etapas pelas quais passam os professores durante sua carreira trazem “[...] exigências pessoais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc. específicas e diferenciadas” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 112). Por entendermos a formação como as múltiplas formas pelas quais os professores vão aprendendo a encontrar novas maneiras de exercer a profissão (PEREIRA, 2017), devemos incluir, no rol das atividades formativas, as atividades de extensão; os grupos de extensão; as reuniões pedagógicas; os cursos; os programas específicos voltados para a prática; o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político dos professores.

Tais atividades, quando pensadas para a fase de iniciação à docência, deveriam levar em conta a proposta pedagógica das escolas, o material didático utilizado, a série/ano no qual os professores iniciantes atuarão; a complexidade das turmas; a localização das escolas; seu tamanho e sua forma de organização, por exemplo, além dos aspectos relacionados ao currículo e seu manejo didático.

Isso porque a inserção na carreira é marcada por um intenso processo de aprendizado, já que os professores iniciantes devem executar tarefas e assumir responsabilidades típicas da profissão docente e, que por serem específicas de cada contexto e situação de trabalho, não são abordadas na formação inicial.

Desta maneira, um processo de formação continuada de docentes iniciantes deveria, por princípio, contemplar aspectos que englobassem alternativas para um melhor enfrentamento dos primeiros anos de exercício profissional.

Nesse sentido, ganham importância os processos de formação centrados no desenvolvimento da escola e equipes escolares. A depender da organização da escola e de sua gestão na organização de ações formativas, os tempos e espaços de formação podem ser privilegiados para a formação continuada dos professores e uma oportunidade de apoio às necessidades do professor iniciante.

Ao analisarmos as inúmeras proposições de projetos e programas de formação em serviço, desenvolvidos no Brasil, é possível observar segundo Rigolon (2013, p. 196) que:

[...] a concepção de formação continuada é compreendida pelas políticas educacionais não como um direito dos professores, conforme previsto no artigo 62 da Lei no 9394/1996 - Lei Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), mas como um processo de preenchimento das lacunas advindas de uma formação inicial tida como precária e insuficiente.

Diante desse cenário, visando ofertar uma formação compreendida na perspectiva do Direito de todo profissional, deveríamos incluir a oportunidade de participação dos professores iniciantes na construção do projeto pedagógico da escola. E, ainda que não possamos afirmar que exista um único formato considerado ideal para melhor formar professores iniciantes, qualquer processo formativo deveria levar em conta não só as características da trajetória da carreira, mas considerar o contexto profissional, a fase de aprendizagem do educando e suas particularidades sociais, o projeto pedagógico, o material didático utilizado e os espaços possíveis para desenvolver a prática pedagógica.

Esses elementos listados podem favorecer a organização de um processo formativo que leve em conta aquilo que emerge da própria prática profissional para se pensar em alternativas mais aderentes e que possam contribuir para o enfrentamento dos desafios da entrada na profissão. Uma das alternativas seria a tematização das práticas a partir do registro dos acontecimentos de sala de aula, contendo reflexões, análises, dúvidas e tentativas de superação de problemas. O papel do coordenador pedagógico e dos demais professores seria crucial para provocar a reflexão dos iniciantes, bem como para oferecer suporte para os desafios explicitados por eles, como para aqueles percebidos pelo coordenador (PEREIRA, 2017). Nesse sentido, a escola se tornaria um espaço-lugar privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes.

O sexto tema a ser destacado refere-se ao **apoio** recebido pelos professores iniciantes. Lima et al. (2007) argumentam que esse apoio recebido de outras pessoas e profissionais é essencial para a fase de inserção na carreira docente. Segundo os pesquisadores, tal respaldo se traduz em ações que

ofereçam amparo, sustento, auxílio e que forneçam pistas para o enfrentamento de diversas situações inerentes ao trabalho docente.

