

CIP - Catalogação na Publicação

A257 Afonseca, Thaís Spínola
Professores de Artes Plásticas ingressantes na rede pública municipal do Rio de Janeiro: sua inserção e estratégias de formação / Thaís Spínola Afonseca. -- Rio de Janeiro, 2020.
93 f.

Orientadora: Maria das Graças Chagas de Aruda Nascimento.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Professores de Artes. 2. Inserção profissional. 3. Formação continuada. 4. Ensino de Arte. I. Nascimento, Maria das Graças Chagas de Aruda, orient. II. Título.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Faculdade de Educação (FE)

Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

Thaís Spínola Afonseca

**PROFESSORES DE ARTES PLÁSTICAS INGRESSANTES NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: SUA INSERÇÃO E ESTRATÉGIAS DE
FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado

Rio de Janeiro

2020

Thaís Spínola Afonseca

PROFESSORES DE ARTES PLÁSTICAS INGRESSANTES NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: SUA INSERÇÃO E ESTRATÉGIAS DE
FORMAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Rio de Janeiro

2020

THAÍS SPÍNOLA AFONSECA

**PROFESSORES DE ARTES PLÁSTICAS INGRESSANTES NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: SUA INSERÇÃO E ESTRATÉGIAS
DE FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro, ____ de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Monique Andries Nogueira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a Dr^a Adrienne Ogêda Guedes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a Dr^a Maria das Graças C. de A. Nascimento
Universidade Federal do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Não há agradecimentos suficientes para o coletivo de pessoas que possibilitaram, direta e indiretamente, a realização desta pesquisa. Algumas delas sequer têm conhecimento do quanto colaboraram para que este trabalho acontecesse.

Agradeço às misteriosas forças do universo que tornaram possível eu cursar esse mestrado, aprender tanto e poder contribuir com a minha pequena parte.

Agradeço à minha família, que sempre me apoiou quando eu pensava que não seria capaz, mesmo que não entendessem direito o que eu tanto fazia em frente ao computador.

Agradeço a todos os professores que tive na minha trajetória. Sem eles onde eu estaria?

Agradeço à minha orientadora, que foi e continua sendo uma verdadeira mentora que me insere no mundo acadêmico e que lidera um grupo de pesquisa formado por verdadeiros amigos e não apenas colegas.

Agradeço aos sujeitos que aceitaram participar desse empreendimento comigo e expuseram uma parte de suas histórias de modo que a pesquisa pudesse seguir em frente.

Agradeço aos meus amigos e colegas que compartilharam comigo suas estratégias de trabalho e sobrevivência nesses tempos difíceis de intolerância e instabilidade política, econômica e social.

Este é um trabalho que é particular e público, e espero que possa ser útil a tantos outros professores de Artes deste país.

RESUMO

AFONSECA, T. S. **Professores de Artes Plásticas ingressantes na rede pública municipal do Rio de Janeiro: sua inserção e estratégias de formação.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação tem como objetivo compreender o processo de inserção profissional de professores de Artes Plásticas (termo oficial) na rede municipal do Rio de Janeiro. Entendendo, como Marcelo (1994), a formação docente como um processo contínuo, dediquei minha atenção à etapa de adaptação do professor iniciante ao contexto real de atuação, mais conhecido como período de inserção profissional. Portanto, em método quantitativo-qualitativo, tomei como sujeitos de pesquisa 18 professores de Artes Plásticas que ingressaram na rede por concurso público partir de 2016 e que ainda cumpriam estágio probatório. A partir de um questionário e entrevistas semi-estruturadas, as evidências mostraram que os sujeitos são predominantemente mulheres jovens (20 a 40 anos), possuem pós-graduação e ingressaram nessa rede de ensino com alguma experiência no magistério, tanto a partir da iniciativa privada quanto da pública. Inclusive, quase a metade dos ingressantes já trabalhavam na própria rede. As condições de trabalho dispararam como justificativa dos pensamentos de abandono da carreira, devido ao desgaste resultante da elevada carga horária, turmas lotadas, falta de material e espaço próprios. Esse ponto foi considerado tão crítico que o total dos ingressantes concordou em classificá-lo como a maior dificuldade sentida durante a inserção. Foi notado que o apoio da direção e coordenação da escola ou a falta dele se mostrou fator preponderante na qualidade da inserção e desenvolvimento profissional dos docentes ingressantes. Na busca por apoio, a maioria dos ingressantes recorre a professores conhecidos de Artes Plásticas que também sejam da rede para aliviar suas preocupações e angústias e compartilhar práticas. Os centros culturais e museus surgiram como os locais preferidos para suas formações. Outro destaque foram os diálogos, encontros e grupos presenciais/ virtuais com outros professores de Artes, o que expressou claramente a necessidade de os professores ingressantes criarem e manterem comunidades de apoio e troca.

Palavras-chave: Professores de Artes. Inserção docente. Formação continuada.

ABSTRACT

AFONSECA, T. S. **Professores de Artes Plásticas ingressantes na rede pública municipal do Rio de Janeiro: sua inserção e estratégias de formação.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

This dissertation focus on the professional insertion of Visual Arts teachers on Rio's public municipal educational system. Regarding teaching formation as a continuum as does Marcelo (1994), I devoted my attention towards the professional insertion stage in which the beginning teacher adapts to the actual working reality. I adopted the quantitative-qualitative methodology, having as subjects 18 Visual Arts teachers under probationary period. They began working on the municipal educational system after having been approved on civil service exam in 2016. Through semi-structured interviews and questionnaire it became evident that the majority of those subjects are comprised of experienced postgraduate young women (between 20 and 40 years old) that started working on this educational system after having been employed on private or public systems. Almost half of the beginning teachers already worked on Rio's municipal educational system. Working conditions such as exhausting schedules, crowded classes, lack of working material and personal space are appointed as the major leading reason for career changing. This critical element was considered by the totality of the beginning teachers the biggest concern during the professional insertion period. It is also noticeable that the support of coordinators and school administration (or the lack of it) plays a big role over the quality of professional insertion and development. Looking for partnership, the majority of beginning teachers rely on acquainted Visual Arts teachers working on the system in order to share their concerns and doubts as well as teaching techniques. Cultural centers and museums emerged as preferred places for their development. The dialogue with peers as well as physical or virtual meetings were also frequently mentioned, expressing the necessity of beginning teachers in starting and maintaining communities based on support and sharing.

Keywords: Arts teachers. Teaching induction. Continuing education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tabela do levantamento bibliográfico	22
Figura 2 – Gráfico total de ingressantes	31
Figura 3 – Gráfico de experiência dos recém-ingressantes	31
Figura 4 – Gráfico da idade dos ingressantes	36
Figura 5 – Gráfico da quantidade de escolas em que atuam	40
Figura 6 – Gráfico da percepção dos ingressantes sobre sua inserção	44
Figura 7 – Gráfico da percepção dos ingressantes sobre o apoio encontrado	46
Figura 8 – Gráfico da autopercepção dos ingressantes	47
Figura 9 – Gráfico dos maiores apoios dos ingressantes	49
Figura 10 – Gráfico das maiores dificuldades dos ingressantes	52
Figura 11 – Gráfico dos espaços/ recursos de formação dos ingressantes	70

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA GANHA CORPO.....	9
1.1.Introdução	9
1.2.Objetivos	13
1.3.Justificativas e fundamentos teóricos	14
1.4.Revisão de literatura	21
CAPÍTULO 2 – O MÉTODO.....	26
2.1. Escolhas metodológicas	26
2.2. Percursos no campo	28
CAPÍTULO 3 – PERCEPÇÕES E DESCOBERTAS.....	34
3.1. Perfil dos sujeitos	34
3.1.1. Questionário – um olhar geral	34
3.1.2. Entrevistas – um olhar local	37
3.2. A inserção na rede pública municipal carioca	39
3.2.1. O que revelou o questionário	39
3.2.2. As entrevistas – aprofundando as questões	52
3.3. Estratégias de formação e desenvolvimento profissional	65
3.3.1. Um olhar geral	65
3.3.2. Um olhar local	70
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
APÊNDICES	85
APÊNDICE A – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.....	86
APÊNDICE B – O Questionário.....	90
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista.....	93

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA GANHA CORPO

1.1 Introdução

As ideias iniciais para a elaboração deste projeto de pesquisa se desenvolveram a partir das minhas primeiras experiências profissionais como docente de Artes Visuais. Recém-graduada ingressei em uma escola particular como professora de Artes polivalente (responsável por ensinar Música, Teatro e Dança, além das próprias Artes Visuais). Experiência contrastante com a ocupação imediatamente seguinte, em que atuei por alguns anos como arte educadora em um centro cultural. A verificação do desalinhamento entre minha formação inicial e o que era esperado de mim em exercício foi evidente, gerando enorme angústia na ânsia de dar conta do trabalho. Eu descobri em mim enormes lacunas de conhecimento, que iam desde dificuldades no cumprimento de funções burocráticas até a aplicação de princípios pedagógicos no ensino da arte que considerava enriquecedores e que me via efetuando exatamente o oposto, com o intuito de fazer valer os objetivos dos programas curriculares. Além disso, eu me perguntava como ensinar as crianças e jovens com as mais palpáveis diferenças e conflitos? Como ensinar sobre coisas que eu mesma nem conhecia? Considerei, então, minha graduação como defasada e lamentei a desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e artísticas, marcas de uma difícil integração entre as diferentes faculdades responsáveis pelo meu curso, algo já observado nas licenciaturas em Artes Visuais por Pimentel (1999) e reforçado por Teuber (2016):

Pelo levantamento dos dados coletados, pode-se constatar que tanto a falta de domínio dos elementos básicos em arte quanto a dissociação entre conhecimento artístico e seu ensino são claras e reais na maioria dos cursos. (PIMENTEL, 1999, p. 33)

Essas discussões, além de sinalizarem aspectos dos cursos Licenciatura em Artes Visuais, como a tríade demarcada por três grupos distintos de conhecimentos – o histórico, o artístico e o pedagógico -, indicam que esta tríade ocupa lugares distintos na formação, bem como, posteriormente, em decorrência, pode vir a demarcar lugares distintos na atuação do licenciado em Artes Visuais. (TEUBER, 2016, p. 66)

Essa desarticulação, então, foi minha primeira questão de pesquisa, tendo participado do processo seletivo para o mestrado com um pré-projeto destinado a investigar as relações, concepções e disputas entre professores e departamentos do meu curso de graduação, procurando entender sua construção histórica, as complexidades institucionais e os saberes docentes que fazem com que o currículo se efetive do modo como está se dando. No aguardo de reforma, a licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas da UFRJ se imprime como herdeira direta da obrigatoriedade da atividade Educação Artística nas escolas

durante a ditadura militar, instituída através da Lei 5.692/71, pautada pela racionalidade técnica, modelo de ensino que prevê que o professor deve ser formado apenas “para adquirir competências técnico-instrumentais, com o objetivo de executar a tarefa de transmitir aos alunos os conhecimentos.” (TEUBER, 2016). O seu currículo ainda resguarda, com poucas modificações, a ideia de formação de professores polivalentes (supostamente aptos a ensinarem todas as seguintes linguagens artísticas: Artes Visuais, Música e Teatro). De qualquer forma, o interesse pela formação de professores de Artes Visuais se aprofundou, e os estudos relativos ao tema se voltaram para o guarda-chuva maior da formação docente como um todo.

O termo Artes Visuais às vezes pode ser utilizado como sinônimo de Artes Plásticas, porém cabe esclarecer que a última é uma nomenclatura um pouco mais antiga e limitante, pois contempla *stricto sensu* a produção artística realizada apenas com materiais plásticos, manipuláveis, não abrangendo as artes digitais e audiovisuais, por exemplo. Por convenção reivindicada pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), homologada no Parecer CNE/CEB Nº: 22/2005, oficializou-se a denominação Artes Visuais, como consta também nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997. Igualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi homologada em dezembro de 2017, ratificou o termo. Contudo, o sistema público de ensino do Rio de Janeiro mantém a denominação Artes Plásticas, apesar de ser vanguarda ao realizar concursos distintos para os professores conforme sua linguagem artística (Educação Musical, Artes Cênicas e Artes Plásticas). Por esse motivo, utilizarei neste trabalho a expressão “Artes Plásticas” todas as vezes que me referir ao cargo de professor dessa rede de ensino.