Esse apoio se volta tanto para aspectos burocráticos ligados à organização e ao funcionamento da escola (horários, usos de espaços, momentos coletivos de formação, registro do trabalho e frequência de estudantes), como também para aspectos pedagógicos, como o Projeto Político Pedagógico das escolas, o planejamento das aulas e atividades, o uso de materiais didáticos, as formas de comunicação com a família dos alunos, os meios de aproximação com a gestão escolar, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes.

Marcelo (2010), ao discutir os modelos que têm sido considerados no período de inserção profissional, afirma que, diante de tanta complexidade enfrentada no trabalho, caberá ao professor “nadar ou afundar” ou “aterrissar como puder”. O autor exemplifica o grau de desenvolvimento e estruturação que outras profissões têm no processo de socialização dos novos membros e, assim, conseguem proteger o seu prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes, garantindo que os iniciantes na profissão tenham as competências apropriadas para exercê-la. Marcelo (2010, p. 32) exemplifica: “[...] não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. [...] Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340”.

O trecho acima explicita a necessidade da fase de inserção profissional docente ser inserida nos planos de carreira, haja vista que os processos de socialização profissional dos professores contemplam muitas especificidades, sendo que grande parte delas é de alta complexidade e volta-se a aspectos ligados à diversidade dos contextos de trabalho que não poderiam ser inteiramente contemplados na formação inicial, ainda que os cursos de formação inicial tivessem altos níveis de excelência.

Para Gonçalves (2013), o processo de socialização profissional do professor centra-se na sua adaptação ao meio profissional, tanto em termos normativos como interativos. Desse modo, o processo de inserção do iniciante com a cultura escolar implica em aprendizagens relacionadas à adaptação com os pares de trabalho, com as rotinas próprias de cada contexto e com todos os fatores relacionados ao objeto de trabalho (o planejamento, a execução do planejamento e a gestão da sala de aula). Para tanto, é preciso dar uma atenção especial àqueles professores que estão iniciando.

Os temas aqui destacados são importantes de serem considerados como variáveis em futuras investigações e até mesmo na elaboração de políticas voltadas para os professores iniciantes, haja vista que são fatores pouco tomados para análise. Além desses temas, discutimos, a seguir, as condições materiais de trabalho.

A complexidade das escolas: um olhar para as condições materiais de trabalho

Os últimos anos vêm sendo marcados por uma constatação – polifônica, diga-se de passagem, uma vez que as vozes que defendem tal ideia não se restringem à esfera da academia - de que as escolas precisam mudar, tanto no

que diz respeito aos seus tempos e espaços quanto no que se refere aos currículos e metodologias de ensino (MARCELO, 2009).

Porém, como Príncipe (2017) ressalta, no Brasil, ainda precisamos solucionar a questão da existência ou não de itens de infraestrutura básica (abastecimento de água, energia, existência de rede de esgoto e sanitários), equipamentos (computadores, TV, projetores...), recursos pedagógicos (jogos, materiais esportivos, livros didáticos e de literatura); salas ambientes (brinquedoteca, sala de leitura, sala de informática, laboratório de ciências), refeitórios, cozinha, sala de diretor, secretaria, sala de professores, quadra esportiva, sanitários para alunos e professores, além da adequação dos espaços para a acessibilidade dos alunos com necessidades especiais. A pesquisadora lembra, citando o Censo Escolar do ano de 2012, que:

Condições adequadas de infraestrutura das escolas são fundamentais não só para a aprendizagem do aluno e sua permanência na escola, como também para o trabalho do professor, já que não é possível pensar o polo aprendizagem, sem levar em consideração o como, com o quê e onde ocorre o ensino (PRÍNCEPE, 2017, p. 100).

Príncipe (2017) mostrou que as condições materiais das escolas têm implicações para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e podem afetar a maneira como desenvolvem seu trabalho, aprendem a profissão, bem como também podem ser determinantes para sua permanência (ou não) nela.

Para a pesquisadora, essas implicações estão associadas ao fato de que quando os iniciantes se deparam com condições materiais de trabalho substancialmente precárias, essa situação pode aumentar o choque com a realidade, em função de um conjunto de fatores desafiadores e difíceis de serem administrados que, aliados a outros atributos necessários para o trabalho docente (como o domínio de conteúdos e estratégias de ensino, manejo da classe e outros), podem dificultar a busca de soluções em contextos altamente complexos.