Nesse ínterim, após ingressar na pós-graduação e relembrar meus passos, percebi que a possibilidade que tive de trabalhar em projetos com variados grupos no centro cultural, ao lado de colegas com a mesma formação ou de cursos afins (Música, Cinema, Artes Cênicas, História etc.) se mostrou um alívio à única professora de Artes da escola, que tinha “caído” em todas as turmas das séries do 1º ano do Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, com a expectativa de fazer efetivas as orientações do material didático apostilado¹.

O processo de acolhimento, acompanhamento e iniciação ao trabalho nos dois lugares se deu de maneira brutalmente oposta. Na escola fui direcionada às minhas turmas desde o

¹ “O ensino apostilado consiste numa metodologia centrada no material didático denominado apostila, cujo conteúdo é uma compilação de informações mais importantes sobre cada disciplina, exercícios, gravuras, esquemas, etc. proporcionando um ensino mais organizado, prático e racional. Um dos possíveis desdobramentos desta metodologia resulta na fragmentação do conhecimento, incapacitando o indivíduo de compreendê-lo de forma global, assim como as causas, processos, conseqüências e contexto.” (MOTTA, 2001 apud AZEVEDO, 2009)

primeiro dia, apresentada brevemente aos alunos, colegas e aos recursos existentes na escola. No caso de dúvidas e ansiedades relativas ao meu exercício, vi-me sozinha nas tentativas de repensá-lo e avaliá-lo. Sofri por me cobrar um repertório impossível e pesquisei conteúdos variados, querendo amenizar a situação, mas na verdade aumentando a carga de exigência e insegurança. No centro cultural fiz parte de uma equipe, em que os mais experientes foram destacados para me ensinar o serviço; eu tive que acompanhá-los por alguns meses, escrever relatórios e ensaiar progressivamente minha autonomia. Feedbacks e reuniões de orientação foram constantes, até que, anos mais tarde, tornei-me eu mesma uma educadora referência para novos integrantes. Sem maiores considerações, eu havia vivenciado dois processos díspares de introdução à função e ambiente profissional, o que impactou diretamente no meu pertencimento e satisfação com o trabalho.

Já no mestrado e tendo contato com a literatura que trata da formação de professores, a questão inicial de pesquisa começou a se modificar, voltando-se do curso de licenciatura para os diferentes processos de recepção e acompanhamento desses professores de Artes Visuais que se veem dando seus primeiros passos no trabalho docente, tendo que atender às expectativas da instituição de ensino e de colegas em situações variadas de acolhimento e orientação.

Compreendendo, como Marcelo (1994) a formação docente como um processo contínuo, inaugurado pela experiência pré-profissional como aluno, seguido pela profissionalização na formação inicial, pela fase de iniciação ao trabalho e pela formação permanente, dediquei minha atenção à etapa de transformação do estudante em professor (desenvolvimento da identidade docente) e à adaptação ao contexto real de atuação, mais conhecido como período de inserção profissional.

Ao discorrer sobre os ciclos de vida profissional dos docentes, Huberman (2000) se refere à análise de Veenman (1984) descrevendo essa fase como um “choque de realidade”. O autor assinala que nessa fase há uma preocupação em sobreviver à profissão, intensa aprendizagem via ensaio e erro e o predomínio do valor prático, o que faz com que os principiantes tenham problemas em relacionar as teorias e princípios estudados na faculdade com os seus dilemas. As dificuldades e descobertas advindas da realidade escolar com a qual se depara o professor iniciante são experimentadas intensamente. A duração dessa fase até a estabilização do docente com os seus encargos pode ser estimada entre 3 a 5 anos (HUBERMAN, 2000); esse intervalo, no entanto, pode variar bastante em cada caso. É importante pontuar que o professor pode experimentar um processo de inserção toda vez que se vê em uma nova rede de ensino, escola, turma, função e condição de trabalho.

Nesse sentido, tendo em vista que a inserção se dá num determinado mercado de trabalho e numa profissão (no caso, a docência), numa instituição (a escola) e numa organização (um estabelecimento de ensino com suas normas e regulamentos), [Akkari e Tardif, 2011] apontam a importância de conceber a inserção como um processo multidimensional em que se confrontam os recursos e estratégias do indivíduo às lógicas sociais e organizacionais desse sistema. (MIRA, 2018, p. 27)

A qualidade desse momento determina em grande parte o grau de adesão confiante à carreira/cargo, pois consoante à existência prolongada de apoio organizacional, socialização com colegas e familiarização com a cultura institucional, essa transição pode correr de modo suave, facilitando o desenvolvimento profissional enquanto o docente ainda se sente um novato. Ações sistematizadas focadas em favorecer a troca de saberes entre professores iniciantes e experientes e orientar e acompanhar a adaptação dos ingressantes são denominadas por mim e meu grupo de pesquisa como programas de indução profissional. Nesses programas, observamos a escolha ou integração de ações contínuas diversas, tais como mentoria, planejamento conjunto, comunidades de aprendizagem, entre outras.

Nesse contexto, destaco a importância de o processo de inserção considerar a especificidade da disciplina ou turma/modalidade à qual o professor se dedica, o que implica em situações e incertezas indissociáveis da sua realidade de ensino, requerendo suporte de pessoas que (re)conheçam intimamente as questões pedagógicas e ambientais que venham a surgir. No caso dos professores de Artes Visuais, por razão da enxuta carga horária da disciplina na estrutura curricular da maioria das escolas de educação básica, eles se deparam com uma grande variedade de condições de trabalho, sendo frequente a sensação de isolamento pela ausência de colegas da mesma especialidade no seu turno ou mesmo em toda a escola. Tal situação se agrava perante a desvalorização de sua disciplina frente a outras, uma profusão de turmas em mais de um estabelecimento, a negociação por materiais e espaços para uso artístico, o exercício ou não da polivalência e o amplo espectro de idades e classes que atende.

Portanto, a ideia de que os docentes principiantes precisam de um sistema estruturado para apoiar a sua entrada na profissão foi mudando com o tempo: de considerá-lo algo acessório até entendê-lo como um elemento central no processo de permanência do docente principiante e de melhoria na qualidade de seu ensino. Agora, geralmente é aceito como um componente fundamental em um enfoque compreensivo do desenvolvimento do docente. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 142)

Em razão de todos esses fatores, estando mais familiarizada com esse repertório sobre inserção profissional docente e diversos programas de indução que vêm sendo experimentados em redes de ensino de diferentes países, logo me indaguei sobre essas iniciativas para os

professores de Artes Visuais e um novo problema de pesquisa se delineou no meu mestrado: como ocorre a inserção profissional de professores de Artes Plásticas na rede municipal do Rio de Janeiro?

Este trabalho, que buscou, dentro dos seus limites, responder essa questão, está organizado de modo que, neste primeiro capítulo, após essa introdução, seguem os objetivos gerais e específicos de pesquisa, suas justificativas e fundamentação teórica, e finalmente uma revisão de literatura sobre o tema.

O segundo capítulo se dedica à metodologia utilizada, destacando meus referenciais voltados para o cruzamento de dados quantitativos e qualitativos e descrevendo as dificuldades e processos empreendidos no campo que influenciaram e determinaram o rumo da pesquisa. O terceiro capítulo trata diretamente dos resultados, abordando os sujeitos de pesquisa e os dados coletados via questionário e entrevistas semi-estruturadas. É desenhado um perfil dos professores de Artes Plásticas ingressantes na rede carioca que participaram, suas perspectivas sobre sua inserção profissional e suas estratégias de formação.

O quarto e último capítulo finaliza este trabalho com as considerações finais sobre os achados da pesquisa, sintetizando as análises e apontando as conclusões. Nele também são encontradas reflexões que podem ser encaradas como apontamentos para o futuro da formação continuada dos professores de Artes Plásticas e contribuições para as novas pesquisas que serão feitas sobre o assunto.

1.2 Objetivos

Considerando a importância dos anos iniciais na carreira docente e a relevância do acompanhamento durante esse período, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de inserção profissional de professores de Artes Plásticas na rede municipal do Rio de Janeiro. Como objetivos específicos, aponto:

- Traçar um perfil desse grupo de professores de Artes Plásticas ingressantes na rede a partir de 2016 – idade, sexo, formação, experiência profissional anterior etc.;
- Caracterizar e entender, a partir de suas próprias palavras, como se deram seus processos de inserção profissional no primeiro ano na rede municipal do Rio de Janeiro, seus principais desafios;
- Identificar as estratégias que esses professores utilizaram para enfrentar os desafios encontrados;

- Identificar as estratégias operadas de acompanhamento e formação continuada nesse período da carreira.

Interessa-me ainda como objetivos a serem atingidos por este projeto:

- Constatar se há programas oficiais da SME/Rio e/ou ações espontâneas e restritas nas escolas de acompanhamento desses professores iniciantes na rede com propostas sistematizadas de formação continuada voltada para o ensino das Artes Plásticas.
- Analisar a influência dessas ações nos roteiros traçados pelos próprios professores, pautados por suas concepções de formação e perspectivas sobre esse ensino, na facilitação de seu desenvolvimento profissional dentro do panorama que encontraram e com os quais tiveram que se relacionar. Ou seja: o que eles têm a dizer sobre as contribuições mais relevantes para sua inserção durante seu primeiro ano de trabalho nas escolas municipais e se alguma ação de indução se mostrou significativa.

Para alcançar esses objetivos tomo como sujeitos da pesquisa professores de Artes Plásticas que ingressaram a partir de 2016 e ainda cumprem estágio probatório na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, onde moro, que é responsável pela maior rede de escolas municipais do país, despontando como um laboratório de políticas públicas educacionais.

1.3 Justificativas e fundamentos teóricos

Justifico a presente pesquisa sob três diferentes aspectos: a motivação profissional, a lacuna de pesquisas da área e a relevância de estudos sobre a inserção profissional docente para o contexto brasileiro (IVENICKI e CANEN, 2016).

Sendo assim, afirmo como justificativa primeira a minha trajetória pessoal como docente de Artes Visuais que vivenciou processos diferentes de inserção ao trabalho de ensino de artes, em uma escola privada e em um equipamento cultural público, tendo experienciado um sentimento de pertencimento e satisfação maior com a minha função quando fui acolhida por colegas e pela gestão com ações efetivas de indução profissional, o que foi relatado na introdução desse trabalho.

Um segundo aspecto dessa justificativa refere-se à importância dessa pesquisa para a área. Um fator que ressalta tal importância é o elevado número de professores responsáveis pelas aulas de Artes nas escolas do país que não são especialistas, isto é, não possuem qualquer formação voltada para o ensino de artes. Ainda que computemos a ocupação das vagas por todo o leque de professores com licenciatura em alguma linguagem artística esse número ainda é baixo. De acordo com o Censo Escolar de 2017, o percentual de professores de Artes com

formação específica atuando nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil é 58,7%, nos anos finais apenas 31,5% e no ensino médio 41,1% (INEP, Censo Escolar, 2017).

Tomo Ana Mae Barbosa (2014; 2015; 2016) como referência ao perceber nesse panorama um traço comum na história do ensino de artes no Brasil, cujo exercício docente na educação básica foi profissionalizado muito recentemente. Desde o domínio jesuítico da nossa educação, o ensino das Artes (Visuais) era desvalorizado por sua natureza manual, sendo preterida às artes literárias. Cabia à nobreza conhecer apenas rudimentos do desenho e artistas consagrados pelas cortes europeias, e aos pobres e à “infância gentia, selvagem e pagã” (NASCIMENTO, 2014, p. 36) restava o entendimento da técnica de manufatura de pinturas, esculturas, mobiliário e ornatos religiosos. O trabalho daquele que ensinava artes resumia-se à catequização do espírito e da forma e era mais estimado se suas habilidades fossem múltiplas no domínio das diversas modalidades de confecção artística. Promovia a aprendizagem pela prescrição de imitação de estampas, gravuras e imagens através do treinamento repetitivo e avaliava a produção de seus pupilos conforme a semelhança com o que lhes havia sido apresentado como referência. Os professores eram, então, sacerdotes católicos europeus ou mestres de ofícios crioulos (nascidos na colônia), conforme compreende Nascimento (2014).

Durante a estabilização da família real portuguesa e da máquina administrativa no Rio de Janeiro, no início do século XIX, realizou-se, via convite oficial, uma convocatória para intelectuais, artistas e cientistas europeus atuarem institucionalmente na formação dos profissionais necessários ao funcionamento do reino, uma preocupação de dimensão inédita. Essa intenção no campo do ensino artístico culminou na criação da Academia Imperial de Belas Artes, que reforçou a dualidade anterior da educação das belas-artes (desenho, pintura, escultura e arquitetura) para a elite em oposição ao ensino das artes aplicadas, consideradas menores porque associadas à atividade industrial ou artesã, destinadas à classe trabalhadora. Essa segunda educação foi, a partir de meados do século XIX, centralizada nos Liceus de Artes e Ofícios. Em ambos os casos os docentes eram artistas eruditos praticantes das modalidades que ensinavam e previam um ensino artístico profissionalizante; a docência consistia em prática anexa à carreira principal deles.

Com a primeira República, a educação primária e a secundária passaram a receber maiores atenções e o ensino de artes foi sendo assimilado como ensino de Desenho. O currículo pensado para as escolas de nível primário e secundário sofreu influência das concepções liberais e positivistas dos políticos da época, que determinaram seu conteúdo como, respectivamente, cópia de estampas ou modelos de gesso e desenho técnico (no sentido próximo ao atual design), com fins de demonstração geométrica. As professoras normalistas, responsáveis pela educação

primária, recebiam esses conhecimentos de professores que entendiam que essa disciplina se dirigia mais “ao desenvolvimento da inteligência e do corpo do aluno do que ao propósito de ensinar-lhe algum conteúdo” (BARBOSA, 2012, p. 71). Já os professores de desenho do ensino secundário eram provenientes do campo dos profissionais liberais ou recém-formados com familiaridade (não raro rudimentar) com os princípios do desenho industrial e geometria.

Da década de 1920 até o fim da década de 1960, pouco mudara no currículo dos estabelecimentos regulares de educação, a não ser a inclusão de trabalhos manuais. Já em iniciativas autônomas de caráter extracurricular voltadas para o ensino de artes, artistas modernistas, inspirados pelas teorias psicológicas de análise do grafismo infantil, prezavam pela experimentação livre da criança com materiais, técnicas e composições variadas e abriam classes em moldes de ateliê. As Escolinhas de Arte do país, escolas autônomas de caráter experimental dedicadas a um ensino não diretivo de todas as linguagens artísticas com professores que eram artistas (e cuja primeira unidade data de 1947 no Rio de Janeiro), proporcionaram a disseminação dessas práticas pedagógicas através do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), ofertando apostilas e cursos de formação de professores com esse viés nos anos de 1950 e 1960 e profundamente inspirados nos escritos de Herbert Read e Viktor Lowenfeld.

Herbert Read, crítico de arte e filósofo britânico, ficou famoso por defender a manutenção da espontaneidade das crianças e jovens e uma educação integradora pautada pela arte (que ele denominou educação estética) com o fim de se alcançar uma sociedade harmoniosa. Em seu livro “Educação pela Arte” (1943), ele se aproxima da psicologia ao analisar a produção artística infantil, elaborando arquétipos e sistematizando símbolos. A educação estética incluiria as artes plásticas, música, dança, poesia, teatro e artesanato e se pautaria em três atividades distintas: expressão pessoal, observação e crítica. Ao professor caberia o papel de “vigiar o desenvolvimento da criança, impedindo quaisquer desvios que viessem a contrariar seu processo orgânico natural” (OSINSKI, 1998, p. 88).

Viktor Lowenfeld, professor de arte austríaco que migrou para os Estados Unidos em 1939, reforçou essa visão que procurava valorizar e entender a arte feita por crianças. Ele aborda o tema de maneira diferente, relacionando a produção artística condizente a cada fase etária e tipo de criatividade, enumerando características que seriam sempre presentes no ser humano. Ele propunha uma educação direcionada para o desenvolvimento da capacidade criadora e consciência estética do indivíduo, cuja base da aprendizagem fossem os sentidos. Pela percepção da realidade, as informações seriam integradas ao eu psicológico, que se expressaria recriando novas formas e experiências. O processo, em detrimento do resultado, ganha importância e o professor não deve, mais uma vez, intervir.

Conforme os anos se passaram, esse ensino marginal se tornou hegemônico. Foi durante a ditadura militar, com a Lei 5692/71 e sua reforma educacional tecnicista, que se estabeleceu a **atividade** Educação Artística no 1º e 2º grau nas escolas, agregando artes plásticas, teatro e música. Porém, foi requerido que seus docentes portassem formação superior, o que automaticamente excluiu uma massa de professores experientes formados nas Escolinhas de Arte. Para resolver essa questão, o governo oficializou apressadamente os cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, que preconizavam uma formação polivalente, tinham a duração de 2 anos e currículo compacto. Um pioneirismo da Escola de Belas Artes da UFRJ foi, na época, responder a essa demanda lançando o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, de 4 anos, com habilitação na linguagem artística escolhida. Essa estratégia de formação mais robusta foi reproduzida por outras universidades e, caso quisessem, após cursarem a licenciatura curta, os candidatos poderiam continuar seus estudos em direção à licenciatura plena. O ensino das Artes havia ganhado lugar cativo nas escolas, mas em uma situação que lhe reservava fragilidade:

Não sendo considerada matéria e não tendo espaço fixo no horário de aulas, a Educação Artística é relegada a um plano secundário, sendo utilizada de maneira aleatória para outros objetivos, quase sempre morais e/ou de suporte para outras disciplinas, que não o de ensinar arte. (PIMENTEL, 1999; p. 96)

O descompasso entre a disponibilidade de professores veteranos aptos a ensinarem sua linguagem, que se viam impedidos, e os recém-graduados atuando a duras penas, pois que formados precariamente e demandados em escala desproporcional, foi amenizado em certa medida pelo MEA, que marcou definitivamente a orientação pedagógica dominante em relação ao ensino de arte naquele momento. Podemos dizer, de modo geral, que a profissionalização do trabalho docente no ensino da arte na educação básica se deu durante um regime totalitário afinado com a ênfase na sistematização, racionalização e fragmentação do trabalho, que elegeu o domínio técnico como fim. O uso indiscriminado e não-reflexivo de manuais e apostilas de Educação Artística foi inevitável nesses contornos, seja pela vulnerabilidade dos docentes, seja pela aberta preferência em se adotar esse tipo de educação, tida por muitos como eficaz e objetiva. A concepção da arte como horário de lazer também se consagrou pela interpretação errônea da concepção modernista de ensino², resultando no conhecido *laissez-faire* (“deixai

² Nomenclatura usada por Ana Mae Barbosa, Rosa Ivalberg e outros expoentes da arte-educação para definir a corrente pedagógica predominante no ensino progressista de arte no Brasil durante o início do século XX até os anos de 1980. Essa corrente encontra eco nas tendências escolanovistas, preconizando a arte como experiência. Interpretações simplistas resultaram no uso da arte como meio de fixação de conhecimentos de outras áreas e na livre expressão e liberação emocional da criança, sem a interferência de adultos.

fazer”), em que a aula se torna um tempo de livre expressão sentimental sem qualquer tipo de orientação durante os procedimentos, sob a pena de se estar tolhendo a criatividade infantil.

No final da década de 1970 e por toda a década de 1980 a emergência de reivindicações por direitos democráticos ressoou com a luta por renovações no ensino de arte mobilizada em congressos e festivais, ocorrendo a problematização do status privilegiado do ensino modernista e das condições legais do trabalho e formação docente. Substancialmente só haveria mudanças com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394/96), que consagrou a Arte como disciplina obrigatória na educação básica, ou seja, reconheceu-a como campo de conhecimentos com conteúdos específicos importantes. Isso foi explicitado logo depois nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCN), que declararam no segmento Artes Visuais (denominação que engloba as artes plásticas, as artes gráficas, o vídeo, o cinema, a fotografia e as novas tecnologias) evidente adesão à Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, princípio pedagógico que se popularizou e que prevê uma articulação crítica entre três dimensões da produção artística: contextualização (indo além da história da arte), experimentação (fazer) e apreciação (leitura de obra).

Nos anos 2000 o desenvolvimento do campo de pesquisa denominado estudos culturais, que dialoga diretamente com as mais variadas áreas de conhecimento que se proponham a analisar as produções da visualidade, fez emergir a Cultura Visual, que emplaca uma expansão dos conteúdos das Artes Visuais bem além do que se chama tradicionalmente por arte, abraçando todo e qualquer tipo de artefato imagético e os modos de vê-lo, produzi-lo e significá-lo interdisciplinarmente (artes, humanidades e ciências sociais).

O conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos. Acordamos para a narrativa feminina, para o multiculturalismo, o interculturalismo, os estudos culturais, os estudos visuais, a cultura visual, a ecologia, os valores comunitários, a rua, a realidade virtual, a potência das tecnologias contemporâneas etc. Desprezamos a ansiedade por vanguarda, a homogeneização do capitalismo, o controle hegemônico do sistema de artes, o colonialismo cultural, o poder dos museus e reconquistamos para a Arte o afeto e o prazer. (BARBOSA, 2015, p. 21)

Um ponto importante de se observar nessa trajetória de ensino se situa na multiplicidade da formação docente. Herdamos uma tradição de as vagas de magistério em artes na educação básica se diluírem entre artistas profissionais que invariavelmente atuam como professores, professores não especialistas (não formados especificamente no ensino de arte), professores

formados em linguagens artísticas que não a das Artes Visuais, ensinando-a (e vice-versa, pois ainda há vigência da polivalência) e professores graduados na área específica.

Filiados a esse legado histórico, os docentes de Artes Visuais hoje se encontram, junto aos demais professores, em um contexto de políticas públicas economicamente neoliberais e ideologicamente conservadoras que favorecem os interesses do mercado financeiro via privatizações, parcerias público-privadas, repasse de verbas para fundações e ONGs, controle do currículo através das avaliações padronizadas externas e venda de pacotes de projetos/consultoria pedagógicos sob fiscalização da “moral e bons costumes”. Assistimos à manutenção das desigualdades no seio da democratização de acesso à educação. Avoluma-se a isso a crescente responsabilização do professor pelo fracasso escolar (FREITAS, 2014), em que vemos a autonomia docente minguar progressivamente sob um marketing sedutor que vende soluções que reduzem o trabalho docente ao cumprimento de tarefas pré-determinadas. Sendo assim, não se apresenta como estratégico o campo de disputas em que constitui a formação de professores?

Dilemas se levantam quanto às formas de compreensão do momento contemporâneo, sobre condições de exercício da democracia, sobre valores, diversidades e sentidos do agir humano, do agir educacional, do trabalho nas redes escolares. Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países. Aqui vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde os inícios do século XX, padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural. Trajetória essa afetada, em particular, pelo desenvolvimento de novas formas de comunicação e das tecnologias como seu suporte, e, novas formas de trabalho e de relações produtivas. (GATTI, 2017, p. 723)

Pensarmos a formação docente como um fortalecedor da categoria, tendo em mente os diversos fatores que incidem na satisfação profissional e nas atuais condições de trabalho dos professores se torna imperativo, uma vez que propostas de qualificação, treinamento, atualização e capacitação, para citar alguns nomes de cursos curtos e verticalizados que se multiplicam no e à serviço do mercado, terminam por pautar parâmetros de como devem ser e trabalhar os educadores nas nossas escolas. Cabe, portanto, reconhecermos os contextos e as realidades enfrentadas cotidianamente por esses profissionais e compreendermos suas demandas e necessidades na hora de traçarmos quaisquer planos de metas na educação.

A literatura aponta para uma tradição de escassos e pontuais programas de indução profissional a professores no Brasil (ANDRÉ, 2013; MIRA, 2018), sendo comum que os principiantes sejam alocados nas “piores” turmas e escolas, sob expectativas idênticas às de

professores experientes. Cabe mencionar, apesar de não ser um programa de indução propriamente dito, a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que contribui no preparo de iniciação profissional para o exercício da docência ainda durante a formação inicial, atuando com uma seleção de estudantes de licenciatura. Seus impactos têm se mostrado muito positivos (ANDRÉ, 2018).

A indução funcionaria, portanto, como uma logística de acolhimento, assessoria e formação afinada com as necessidades e circunstâncias vividas pelos profissionais inexperientes no serviço.