No senso comum, normalmente, a complexidade dos contextos escolares nos quais a prática pedagógica acontece também é pouco considerada. Quando pensamos nos lócus de trabalho docente, levamos em conta, de forma imediata, a escola apenas no tocante à sala de aula, carteiras, lousa, giz, cadernos, livros, lápis, canetas e outros materiais pedagógicos comuns do ambiente escolar, como se somente isso fosse suficiente e bastante para a atividade docente. Contudo, cabe perguntar: Como a presença ou a ausência de recursos materiais e pedagógicos incide sobre a profissão, especialmente dos professores que estão ingressando na carreira?

De forma notória, no Brasil, a precariedade da estrutura física e material das escolas ainda é um desafio a ser enfrentado, que pode trazer maior ou menor complexidade para as atividades desenvolvidas pelos docentes iniciantes.

Para analisar tal complexidade, recorreremos a Soares Neto et al. (2013), que desenvolveram uma escala, a partir dos dados do Censo Escolar, que possibilita categorizar as escolas em termos de suas estruturas materiais.

A base de categorização contou com 24 itens, a saber: água consumida pelos alunos, abastecimento de água, abastecimento de energia elétrica, esgoto

sanitário, sala de diretoria, sala de professor, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de atendimento especial, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, parque infantil, berçário, sanitário fora ou dentro do prédio, sanitário para a educação infantil, sanitário para deficientes físicos, dependências para deficientes físicos, TV, DVD, copiadora, impressora, computadores e internet.

Essa escala de infraestrutura foi adequada às modalidades de ensino e ao tipo de escola (pública ou particular), uma vez que, por exemplo, parque infantil e sanitário para Educação Infantil são duas variáveis que entraram apenas para as escolas que atendem esse nível de ensino, berçário somente para as creches, laboratório de ciências para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e cozinha apenas para as escolas públicas, dada a obrigatoriedade da alimentação escolar.

A infraestrutura das escolas pode, de acordo com os autores, ser classificada em quatro níveis: elementar, básica, adequada e avançada, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1. Níveis de infraestrutura escolar

Nível	Descrição dos níveis de infraestrutura
Elementar	Água, sanitário, energia, esgoto e cozinha.
Básico	Todos os itens anteriores + sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora.
Adequado	Todos os itens anteriores + sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para EI, quadra de esportes, parque infantil, copiadora e acesso à internet.
Avançado	Todos os itens anteriores + laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais.

Fonte: Adaptado de Soares Neto et al. (2013, p. 90).

No nível elementar, estão contemplados aspectos referentes à infraestrutura básica, como o saneamento, que diz respeito ao conjunto de medidas que têm o objetivo de preservar ou modificar as condições do meio ambiente, visando a promoção da saúde e melhora da qualidade de vida da população. É um direito assegurado pela Constituição Federal e definido pela Lei nº 11.445 de 2007, artigo 3º como: abastecimento de água, esgoto, limpeza urbana e manejo dos resíduos sólidos realizados de formas adequadas à saúde pública e à proteção do meio ambiente.

Além do saneamento, são incluídos os sanitários, essenciais para os cuidados com a higiene; a energia, fundamental para iluminação, funcionamento de equipamentos e outros, e a cozinha, já que as escolas públicas, obrigatoriamente, oferecem refeições e, para tanto, necessitam de lugar adequado para o preparo ou manuseio de alimentos. Essas condições elementares de infraestrutura podem ser consideradas essenciais para garantir um padrão mínimo de saúde e higiene para todos os usuários e trabalhadores das escolas.

O nível básico, de acordo com a escala, inclui todas as variáveis do nível elementar, agregando sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores para uso administrativo e impressora. Algumas dessas condições de infraestrutura consideradas básicas podem servir de recursos para o trabalho docente e para a própria organização da secretaria e gestão escolar.