Valli (1992) explica que os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino (MARCELO, 2010, p. 29)

Além disso, pesquisas recentes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (GEPROD), ao qual pertencço e que faz parte do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED-UFRJ), têm se debruçado sobre as políticas públicas de inserção profissional e formação continuada da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, constatando que, no contexto dessa rede, a Escola Paulo Freire (instituição oficial responsável pela formação de seus professores criada em 2012) tem produzido avanços significativos através de acolhimento primário de recém-ingressantes. Contudo, essas pesquisas apontam que o acompanhamento desses docentes em situação de inserção profissional nem sempre se dá de forma contínua e suficiente para o enfrentamento dos problemas que se apresentam no cotidiano do trabalho. Além disso algumas das ações que têm sido desenvolvidas sofrem rupturas em virtude de descontinuidades políticas que afetam a equipe gestora e seus projetos (NASCIMENTO et al, 2018).

Atualmente o GEPROD está se dedicando a conhecer e analisar iniciativas de indução e formação continuada de docentes dos anos iniciais recém-chegados na rede no âmbito das escolas, focando na atuação das direções e coordenações, no intuito de identificar as concepções que orientam essas ações sistemáticas de instância local e sua repercussão entre os professores. Integrando esse cenário, minha pesquisa se inscreve como um olhar pormenorizado aos professores de Artes Plásticas principiantes na rede, qualificando seu processo de inserção de acordo com suas próprias impressões sobre os mecanismos facilitadores que se mostraram acessíveis.

Acrescento ainda como um terceiro aspecto da justificativa desta pesquisa a lacuna no campo devido à pouca quantidade de trabalhos acadêmicos voltados para o meu objeto,

conforme apontado no levantamento bibliográfico a ser apresentado na próxima sessão, o que respalda a urgência de se investigar o assunto e averiguar as condições de tantos professores de Artes Visuais que estão sobrevivendo, desenvolvendo dispositivos de formação ou em vias de desistir da carreira docente devido à crise inicial típica do momento de inserção profissional.

1.4 Revisão de Literatura

Ao realizar o levantamento de estudos sobre o recorte correspondente à minha pesquisa, encontrei-me num limbo acadêmico, pelo menos quanto a trabalhos em português. A busca por “inserção” e “professores iniciantes” na plataforma Scientific Electronic Library Online - Scielo, nos Grupos de Trabalho 8 (Formação de Professores) e 24 (Educação e Arte) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, e no site da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP resultou, após filtragem por aproximação, em menções frequentes à formação inicial de professores de Artes Plásticas, a pesquisas sobre cursos pontuais de formação de professores em tecnologias de informação e comunicação ou à inserção profissional de professores no geral ou de docentes de outras disciplinas, principalmente dos anos iniciais/pedagogos. Ao final, decidi não tomar nenhum trabalho disponível nesses bancos de dados como referência, pois não se mostraram suficientemente afinados com meu tema de pesquisa.

Ao procurar no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, ampliei meus descritores a fim de otimizar minhas chances de localizar pesquisas associadas ou similares à minha, reconhecendo serem ambos os bancos de dados gigantescos e heterogêneos.

Mais uma vez deparei-me com uma evidente lacuna de conhecimento quanto à inserção de professores de Artes, sendo que sequer providenciei a diferenciação entre o ensino de Artes Visuais e o das outras linguagens artísticas, medida estratégica para aumentar minhas chances. Os detalhes seguem na tabela a seguir:

Descritores	CAPES	BDTD
“professores iniciantes”	218	204
“professores iniciantes de artes”	0	0
“inserção de professores”	15	46
“inserção de professores de artes”	0	0
“professores de artes”	123	105

“docência em artes”	9	3
---------------------	---	---

Figura 1 – Tabela do levantamento bibliográfico

Fonte: Elaboração da própria autora.

Diante desse quadro, decidi me ater aos trabalhos mais recentes voltados à formação de professores de Artes e à inserção profissional docente de modo geral, o que tem se revelado útil para meu enriquecimento teórico e atualização das discussões desses campos. Após a leitura de títulos e resumos, descartei uma considerável parte dos trabalhos por eles se dedicarem à inserção profissional docente de pedagogos e pedagogas ou por se restringirem a cursos de formação continuada de curta duração voltados à ampliação de práticas específicas no trabalho de professores de Artes. Escolhi as produções que mais tangenciassem meus interesses de pesquisa: a inserção e formação docente de professores de Artes.

Selecionei, portanto, duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado: 1) “Relações entre ensino, práticas artísticas e pesquisa: princípios didáticos para a formação do professor de artes visuais”, de Mauren Teuber, UFPR, 2016; 2) “Inserção profissional docente: sistematização de princípios e indicadores para melhoria do processo”, de Marília Marques Mira, PUC-PR, 2018 e 3) “A formação de professores de arte, no programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contextos, sujeitos e práticas formadoras”, de Elaine Candida Vieira Marrocos Sartori, PUC-Minas, 2015. Infelizmente, a dissertação – pesquisa que prometia maior afinidade – encontra-se indisponível online, tendo assim que desconsiderá-la.

A tese de Mauren Teuber, cujo projeto primeiramente previa uma análise da relação que os professores de Arte estabeleciam com seus livros e manuais didáticos para a prática de ensino, consistiu na verdade de uma etnografia com objetivo de problematizar a formação inicial dos professores de Artes Visuais no Brasil através da observação da práxis de ensino de Artes Visuais propagada e aplicada por uma professora-artista-pesquisadora norte-americana durante suas aulas em uma disciplina semestral do mestrado em Arte Educação, do departamento homônimo da Florida State University. A autora defende a formação de docentes da área fundamentada em três eixos: docência, práticas artísticas e pesquisa. Sua obra demonstra uma considerável recapitulação da história da formação inicial de professores de Artes Visuais e sua base conceitual relativa a autores dedicados à formação docente dialoga diretamente com minhas referências, o que ocasionou em um útil aproveitamento parcial.

Quanto à tese de Marília Marques Mira, de 2018, provou-se uma aliada de peso na discussão da iniciação à docência, sendo um estudo aprofundado, bem sistematizado e atualizado das perspectivas sobre a inserção profissional de professores e programas de indução, detalhando seus princípios e diversidade. Recorreu a autores idênticos aos meus e

colocou a literatura em articulação com a empiria ao pesquisar a inserção de professores dos anos iniciais em escolas das diferentes regiões da rede municipal de Curitiba. Depois de mapear os professores iniciantes, cruzou os discursos das docentes respondentes com os das gestoras das escolas analisando as principais estratégias e dificuldades (com seus pormenores circunstanciais) verificadas pelas primeiras e pelas segundas em prol de um processo de inserção amenizado, evidenciando suas concepções sobre o assunto.

Ao traçar um diálogo dos resultados com os planos de políticas públicas municipais e federais voltados para professores iniciantes e formação docente, Mira posicionou-se a favor de processos distintos de iniciação conforme os diferentes contextos socioeducacionais enfrentados. Destacou pontos-chave a serem considerados: a cultura de atenção e cuidado em relação aos docentes ingressantes; constituição de rede de apoio aos ingressantes; avaliação formativa dos ingressantes; adequação e melhoria das condições de trabalho; projeto de formação voltado às demandas dos ingressantes; trabalho colaborativo no interior da escola. Além de exemplificar um desenho de pesquisa similar ao do meu projeto, sua tese revisa criticamente teorias sobre indução docente que na maioria das vezes provêm de experiências estrangeiras e oferta táticas pensadas sob medida e factíveis à realidade que encontrou.

Como mais um polo de busca, utilizei o Education Resources Information Center – ERIC, base de dados que reúne pesquisas educacionais de todo o mundo publicadas na língua inglesa em periódicos e centrais acadêmicas. “Beginning visual art teachers” e “induction visual art teacher” foram os descritores utilizados e ambos retornaram como primeiro trabalho a tese de doutorado defendida em 2018 na Universidade de Pepperdine, Califórnia, EUA, de Kristin Vanderlip Taylor: “Visual Art Communities: cultivating support for beginning visual art teachers” (tradução livre: Comunidades de Artes Visuais: cultivando apoio a professores iniciantes de Artes Visuais). Não encontrando mais nenhum trabalho recente especialmente devotado à inserção profissional de professores de Artes Visuais, devorei o texto.

O trabalho, muito sucinto e um pouco repetitivo, contribuiu fundamentalmente com minha pesquisa por tratar da questão específica de meu interesse. Taylor discorre sobre as condições de trabalho dos professores de Artes Visuais na Califórnia, no condado de Los Angeles (segundo maior quantitativo do país), e os problemas que, de acordo com a literatura americana, costumam encarar quanto à sua formação continuada centrada na didática de ensino do seu conteúdo: alegam se sentirem isolados por serem os únicos docentes da disciplina no campus, tendo que arcar com seu tempo livre e recursos próprios para usufruírem de redes de apoio e compartilhamento profissional com outros colegas. No caso dos professores iniciantes, as tensões se acumulam (17% larga a profissão nos cinco primeiros anos), pois os programas

institucionais de indução penam para casar mentores (professores experientes treinados) e ingressantes da mesma especialidade na mesma escola, como é de praxe para os docentes de disciplinas com mais colegas presentes. Geralmente o que acaba ocorrendo é que diretores e professores de outras matérias são designados para acompanhar, orientar e planejar conjuntamente as aulas com os principiantes.

Sendo assim, familiarizados com a cultura escolar, mas carentes de um ponto de apoio relacional, a ansiedade desses iniciantes quanto ao gerenciamento da aula, organização curricular, conhecimentos didáticos específicos, metodologias e previsão e uso de materiais se revela intensa. Partem comumente em busca de amigos mais experientes e professores da graduação para sanar essa necessidade de suporte, bem como procuram organizações como museus e sindicatos. A autora, docente universitária de uma graduação formadora de professores de Artes Visuais, procurou com sua pesquisa entrevistar alguns professores iniciantes de Artes Visuais que haviam completado seu primeiro ano de trabalho, averiguando suas ânsias e demandas e interrogando quais características que uma comunidade de prática profissional deveria possuir para contribuir com a sua inserção profissional. O conceito de comunidades de prática utilizada por ela é “groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p. 4 apud Taylor, 2018), ou grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um assunto e que aprofundam seu conhecimento e expertise nessa área através de uma interação contínua.

Ela avaliou a possibilidade de criação de comunidades de prática para professores de Artes Visuais como uma política de indução alternativa – localizada além da escola - capaz de assessorar esses iniciantes em seu desenvolvimento profissional. Inspirada em dois exemplos bem-sucedidos, ela destacou a existência documentada de uma comunidade de prática de professores de Artes Visuais mantida há anos na Flórida com uma média de 20 a 25 docentes que regularmente se encontram, trazem suas questões e elaboram planos de formação focados na troca de saberes e experiências a fim de melhorarem suas práticas. Além disso, trouxe à vista o modelo de programa de indução de professores de ciências da Baía de São Francisco, com duração de dois anos, chamado Exploratorium. Ele é efetivado através de ações de mentoria e comunidades de prática direcionados para o ensino da didática de ciências e alcançou impressionantes taxas de sucesso na retenção de iniciantes na carreira docente.

Como conclusão, Taylor corrobora que os professores iniciantes de Artes Visuais expressam forte desejo por apoio e colaboração com colegas experientes e principiantes como eles,

como meio de aliviar a sensação de isolamento, prover retornos (feedbacks) reciprocamente, desenvolver currículos e atividades em conjunto, gerar novas ideias e comprometerem-se com aprendizagem profissional contínua. A similaridade com a realidade dos professores brasileiros iniciantes de Artes Visuais não me parece exagerada, excluindo-se a recorrência de programas de indução consolidados.

Em vários países a indução faz parte do percurso formativo do candidato que deseja integrar o quadro docente das escolas públicas, a fim de minimizar o número de desistências/abandono. O regime de indução também tende a se confundir com estratégias avaliativas do período de estágio probatório.

Dentre essas experimentações com programas de inserção, que podem ter múltiplos formatos e extensão, tem se mostrado notória a conclusão de que para os ingressantes, “o fator mais sobressalente foi dispor de um mentor de sua mesma especialidade, ter tempo para planejar junto com outros docentes da mesma matéria e fazer parte de uma rede externa” (SMITH; INGERSOLL, 2004, p. 706 apud VAILLANT; MARCELO, 2012).

CAPÍTULO 2 – O MÉTODO

Este capítulo se dedica a relatar as decisões, justificativas e desdobramentos metodológicos desta pesquisa, explicando os caminhos traçados anteriormente à entrada no campo e o curso tomado diante das dificuldades e imprevisibilidades do campo.