O nível adequado agrega uma infraestrutura mais completa como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para Educação Infantil, quadra esportiva, parque infantil, copiadora e acesso à internet, além das variáveis constantes nos dois níveis anteriores. Com base na escala apresentada, convém enumerar, como condições de trabalho importantes para o desenvolvimento profissional dos professores (PRÍNCEPE, 2017):

- a) sala de professores adequada para favorecer o estudo, o planejamento e a interação entre pares; local adequado para reuniões de trabalho pedagógico coletivo, haja vista que essas reuniões se configuram um componente relevante para o desenvolvimento profissional,
- b) biblioteca escolar, porque se integra à sala de aula e ao desenvolvimento do currículo escolar,
- c) sala de leitura, porque representa um espaço fundamental para a formação de leitores e para o desenvolvimento da dimensão atitudinal envolvida no ensino do comportamento leitor,
- d) laboratório de informática e acesso à internet, porque configuram formas de acesso ao mundo digital, de diversificação de práticas pedagógicas bem como de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, configuram-se como ferramentas importantes para a formação de todos os professores, mas também dos iniciantes que estão aprendendo a profissão,
- e) quadra de esportes e espaços ao ar livre, pois possibilitam o desenvolvimento de atividades que integrem o desenvolvimento físico e motor e a socialização entre os estudantes, além de permitirem a diversificação de práticas pedagógicas,
- f) máquina copiadora, pois permite ao professor reproduzir atividades e avaliações bem como tudo o que for necessário para o desenvolvimento do trabalho escolar, considerando, inclusive, que favorece o respeito aos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem de estudantes, e às diferentes formas de agrupá-los em classe que explicitam a necessidade de ajustar atividades.

No nível avançado, acrescenta-se aos itens elencados nos níveis anteriores, laboratório de ciências, que permite ao professor promover atividades específicas em espaço adequado e que permita a contextualização de conceitos científicos e a realização de experimentos e tarefas que são cruciais para a aprendizagem.

Além disso, o movimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) impôs às escolas a necessidade de tornar as dependências escolares acessíveis aos estudantes com deficiências bem como de garantir que aprendam em classes regulares, em igualdade de oportunidade com todos e todas. Assim, no nível avançado da escala de infraestrutura estariam contempladas, também, as dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais.

Destacamos que o simples fato de as escolas contarem com todos os itens mencionados não é suficiente para determinar se são adequados, se estão em boas condições de uso e mesmo se existem em número suficiente—para que todos os professores possam utilizá-los.

E além do que se considera como infraestrutura básica, é relevante lembrar a importância que outros materiais pedagógicos têm para o trabalho docente (jogos, materiais esportivos, gráficos e outros). A inexistência ou insuficiência desses insumos também podem dificultar o trabalho, distanciando o professor iniciante ainda mais do que se espera da escola nos novos tempos.

Considerações finais

Ancorados na análise de Sampaio e Marin (2004), que afirmam que a precarização do trabalho docente não é um fenômeno recente, procuramos enfatizar, neste ensaio, que os elementos materiais e imateriais que constituem a fase de inserção na carreira docente fazem parte de um processo de degradação das condições do trabalho de professores e professoras, que reafirma o curso de precarização discutido pelas autoras.

Ao pensarmos especificamente no professor iniciante, precisamos levar em conta, também, o fenômeno das clivagens que se instauram no interior da categoria docente, haja vista que o exercício da docência muda consideravelmente a depender da fase da carreira, do segmento, da turma e da etapa de atuação dos professores e da forma como professores experientes e iniciantes se relacionam em cada escola. Além disso, as clivagens podem dificultar o processo de criação de apoios aos professores iniciantes. Somam-se a esses fatores que constituem as condições objetivas de trabalho, os outros que foram discutidos ao longo do texto: formas de contratação, quantidade de alunos, turmas e escolas, jornadas, remuneração e formação continuada.