2.1 Escolhas metodológicas

Ao pensar nas escolhas metodológicas que me ajudassem a responder à questão de pesquisa, considerei a convergência de dados quantitativos e qualitativos, optando, primeiramente, pelo uso de um questionário com o intuito de desenhar um perfil (sexo, idade, formação, experiência prévia, tipo de vínculo, região da escola que atua etc.) dos docentes de Artes Plásticas (nomenclatura oficial do cargo) ingressantes na rede municipal do Rio de Janeiro em 2017 e capturar breves indícios sobre suas identidades e relações com suas escolas. O objetivo desse instrumento seria mapear esses dados dos 67 professores que foram convocados pelo Diário Oficial do Município e entender suas trajetórias até o ingresso efetivo na rede. Desses 67, a pesquisa atingiu a participação de 18 convocados, conforme explicarei mais a frente.

A partir desse resultado, foram possíveis categorizações que nortearam os critérios de seleção de 3 desses profissionais para a realização de entrevistas semiestruturadas, que focaram na descrição de seus processos de inserção, ações de indução que possam ter encontrado, estratégias utilizadas de formação voltadas para o ensino de Artes Visuais e demandas que permaneceram não atendidas.

As técnicas quantitativas e qualitativas, historicamente colocadas em situação de oposição, aqui são compreendidas como complementares em seus alcances e limites, procurando-se uma triangulação (CANO, 2012) de dados que favoreça uma melhor compreensão do problema de pesquisa. Podemos dizer que os métodos quantitativos se dedicam às análises estatísticas, tomando a mensuração numérica como olhar macro sobre o campo pesquisado, e os métodos qualitativos se debruçam sobre as análises dos sentidos e subjetividades em jogo, tomando um olhar mais íntimo sobre os processos humanos estudados. Como assinala Brandão (2008), ao citar Norbert Elias (1994), as escalas de observação *aérea* ou do *nadador* oferecem ângulos diferentes de construção dos objetos de pesquisa. As realidades sociais, complexas e mutáveis, não são as mesmas conforme o nível de análise e isso reforça a concordância em tomarmos os resultados como indicações de verdades temporárias e contextuais imbuídas inevitavelmente do olhar do pesquisador.

Com efeito, diversas pesquisas bem sucedidas utilizam técnicas eminentemente qualitativas em conjunto com outras quantitativas, por exemplo, conduzindo entrevistas ou grupos focais para preparar um questionário ou para ajudar a entender os resultados do *survey*. Em suma, ambas as abordagens podem ser consideradas complementares muito mais do que antagônicas, a despeito do esforço de alguns para enfatizar a dicotomia. (CANO, 2012, p. 110)

Ao associar as informações coletadas, assumo que as tratei como relatos de experiências a partir da perspectiva dos entrevistados. Reconheço também que, conforme minha ida a campo se desdobrou, mudanças contingenciais no projeto ocorreram, pois, em certa medida, “é próprio da pesquisa qualitativa ser flexível e descobrir-construir seus objetos, à medida que a pesquisa progride.” (PIRES, 2014, p. 154)

Uma explicação para, no questionário, eu ter procurado alcançar o maior número possível dos professores de Artes Plásticas convocados, ainda que eu tenha entrevistado apenas uma pequena parte deles, reside na otimização da amostragem, levando em conta que em média apenas 25% dos questionários retornam respondidos (CHAER; DINIS; RIBEIRO, 2011). Tanto o questionário quanto a entrevista compartilham dos cuidados que levei em consideração, como a linguagem utilizada para a abordagem dos sujeitos de pesquisa: as perguntas não devem incitar respostas prontas e devem ser claras a fim de não ofertarem margem a desvios de interpretação desinteressantes aos objetivos científicos. Em ambos os casos, deve-se minimizar qualquer impressão de intimidação ou violência simbólica (BOURDIEU, 1997) inconsciente.

Um fator relevante que foi considerado nas entrevistas consistiu na minha similaridade social com os entrevistados, uma vez que compartilho com eles o papel de docente de Artes recém-ingressa em uma rede pública. Tomei posse, em março de 2019, como professora de Artes (em regime de polivalência) no município de Maricá, região metropolitana do Rio de Janeiro, o que significa que estou também em processo de inserção em um novo contexto profissional durante a pesquisa de campo. Essa familiaridade de condições pode facilitar a aproximação e estimular uma comunicação mais franca e não violenta, porém é importante o cuidado com espelhamentos que suscitem a entrega de opiniões e descrições esperadas.

De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser

interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor. (BOURDIEU, 1997, p. 697)

2.2. Percursos no Campo

Inicialmente fiz, em 2018, uma busca no site da SME e nos diários oficiais do município a fim de identificar os últimos processos seletivos para professores de Artes Plásticas e assim defini que trabalharia com o último edital, nº 93, datado de 2016. Na primeira convocação, datada também de 2016, constavam os nomes de 67 professores de Artes Plásticas. A partir dessa informação, decidi localizá-los.

A busca pelos 67 sujeitos convocados do Diário Oficial se mostrou infrutífera devido a homônimos e pouca informação encontrada. Durante esse quadro inicial problemático e de minha preocupação com a localização desses sujeitos, uma colega, professora de Artes Plásticas, que havia ingressado pela segunda vez na rede carioca a partir do concurso de 2016, me informou de um grupo de WhatsApp criado e fomentado por candidatas do concurso. Tal grupo destinava-se ao compartilhamento de notícias relativas ao andamento do concurso e trocas de informes de interesse comum entre os professores que fazem ou esperam fazer parte da rede pública carioca. Ao tomar conhecimento da minha intenção de entrar em contato com os convocados, ela me adicionou ao grupo e, tendo eu explicado minha pesquisa no espaço, oficializei meu convite para que participassem do questionário.

A coleta de dados foi iniciada, portanto, em 2019, a partir da localização desse grupo de WhatsApp voltado especificamente para os candidatos do concurso público para Professor de Artes Plásticas para o Município do Rio de Janeiro (Edital SMA nº 93, de 2016). Desse grupo constavam somente 57 integrantes, dentre docentes já convocados e docentes que aguardavam sua chamada.

Após o convite para responderem o questionário online (GoogleForms), 5 desses integrantes justificaram, em conversa privada comigo, sua não participação por não terem sido convocados ainda e, por isso, não pertencerem ao público-alvo da pesquisa. Sendo assim, dentre os 57 presentes, somente 52 estariam, presumivelmente, aptos a participarem.

O questionário foi composto predominantemente por questões fechadas ao longo de suas 17 perguntas, sendo as duas últimas abertas. Sua organização foi pensada para cobrir quatro seções: perfil, experiência profissional docente, percepção sobre inserção na rede e estratégias de formação. De início foram requisitados o nome, endereço eletrônico, idade, curso e ano de graduação e a existência de alguma pós-graduação. Em sequência, as questões se dedicavam a saber se havia experiência como docente de Artes anterior à entrada na rede, o tempo dessa experiência em anos e em que espaços ela foi adquirida: na iniciativa pública,

privada, espaços de ensino não formal (educativos de museus, centros culturais, projetos ou ONGs) e/ou outras modalidades que eles pudessem acrescentar.

Ao abordar a inserção, foi perguntado se, a partir do concurso citado, era a primeira vez na rede ou se já pertenciam à rede municipal pública carioca e qual havia sido o ano de entrada. Para mapear parte das condições de trabalho dos ingressantes, eles deviam responder em quantas escolas atuavam, à qual Coordenadoria Regional de Educação (CRE)³ pertenciam e se haviam permanecido na mesma escola desde que tinham iniciado nessa matrícula. Foram questionados se haviam pensado em pedir exoneração nos primeiros meses de trabalho, tendo que justificar.

Em seguida encontravam questões em que deveriam escolher uma opção de resposta ao avaliarem o processo de adaptação às novas escolas/turmas/rede (bem tranquilo, tranquilo, razoável, complicado e bem difícil), o apoio recebido na escola/rede (ótimo, muito bom, satisfatório, mediano e insatisfatório) e em que grau se consideravam professores de Artes Plásticas plenamente adaptados ao seu trabalho (completamente verdadeiro, razoavelmente verdadeiro, parcialmente verdadeiro, falso e completamente falso). Essas opções de resposta oferecidas foram observadas e selecionadas a partir de conversas informais com professores e funcionam como categorias nativas cuja interpretação será esclarecida na análise dos dados.

As duas últimas perguntas abertas se dedicavam cada uma a um tema. A primeira se direcionava à percepção dos professores sobre suas maiores dificuldades e maiores apoios encontrados quando recém-inseridos na rede e no cotidiano de trabalho. A segunda buscava saber quais os melhores espaços que, para eles, funcionavam como meio de seu aprimoramento profissional e formação.

Dado o intervalo de duas semanas, foi alcançada uma amostra de 18 respondentes do total de 52 indivíduos. O questionário é voltado para traçar um perfil da formação e da experiência profissional desses professores de Artes Plásticas até a convocação, bem como coletar suas impressões sobre a sua inserção na rede, nas suas escolas e como têm se desenvolvido profissionalmente após a posse do cargo. É importante frisar que desses 18, somente 10 se mostraram efetivamente recém-ingressantes, ou seja, entraram somente a partir de 2016. Uma parte dos convocados já era docente de Artes Plásticas da própria rede pública municipal e tinha reingressado, tendo prestado concurso novamente para mudar o regime de trabalho (de 16h/semanais para 40h/semanais), conforme política que vem sendo implementada

³ Instância administrativa da Secretaria Municipal de Educação que é responsável por um conjunto de unidades escolares divididas por localidade, abrangendo bairros adjacentes da cidade. Atualmente existem 11 diferentes coordenadorias regionais de educação na rede pública carioca.

desde 2011 ou acumular com uma nova matrícula, o que é permitido no magistério, totalizando 56h/semanais de trabalho. Assim, existem na rede professores de Artes que possuem um regime de 16h semanais, outros que migraram ou fizeram concurso para 40h semanais e ainda os que acumulam 2 matrículas, totalizando 32h ou 56h, conforme o caso. No caso dos sujeitos dessa pesquisa, cabe ressaltar que o concurso a que se submeteram em 2016 era para 40h semanais.

Pelas respostas sobre o concurso indicado, percebemos que as convocações vêm se sucedendo pelos anos desde 2016, sendo que a maior parte dos profissionais foram chamados no ano de 2017. Porém, há casos de docentes que entraram na rede no meio do ano de 2019. O meu foco de pesquisa se centrou no universo dos 18 ingressantes que responderam ao questionário, diferenciando-os entre reingressantes, se já haviam atuado como docentes da rede, e recém-ingressantes, se estivessem vivenciando seu primeiro ingresso na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Como parte de uma política pública que vem sendo implementada desde 2012, a rede pública municipal carioca conta com um centro de recepção e formação continuada de seus professores, a Escola de Formação Paulo Freire (EPF)⁴. Essa rede também, ao contrário da prática corrente em outras redes, já realiza concursos públicos para docentes de Artes com cargos separados para cada linguagem (extinção da polivalência), tendo optado pelo termo Artes Plásticas quando no caso das Artes Visuais.

De modo a aproveitar todos os dados levantados e organizar o volume de informações, dividi os sujeitos primeiramente em dois grupos: dos reingressantes (8 pessoas) e dos recém-ingressantes (10 pessoas). Posteriormente, para as entrevistas, alinhei as respostas dos recém-ingressantes em três subgrupos: dos que afirmaram não possuir experiência profissional docente anterior à convocação, dos que possuíam até 5 anos de experiência prévia e dos que possuíam mais de 6 anos de experiência como professores de Artes. Essa última separação se deve a critérios extraídos das reflexões de Huberman (2000) sobre o ciclo profissional de professores, com foco no período conturbado relativo à inserção profissional e à aprendizagem do próprio trabalho que, de modo flexível, compreenderia os cinco primeiros anos de carreira. Entende-se que a experiência profissional anterior, no caso, deveria influenciar as percepções sobre como se dá o ingresso dos professores na rede pública da cidade do Rio de Janeiro.

Os gráficos a seguir mostram essa distribuição.

⁴ No momento de sua criação essa instância se chamou Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire.

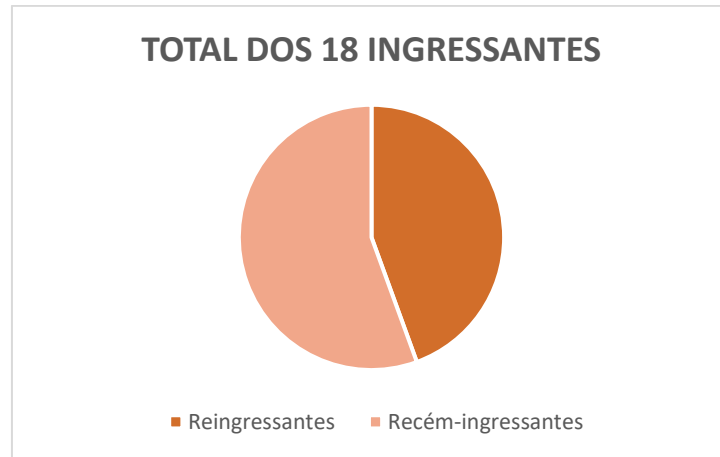


Figura 2 - Gráfico total de ingressantes

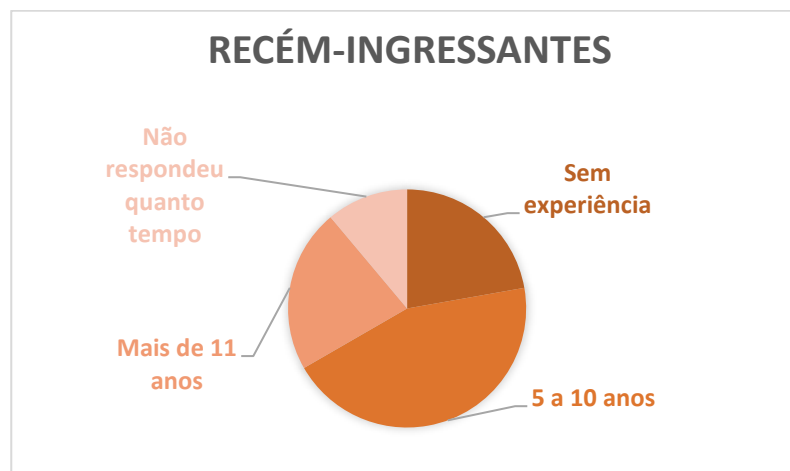


Figura 3 - Gráfico de experiência dos recém-ingressantes

Fonte: Elaboração de própria autora

Importante salientar que os reingressantes, apesar de já serem professores da própria rede, passaram, de fato, por todos os passos que são previstos para os que entram nela pela primeira vez: participação em concurso público com fases que exigiam prova escrita, curso de formação na Escola Paulo Freire, prova aula, prova de títulos, acolhimento de 2 dias na Escola Paulo Freire, acolhimento promovido pela CRE designada, escolha das escolas por ordem de classificação e, em princípio, 2 dias de acolhimento na escola. As etapas que envolvem o processo seletivo foram vivenciadas de forma obrigatória por todos os sujeitos da pesquisa. Contudo, as etapas que caracterizam o momento de acolhimento, após a posse no cargo, foram vivenciadas de forma distinta pelos professores que fizeram parte da pesquisa. Podemos destacar como diferencial desse grupo um maior repertório de experiência de trabalho na rede, o que pode influir variavelmente na inserção na nova realidade.

Após uma análise primária dos dados levantados no questionário, foi realizado um convite aos candidatos elegíveis do grupo de recém-ingressantes para participarem das entrevistas. A primeira intenção foi agrupar os ingressantes principiantes na carreira docente, a princípio 2 pessoas, de maneira que suas impressões sobre a entrada na rede se fundissem com suas impressões sobre os primeiros passos na profissão. Porém, apenas uma das iniciantes aceitou participar da pesquisa. Desse modo, como a percepção de apoio e de adaptação ao novo ambiente e condições de trabalho se mostrou heterogênea como um todo, suspeitou-se sobre a influência da experiência docente anterior como uma variável que poderia se mostrar relevante.

Sendo assim, foram criados os três subgrupos por tempo de experiência profissional docente: sem experiência, com 5 a 10 anos de experiência e com mais de 11 anos de experiência. Com essa possibilidade metodológica em mente, foi fácil localizar dentre os respondentes recém-ingressantes dois candidatos que haviam sido meus colegas, um de faculdade e outro de trabalho, o que dispôs um clima de confiança e favoreceu o encontro para as entrevistas. Explicados e assinados os termos de consentimento, as três entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para uso nesta pesquisa.

O roteiro de entrevista previa um aprofundamento das perguntas do questionário, abrindo-as para uma conversa e colhendo impressões mais detalhadas sobre o que já havia sido declarado. Em seguida, a primeira parte das perguntas focava em identificar ações desenvolvidas nas escolas ou pela rede voltadas para o acompanhamento e formação do professor ingressante e como o docente percebeu a sua recepção e seu novo ambiente de trabalho. A segunda parte se dedicou a identificar as concepções que orientariam essas ações e as concepções de formação continuada do professor, questionando se há iniciativas de planejamento conjunto entre os professores de Artes Plásticas na unidade escolar. A terceira e última parte procurou analisar as contribuições das ações pontuais ou sistemáticas desenvolvidas para a inserção e formação dos professores de Artes Plásticas, buscando entender a avaliação feita desse processo pelo docente ingressante.

As entrevistas ocorreram de acordo com as opções de dias e horários disponibilizados pelos participantes.

A primeira professora a ser entrevistada, principiante na carreira quando ingressou na rede, recomendou que a sua entrevista ocorresse em um museu no dia em que ela estaria lá participando de um curso formativo promovido pela SME com professores de Artes Plásticas da rede. Após a liberação da turma de docentes, cumprimentamo-nos e nos reservamos em um canto mais silencioso do lugar, em espaço aberto. A segunda entrevista se deu em uma mesa recuada de um café, onde a minha entrevistada e uma colega em comum ciente da pesquisa

aguardavam o horário de suas aulas de pós-graduação começarem. A terceira entrevista se passou também em um café dentro de um shopping próximo à escola onde o entrevistado tinha acabado de dar aulas. Esses locais e datas foram escolhidos conforme a conveniência da agenda e preferência dos entrevistados.

Após a aplicação dos instrumentos, foi feita a transcrição, correção de erros e organização dos dados em sinopses. Em mãos com esse material, o corpus da pesquisa, foram feitas leituras críticas preocupadas com uma análise de conteúdo vigilante, que mantivesse os objetivos da pesquisa em foco. As falas e textos dos docentes ingressantes foram tomados como relato oral, reconhecendo que suas narrativas possuem credibilidade por estarem repletos de significados dados por seus autores e não necessariamente a acuidade factual. Afirmada essa opção metodológica, expõe-se aqui que “no cerne do debate sobre a credibilidade e confiabilidade das narrativas como fonte, estão em jogo as próprias concepções de verdade e ciência.” (NASCIMENTO, 2006, p. 41).

Quanto à análise de conteúdo, pelos dados concentrarem mensagens descritivas que sugerem as percepções e emoções dos sujeitos, ela foi inspirada na metodologia de Bardin (2011), que prevê passos como uma pré-análise dos dados, uma leitura flutuante e organizadora, a seleção sistemática dos documentos de acordo com os objetivos de pesquisa, classificação por categorias e eixos temáticos, a constituição do corpus e a preparação do material. A partir e durante esse caminho, surgiram as inferências e interpretações dos resultados presentes no final deste trabalho, que foram revisadas e discutidas em conjunto com a minha orientadora a fim de sofrerem um escrutínio mais demorado.

CAPÍTULO 3 – PERCEPÇÕES E DESCOBERTAS

Neste capítulo apresento a análise dos dados levantados nesta pesquisa. As seções se separam de acordo com o tema: o perfil dos sujeitos de pesquisa, a inserção na rede pública municipal carioca e as estratégias de formação e de desenvolvimento profissional. Uma divisão inserida em cada seção se dispõe a expor o que foi obtido por cada instrumento: o cruzamento do olhar mais abrangente e geral, típico de um questionário, com o olhar mais aprofundado e específico condizente com as conversas de entrevistas semiestruturadas, podem nos conduzir a reflexões mais acertadas sobre as questões que estão sendo investigadas. Durante toda a descrição é afirmado se os ingressantes mencionados pertencem ao grupo dos reingressantes ou dos recém-ingressantes. Essa setorização foi feita com o fim de se obter clareza durante a leitura.

3.1 Perfil dos sujeitos

Nesta seção são analisados os dados referentes às características e trajetórias pessoais dos sujeitos de pesquisa até o momento de inserção na rede pública municipal carioca. Os perfis dos 8 reingressantes e 10 recém-ingressantes são abordados, relacionando idade, formação acadêmica e experiência profissional docente.

3.1.1 Questionário – um olhar geral

Ao traçarmos o perfil dos professores reingressantes, que são 8 pessoas, pudemos relacionar que a maioria tem idade entre 31 a 40 anos, todas são mulheres e possuem graduação específica de licenciatura em Artes Visuais/Artes Plásticas. Já os docentes recém-ingressantes que participaram desta pesquisa totalizaram 10 pessoas, sendo que a maior parte também tem entre 31 a 40 anos, porém a fatia de 20 a 30 anos, inexistente no grupo de reingressantes, conta com 4 indivíduos. O grupo foi constituído por dois homens e oito mulheres. O maior número de mulheres não surpreende, dada a histórica feminização do magistério, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos campos tidos tradicionalmente como femininos e sensíveis, como o da arte. Gatti (2010) já havia constatado que, em geral, a maior parte dos licenciandos do Brasil são mulheres.

Um dado surpreendente diante da realidade brasileira e dos percentuais de professores de Artes com formação adequada (licenciatura em alguma linguagem artística) serem de 58,7%, nos anos iniciais do ensino fundamental e de apenas 31,5%, nos anos finais, conforme levantados pelo Censo Escolar de 2017 e já apresentados anteriormente nesse trabalho, se situa no fato de todos os participantes da pesquisa terem afirmado possuir licenciatura em cursos de

Artes Plásticas/Belas Artes/Educação Artística. Uma recém-ingressante primeiramente se formou em Moda e, cinco anos depois, em Arte. Diretamente ligado aos pré-requisitos do edital do concurso, esse resultado sugere o sucesso da rede carioca em selecionar e prover para a população discente do Rio de Janeiro somente professores de Artes Plásticas com a qualificação mínima adequada ao cargo, o que ainda está longe de se dar em todo o país, conforme os dados já citados do Censo Escolar de 2017.

Quanto à idade, o grupo de reingressantes e dos recém-ingressantes demonstram similaridade pelo fato de a maior parte dos docentes pertencerem à faixa de 31 a 40 anos. A variação existente reside em haver mais indivíduos com mais de 51 anos dentre as reingressantes e mais indivíduos com 20 a 30 anos dentre os recém-ingressantes, o que é esperado. Por estarem entrando na rede pela primeira vez e alguns sendo professores principiantes, é comum que contemos docentes mais jovens, em início de carreira, dentre os recém-ingressantes. Já as reingressantes acumulam anos de experiência profissional e parecem ter reingressado na rede para melhorarem seus salários e planos de carreira, uma motivação recorrente para a participação em novo concurso para a rede a qual já pertence.

O gráfico a seguir mostra uma comparação entre o quantitativo de cada grupo etário das reingressantes e dos recém-ingressantes.

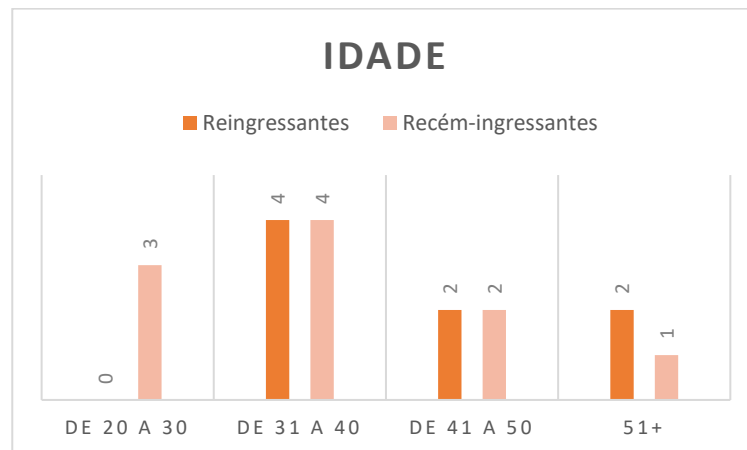


Figura 4 – Gráfico da idade dos ingressantes

Fonte: Elaboração da própria autora

As reingressantes declararam seu tempo de experiência como docente de Artes anterior à convocação do concurso de 2016, sendo: duas com até 5 anos, quatro com 6 a 10 anos e duas com 11 a 20 anos. Quanto às experiências prévias no ensino de artes visuais dos recém-ingressantes, 2 não possuíam nenhuma; eram iniciantes na carreira docente. Dentre os 8 restantes, encontramos: três com até 5 anos de experiência prévia, um respondeu ter entre 6 e

10 anos de trajetória docente, também um respondeu ter de 11 a 20 anos, um com mais de 21 anos e um optou por não responder quanto tempo de experiência prévia possuía. Portanto, a grande maioria dos ingressantes (16 em 18) já possuía experiência anterior como professor de Artes Plásticas, sendo que dentre as reingressantes a maior parte acumulava entre 6 a 10 anos e, dentre os recém-ingressantes, até 5 anos.