Diante do exposto, defendemos que qualquer análise que se pretenda fazer sobre a inserção profissional na carreira docente precisa contemplar as inúmeras clivagens citadas anteriormente, que incidem diretamente nas relações de trabalho e que adensam ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos que começam a exercer o trabalho docente. As inúmeras formas de contratação de professores para atuarem como docentes em uma mesma rede de ensino, por exemplo, pode nos informar sobre o grau de flexibilização nas formas de contratação, que por sua vez, podem provocar maior precarização do trabalho docente, sobretudo em um cenário de desmonte de direitos sociais, como o que vivemos no Brasil, com a Reforma da Previdência Social, que entrou em vigor no ano de 2019.

No caso dos professores iniciantes, efetivos ou não, em geral, eles ficam submetidos a uma alta rotatividade, e esse movimento impede o estabelecimento de vínculos de longo prazo, que acaba por corroer [...] “a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo” (SENNETT, 2006, p. 24). Tudo isso, em meio a um momento histórico no qual os direitos sociais se particularizam, individualizando-se cada vez mais, nas mais variadas esferas da vida pública.

A precarização das relações de trabalho ultrapassa os vínculos empregatícios e acaba forjando novas distinções que repercutem na figuração docente. Basicamente, Elias (1994) denomina figuração a compreensão das

organizações sociais – famílias, escolas, cidades ou estratos sociais – como sendo constituídas pelas relações de interdependência entre os indivíduos. Nesse sentido, as relações de interdependência em jogo na configuração docente envolvem o que Elias e Scotson (2000) denominaram “a sociodinâmica da estigmatização”, entre os estabelecidos e os *outsiders*, que nos possibilitam estudar quais as condições que favorecem a um determinado grupo lançar um estigma sobre outro.

Assim, separam-se os professores estabelecidos (os que acumulam mais anos de experiência) e os *outsiders* (iniciantes, com pouca ou nenhuma experiência), podendo instaurar-se, entre esses profissionais, clivagens que prejudicam a socialização dos iniciantes e que podem esfacelar o trabalho coletivo, bem como dificultar a construção de um clima de solidariedade nos contextos de trabalho docente.

Ao arrolarmos todos os aspectos mencionados neste texto, convém lembrar que os professores iniciantes podem estar sujeitos a um processo negativo de estigmatização, que se ancora em atributos depreciativos que conferem uma classificação negativa pela qual um sujeito passa a ser identificado.

No caso do professor iniciante, ele pode ser justamente estigmatizado por ser aquele que pouco sabe e que “não tem experiência”. Para Goffman (1988), os estereótipos são atribuídos a alguém que, de alguma forma, não corresponde ao modelo social definido. Assim, pode-se atribuir à imagem do professor iniciante uma marca depreciativa que repercutirá no desenvolvimento profissional.

O professor iniciante, quando estigmatizado, pode passar a sofrer o que Danièle Linhart, socióloga francesa do trabalho, denominou precariedade subjetiva, que:

É o sentimento de não ter ajuda em caso de problemas graves de trabalho, nem do lado dos superiores hierárquicos [...] nem do lado dos coletivos de trabalho que se esgarçaram com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e o estímulo à concorrência entre eles. É um sentimento de isolamento e abandono. (LINHART, 2009, p. 3).

Desta forma, consideramos que tais aspectos e constructos sejam objeto de atenção nas investigações sobre as condições de trabalho na fase de inserção na carreira docente. Principalmente diante da modernização dos sistemas públicos educacionais, observamos a intensificação do processo de precariedade do trabalho, que tenciona fortemente a submissão dos docentes ao ideário da competitividade e da produtividade. Tal cenário se impõe, sobretudo, por meio dos vínculos de trabalho dos professores não efetivos no qual os professores iniciantes são maioria.

Nesta perspectiva, salientamos que este ensaio buscou trazer à tona os inúmeros aspectos que constituem as condições de trabalho, pois se tais aspectos forem desprezados, esvaziaremos parte importante do debate acerca da educação e ainda correremos o risco de reforçar discursos correntes que colocam os professores como “profissionais incapazes e com excessos de direitos”. Colocando em risco, assim, a legitimidade da profissão, se fecharmos os olhos para discursos equivocados que desqualificam todos os profissionais da

educação, o que também pode contribuir para um debate sobre a iniciação à docência fragmentado e acrítico, e que pouco contribui com o fortalecimento das políticas educacionais em nosso país.

Todo esse panorama nos remete a Sísifo, personagem da mitologia grega que foi condenado por Zeus a realizar uma atividade sem fim e a fazê-la solitariamente. Tal castigo nos remete aos efeitos, muitas vezes corrosivos, de um intenso processo de precarização das condições de trabalho enfrentadas cotidianamente pelos professores, conduzindo-os ao castigo de Sísifo ao ter de exercer uma atividade desprovida de sentido e reconhecimento. Mostramos, assim, um conjunto de elementos que podem repercutir negativamente no desenvolvimento profissional e que precisam ser levados em consideração quando investigamos, também, o fenômeno da evasão e do abandono da carreira, por professores na fase de inserção na profissão docente.

Referências

BLOMMAERT, Jan. **Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity.** Bristol: Multilingual Matters, 2013. 144 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” o inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 jul. 2008. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petropolis, RJ: Vozes, 1998. 611 p.

CATANI, Denise Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, M. Cecília C.C.; SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras, 1997. 111 p.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 224 p.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 228 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100007. Acesso em: 07 jul. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, dez. 2013. Disponível em:

RIGOLON, W. de O.; PRÍNCIPE, L.; PEREIRA, R. *Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional.*

Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 07 abr. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. *E-book*. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 21 nov. 2015. 285 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. *E-book*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 231 p.

GONÇALVES, José Alberto Mendonça. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 141-169.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (São Paulo). **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. p. 17-61. *E-book*. Disponível em: https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf. Acesso em: 07 mar. 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004. 324 p.

LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: como? por quê? o que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, jul. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161/171>. Acesso em: 15 ago. 2015.

LINHART, Danièle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC**. [s.l.], vol. 43, p. 1-19, mar. 2009. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Modernisation-et-pr%C3%A9carisation-de-la-vie-au-travail-Linhart/1ce7e477f72942fae0d2d50b7b1d4938cd039c68>. Acesso em: 31 maio 2018.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2017.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999. 271 p.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de**

RIGOLON, W. de O.; PRÍNCEPE, L.; PEREIRA, R. *Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional*.

Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

Professores, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/17>. Acesso em: 7 jul. 2014.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, abr. 2009. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 abr. 2017.

MEIRIEU, Philippe. **Cartas a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 95 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. *on-line*. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>. Acesso em: 08 ago. 2013.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101/290>. Acesso em: 03 abr. 2013.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. **O que muda quando tudo muda? Uma análise do trabalho docente dos professores alfabetizadores do Estado de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 25, n. 89, p. 1203-1225, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 out. 2017.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho do novo capitalismo. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. 204 p.

SOARES NETO, Joaquim José *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v.24, n.54, p. 78-99, abr. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/issue/view/163/showToc>. Acesso em: 18 nov. 2016.

RIGOLON, W. de O.; PRÍNCEPE, L.; PEREIRA, R. *Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional.*

Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

SOUZA, Aparecida N. de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA REDESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires: Redestrado, 2008. Disponível em: http://redeestrado.org/?page_id=134. Acesso em: 05 maio 2017.

SOUZA, Aparecida Neri de. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho. In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco (org.). **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e desafios emblemáticos. Brasília: Inep, 2013. p. 155-167.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. [s.l.], 34, n. 123, 2013, p. 551-571. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013. Acesso em 05 maio 2017.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p209-244, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-7330200000400013&script=sci_abstract&tlng=pt
>. Acesso em 05 maio 2017.

ZARAGOSA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente:** a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999. 175 p.

Contribuição dos autores

Autor 1: Levantamento de bibliografia, redação e revisão final do texto.

Autor 2: Levantamento de bibliografia, redação e revisão final do texto.

Autor 3: Levantamento de bibliografia, redação e revisão final do texto.

Enviado em: 19/abril/2020 | Aprovado em: 10/junho/2020