Quanto ao *locus* dessas experiências foi possível constatar que 3 dessas professoras reingressantes possuíam experiência apenas na rede privada e 2 apenas em redes públicas. Três haviam atuado em ambos os tipos de rede de ensino, sendo que duas dessas afirmaram também ter experiência com o ensino não-formal, como em ONGs e centros culturais. É comum que, durante a experiência obtida na iniciativa privada ou em organizações não-governamentais, o docente invista em concursos públicos para garantir uma renda com estabilidade, podendo ocorrer de manter os dois empregos simultaneamente. Para um concurso como o citado nesta pesquisa, que prevê a dedicação de 40h/semanais, essa compatibilidade de horários é mais difícil. Para as reingressantes, o objetivo principal parece ter sido acumular duas matrículas na rede pública carioca ou apenas aumentar substancialmente a carga horária na própria rede, de modo a elevar também sua renda.

A experiência profissional anterior dos recém-ingressantes predominantemente proveio de redes públicas, onde 7 em 8 afirmaram ter trabalhado. A rede privada apareceu ligeiramente depois, apontada por 6 em 8. Quanto aos espaços de ensino não-formal como museus, centros culturais e ONGs, 3 afirmaram possuir experiência nessa área e 1 docente incluiu sua experiência numa extensão universitária em que atuou com o de ensino de artes para crianças em abrigos. Portanto, o que se verificou com relação a esses docentes recém-ingressante na rede pública carioca, foi que se trata de um grupo predominantemente familiarizado com o cargo na iniciativa pública.

Ao olharmos para essa amostra de profissionais de educação que entraram no último concurso para professor de Artes Plásticas da rede do Rio de Janeiro, destaca-se que são predominantemente professoras (mulheres), que todos possuem a formação específica exigida; a maioria é jovem (20 a 40 anos), tem pós-graduação e é experiente no ofício tanto na iniciativa privada quanto na pública. Quase a metade inclusive possui experiência de carreira docente na própria rede.

3.1.2. Entrevistas – um olhar local

Para conversas mais aprofundadas sobre o processo de inserção na rede, optei por entrevistas semiestruturadas com três docentes recém-ingressantes dessa amostra. Os três que

aceitaram participar foram selecionados por serem novatos aos trâmites da rede, e também por exemplificarem três diferentes faixas desse grupo relativas aos seus anos anteriores de experiência profissional na carreira como professores de Artes Plásticas/Visuais: Professora A com nenhuma experiência anterior; Professora B com por volta de 5 anos de experiência e Professor C, com mais de 10 anos de experiência anterior.

Professora A, 36 anos, formada em Letras Português - Literatura, trabalhou esporadicamente com aulas particulares e em cargos de administração; aos 28 anos interrompeu a carreira para fazer ENEM para uma licenciatura em Artes Plásticas, área em que sempre teve interesse. Formou-se em 2016, tendo colado grau em janeiro e sido convocada pela SME em fevereiro. Atuou brevemente como artista de quadrinhos independentes, mas quando ingressou na rede parou. Está alocada em somente uma escola desde o início, um CIEP⁵ no bairro de Santa Cruz, um bairro afastado do centro, na Zona Oeste da cidade e que pertence à 10^a CRE. Ela é atualmente a única professora de Artes Plásticas da unidade e atende ao Fundamental I ao lado de professores regentes generalistas⁶. Durante a entrevista, em 2019, afirmou com firmeza que pretende abandonar a carreira na rede muito em breve e tem se planejado para isso.

Professora B, 30 anos, graduou-se em licenciatura em Artes Plásticas em 2013 e está cursando uma pós-graduação lato sensu. Quando ainda estava em seus últimos períodos da faculdade começou a dar aulas em uma escola particular para o Fundamental II, onde lhe pediam que trabalhasse apenas história da arte, o que ela afirmou que tentava transgredir. Depois, mais 3 ou 4 anos em uma outra escola particular, ensinou no Fundamental I, em que ela ficava livre para trabalhar como quisesse, apesar do material didático polivalente⁷. Ingressou na rede pública municipal recentemente, em junho de 2019, cobrindo duas escolas de turno integral⁸ na mesma rua dentro de uma favela em Bangu (8^a CRE) para os anos do Fundamental

⁵ Centro Integrado de Educação Pública, uma das mais de 500 escolas construídas pelo governo do estado do RJ entre 1985 e 1994 com desenho arquitetônico característico assinado por Oscar Niemeyer e projeto de escola em período integral com concepções administrativas e pedagógicas inovadoras na época, cuja proposta era promover um salto na qualidade do ensino fundamental. Hoje várias dessas escolas foram municipalizadas e seguem sendo adaptadas para demandas e orientações educacionais de diferentes realidades.

⁶ Docentes, também chamados de P2, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e são professores regentes responsáveis pela aprendizagem de sua turma em várias áreas do conhecimento.

⁷ A polivalência é um resquício histórico da Lei nº 5.692/71, onde a Educação Artística, atividade prevista para a educação básica, foi concebida para ser ensinada por um professor licenciado capaz de ministrar conjuntamente aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas. A ideia de um mesmo docente responsável por ensinar todas as linguagens artísticas infelizmente ainda é vigente em diversos concursos de redes municipais brasileiras e em livros didáticos.

⁸ Desde 2011 a SME investe na proposta de ampliar o número de escolas da rede que trabalham com o que chamam de educação integral em tempo integral, instituindo os turnos únicos; ou seja, os mesmos alunos que entram pela manhã permanecem até o meio da tarde. A maioria das escolas, no entanto, ainda funcionam com turnos parciais, sendo possíveis até 3 turnos: manhã, tarde e noite. Os turnos parciais são uma solução para atender mais alunos em uma mesma escola.

I. Segundo ela, nunca teve “aquele sonho de se formar e dar aula no município”, tendo sido uma questão de necessidade econômica. Pela realidade de seus alunos e do entorno, de extrema violência e vulnerabilidade social, ela tem achado difícil se adaptar e afirma que nem vislumbra uma adaptação a esse contexto por enquanto.

Professor C, 40 anos, formado com uma licenciatura em História da Arte, iniciou sua experiência como docente em 2006, antes mesmo de se graduar. Trabalhou em creches com musicalização infantil (formação autodidata em música) e em escolas particulares dando aulas de Artes Plásticas. Afirmou ter passado para um concurso do município do Rio em 2010, mas sem diploma não pôde assumir. Atuou como arte-educador em um grande centro cultural e como professor substituto no Colégio Pedro II. Em fevereiro de 2019 foi chamado para ser professor de Artes no município de Niterói, onde permanece. Em junho foi a vez de o município do Rio de Janeiro convocá-lo, sendo que trabalha atualmente em 2 escolas de turno parcial da rede, também na 8ª CRE, com turmas do Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano). Considerou seu processo de inserção uma “boa surpresa”, tendo encontrado um acolhimento e infraestrutura ótimos na sua escola de origem, contrariando as expectativas baixas que tinha pelas experiências compartilhadas por outros convocados.

3.2 A inserção na rede pública municipal carioca

Nesta seção são discutidos os dados diretamente relacionados ao processo de inserção dos professores de Artes Plásticas participantes da pesquisa na rede pública municipal carioca, procurando compreender suas impressões sobre como foram recebidos pela rede e pelas escolas e quais iniciativas, sistemáticas ou espontâneas, para o acolhimento e formação dos ingressantes foram detectadas.

3.2.1. O que revelou o questionário

Sobre o cotidiano de trabalho foi possível verificar que do grupo de reingressantes (8 pessoas), a maioria, 5 docentes, afirmou atuar em mais de 1 escola. Duas professoras responderam trabalhar em 3 diferentes escolas. Somente duas docentes atuam em uma única escola. Após iniciarem seu trabalho em novas unidades, apenas duas professoras reingressantes disseram ter mudado de escola desde a escolha realizada na CRE, logo após a última convocação, e não especificaram o motivo. No contexto dos 10 professores que entraram na rede pela primeira vez (recém-ingressantes), 7 responderam atuar em uma única escola e os 3 restantes em duas escolas da mesma CRE. Somente uma recém-ingressante confirmou ter mudado de escola após o ingresso.

A diferença entre a quantidade de escolas em que atuam dos dois grupos é bem acentuada. Uma suspeita que ajuda a explicar esse resultado reside no acúmulo de matrículas na mesma rede por parte das reingressantes que, logicamente, devem atuar em mais de uma escola, juntando à sua antiga escola o novo local de trabalho escolhido no último concurso. Não há dúvidas, porém, que a condição mais desejável seria atuar em uma única escola, o que parece ter sido conquistado com mais facilidade pelos recém-ingressantes.

É estimado que 59% dos professores brasileiros de redes públicas atuem em mais de 1 escola (FARIA; RACHID, 2015), o que intensifica ainda mais o trabalho docente.

A atuação do docente em mais de uma escola não é um fenômeno novo no setor de ensino. Outros estudiosos também já tinham notado, nas décadas anteriores, que um percentual significativo dos professores atuava em mais de uma instituição de ensino. Gatti, Esposito e Silva (1994) identificaram 40% dos professores de Minas Gerais e São Paulo nessa situação. Isso implica na necessidade de o professor dedicar um tempo ao deslocamento, pois precisa se deslocar muitas vezes rapidamente de uma escola para a outra, sem receber o apoio necessário... (FARIA; RACHID, 2015, p. 167).

Esse mesmo estudo também pontua que os professores que atuam em mais de uma escola podem apresentar problemas para cumprir mais de um calendário escolar, mostrando-se ausentes em momentos coletivos de trabalho e de decisões pedagógicas importantes e sofrendo com problemas de trânsito. É reforçada a ideia de que os docentes adotariam preferencialmente o trabalho em uma única escola, se pudessem.

A seguir é apresentado um gráfico exibindo em quantas escolas os dois grupos (reingressantes e recém-ingressantes) atuavam no momento em que foi realizado o trabalho de campo.

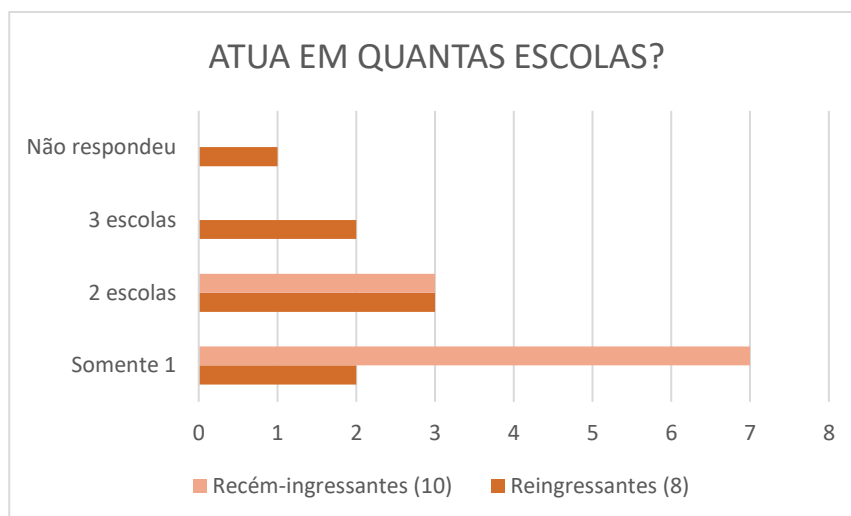


Figura 5 – Gráfico da quantidade de escolas em que atuam

Fonte: Elaboração da própria autora

Quando questionadas se pensaram em pedir exoneração nos primeiros meses de trabalho após a nova entrada, somente duas reingressantes responderam que sim (25%); uma pela carga de trabalho (33 turmas, cumprindo 56h/semanais) e outra pela violência na escola e falta de apoio da coordenação e direção. Uma outra docente destacou não ter considerado exonerar apenas pelo fato de precisar se sustentar.

Contudo, 6 dos 10 recém-ingressantes afirmaram terem considerado a exoneração nos primeiros meses de trabalho (60%); um quadro preocupante. As condições de trabalho encontradas na rede dispararam como justificativa dos pensamentos de desistência para 4 docentes, onde se entende desgaste resultante da carga horária, turmas lotadas, falta de material e espaço próprios. Pouca assistência da coordenação, dificuldade em dialogar com os alunos e deslocamento difícil devido à distância da escola foram outras razões apontadas.

Ou seja, apesar de a maioria dos docentes recém-ingressantes atuarem em uma única escola e, presumivelmente, em uma carga horária menor que as reingressantes (que poderiam estar acumulando duas matrículas), parece que a adaptação à realidade de trabalho na rede se mostrou difícil e gerou uma reação de insatisfação considerável, pelo menos nos primeiros momentos. As reingressantes pareceram mais motivadas a manterem sua nova matrícula, talvez por já estarem familiarizadas com a rede e por almejarem maior salário.

Essa discrepância entre as reingressantes e os recém-ingressantes impõe uma atenção especial ao processo de inserção na rede. As primeiras costumam trabalhar em mais de uma escola como regra, tendo apenas duas delas pensado em sair devido ao acúmulo de carga horária de duas matrículas ou a um contexto de violência explícita. Os docentes do último grupo geralmente trabalham em uma única escola, mas parecem evidenciar o “choque de realidade”, uma vez que a maioria apontou como desafio a própria estrutura de trabalho, que não foi indicada como motivo de se considerar pedido de exoneração por nenhuma professora anteriormente inserida na rede.

Apesar de se mostrarem majoritariamente experientes (até 5 anos) na profissão em escolas públicas, os recém-ingressantes parecem ainda expressar sintomas de tensão e desencanto típicos de professores em seus primeiros anos de carreira, conforme caracterizado pela literatura (HUBERMAN, 2000), que sofrem ao perceberem as diferenças entre o ideal e o real no exercício da docência e que, pelas frustrações e falta de apoio, cogitam o abandono da profissão ou, no caso, o abandono da matrícula nos primeiros meses de empossados. Favatto (2019), baseada em autores como Garcia (1992), Huberman (2000) e Farias e Nascimento (2012), considera que os motivos da desistência da profissão docente podem estar associados

ao choque com a realidade que o professor que está a fase de entrada na carreira passa durante a inserção na docência e reforça que:

É importante compreender que o desejo de abandonar a carreira ocorre quando a realidade vivida no ambiente de trabalho não condiz com a realidade idealizada, ou seja, com as expectativas do professor. (FAVATTO, 2019, p. 130-131)

Esse quadro evidencia a importância de programas de acolhimento, acompanhamento e formação continuada especialmente pensados para os professores iniciantes na carreira ou, simplesmente, novos na rede. Porém, por mais que o suporte local por parte de colegas e da equipe gestora da escola se faça presente, esse importante aspecto não altera os problemas basilares apontados como principal motivo de os recém-ingressantes pensarem em exoneração: as condições materiais de trabalho encontradas pelos professores de Artes Plásticas na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Favatto (2019) acrescenta ainda, tomando como referência os trabalhos de Lapo e Bueno (2003) e Mäkela e Whipp (2015), que quando as diferenças entre essas duas realidades, a esperada e a experienciada, não são passíveis de conciliação, surgem frustrações e desencantos que podem levar à rejeição da instituição e/ou da profissão. A carga de trabalho, administração escolar e falta de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional também são evidenciadas como fatores influenciadores para o abandono da docência.

Apontados pelos sujeitos desta pesquisa como a maior dificuldade detectada por ambos os grupos de ingressantes (reingressantes e recém-ingressantes) para desenvolverem seu trabalho, a grande quantidade de turmas, o número elevado de alunos por sala, tempo curto com cada turma, a falta de materiais, recursos e espaço adequados para o ensino de arte somam como obstáculos a serem diariamente vencidos por docentes novos e antigos da rede, conforme será aprofundado na próxima seção.

Nas discussões sobre a profissão docente vem sendo ressaltada a íntima relação entre as condições de trabalho e a desvalorização da carreira na sociedade, bem como as consequências de jornadas extenuantes de trabalho dos professores que terminam por gerar desequilíbrios psicológicos e emocionais e desmotivação profissional e pessoal.

As condições de trabalho docente é um dos fatores mais discutidos em todas as ocasiões em que se trata da melhoria do ensino, qualquer que seja a disciplina considerada. Existem vários fatores que determinam as condições do trabalho docente, para uma análise/reflexão crítica, dentre eles: as condições físicas das escolas e a relação com os professores; as condições profissionais dos docentes; o sistema burocrático que é imposto aos docentes; os controles externos sobre o trabalho docente e as implicações do projeto político pedagógico do governo.

Esses fatores trazem como conseqüências o estresse do docente, a queda da qualidade da sua aula, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica. Sentem o desgaste físico e/ou mental de longas jornadas de trabalho, necessárias para fazer, frente à baixa remuneração e manter um padrão de vida razoável. (SILVA; ROSSO, 2008, p. 2041)

No caso de professores de Artes Plásticas, a luta por melhores condições se acentua por ser essa disciplina considerada historicamente como um adendo dispensável ou recreativo na escola, o que não raro a leva aos últimos lugares na lista de prioridades da equipe escolar. Hoje temos a obrigatoriedade de 1 ou no máximo 2 tempos de aula na semana por turma nas escolas públicas, de acordo com o segmento. Na rede municipal carioca, por exemplo, os professores de Artes Plásticas possuem 1 tempo de 50min de aula com cada turma nos anos iniciais do Fundamental se a escola for de turno parcial, 2 tempos de 50min no mesmo segmento se a escola for de tempo integral e 2 tempos de 50min em cada turma dos anos finais do Fundamental.

Esse quadro força o docente a ser responsável por muitas turmas para o cumprimento de sua carga horária, o que ocasiona um baixo número de professores da disciplina na mesma escola, prejudicando o planejamento conjunto e o apoio mútuo de colegas. Sendo da própria natureza do campo artístico, a busca por espaços e materiais diferenciados do tradicional quadro, carteiras e sala de aula, que seguem como o padrão moderno de instituição de ensino, tende a provocar frustrações num contexto de verba escassa e muitas demandas a serem atendidas pela direção.

Apesar de constarem como campo de conhecimento legítimo que requer professores com formação específica, as artes não entraram de fato na arquitetura, no funcionamento e no orçamento das unidades escolares, em sua maioria. As adaptações necessárias ainda não foram disseminadas de modo a cumprirem satisfatoriamente essa previsão, bem como vários outros direitos garantidos por lei seguem aguardando para serem concretizados.

Ao terem de avaliar seu processo de inserção/reinserção na rede, os ingressantes tinham como opções a serem escolhidas os termos “bem difícil”, “complicado”, “razoável” e “bem tranquilo”, categorias nativas surgidas em conversas informais com professores sobre a situação, frequentes no senso comum. À título de uma interpretação mais estratificada e clara sobre as suas percepções, agrupei as nomenclaturas “bem difícil” e “complicado” na categoria chamada daqui por diante de “muitas dificuldades”. A opção “razoável” será referida como “regular” e as respostas que se posicionaram como “bem tranquilo” foram entendidas como a percepção de um contexto com “poucas ou nenhuma dificuldade”.

Com essas categoriais disponíveis para descreverem suas inserções nas suas novas escolas e turmas, uma professora reingressante, a mesma que havia respondido não poder exonerar por necessidade de se sustentar, foi a única a responder “bem difícil” como a melhor descrição, ou seja, o extremo de muitas dificuldades. Contrariando as expectativas, essa mesma docente é a que tem mais tempo de experiência na rede, havendo ingressado pela primeira vez em 2006, o que a destaca de suas colegas, uma vez que o restante das reingressantes começou em 2012 ou 2013.

Uma explicação seria que ela tenha sofrido uma mudança muito significativa e negativa em sua rotina de trabalho ao reingressar na rede em outra escola (ela atua em apenas uma escola) ou acumule, por todos esses anos, uma insatisfação muito grande com seu trabalho na rede, haja vista que ela afirma também não ser plenamente adaptada às demandas cotidianas do cargo, ter recebido um apoio insatisfatório e aponta como suas maiores dificuldades o “desinteresse pela disciplina, pouco caso dos amigos docentes, falta de materiais e pouco conhecimento da competência do docente em artes”.

Quatro reingressantes descreveram o processo de ingresso como “complicado” e tiveram suas percepções acrescidas sob a categoria de muitas dificuldades. Duas optaram por regular e uma como poucas ou nenhuma dificuldade. Ou seja, há variações, mas a maioria descreveu esse processo como muito difícil, mesmo já pertencendo à rede.

Mais uma vez é reforçada aqui a ideia de que a entrada em um novo contexto de trabalho, ainda que haja experiência na docência e na mesma rede, funciona como uma inserção que pode ser tão complexa quanto a de um principiante na carreira.

Dentre os recém-ingressantes “bem difícil” apareceu duas vezes como descrição de seus processos de inserção, opção de duas professoras que haviam considerado pedir exoneração por conta das condições encontradas. Uma delas não possuía experiência anterior e a outra possuía experiência apenas em projeto de extensão universitária. A opção “complicado” apareceu uma só vez, no caso da professora que encontrou dificuldades no deslocamento entre seus locais de trabalho e sua casa, o que ela mesma afirmou já ter sido sanado. Ou seja, três recém-ingressantes perceberam seu processo de inserção como tendo muitas dificuldades. O processo de inserção tido como regular foi a opção de 4 docentes e com poucas dificuldades, de 3 docentes.

Surpreendentemente, os recém-ingressantes perceberam, em geral, sua inserção como razoável, sendo que números iguais se manifestaram nos extremos de facilidade e dificuldade. Numa leitura geral, foi este o grupo que considerou seu processo mais facilitado. É uma possibilidade que as suas expectativas sobre a inserção na rede tenham sido superadas pelo ambiente favorável e apoio encontrados na maioria das suas escolas.

O gráfico a seguir mostra os dois grupos e suas percepções sobre sua inserção.

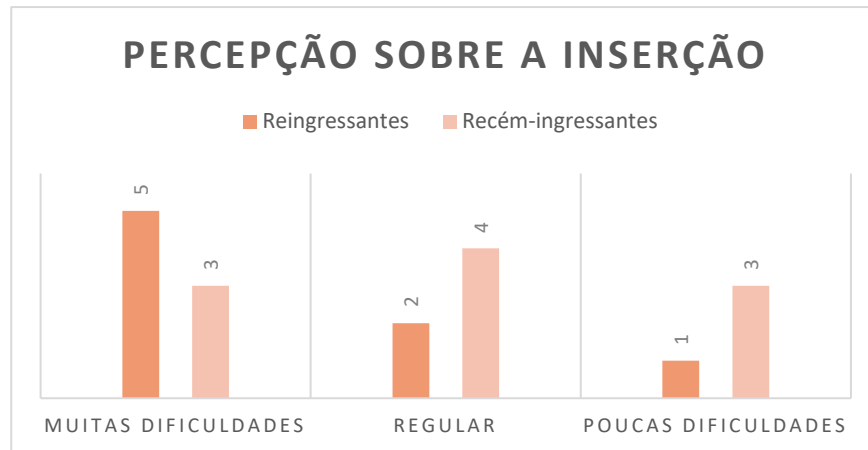


Figura 6 – Gráfico da percepção dos ingressantes sobre sua inserção

Fonte: Elaboração da própria autora

Como se observa, chama a atenção o fato de que a experiência anterior na própria rede não parece ter facilitado a inserção para a maioria das reingressantes. Uma interpretação possível é que as reingressantes podem ter enfrentado dificuldades para se adaptarem a mudanças nos padrões de trabalho aos quais já estavam acostumadas.

Quando tiveram que avaliar o apoio recebido pela rede e nas escolas, quatro professoras reingressantes o qualificaram como “insatisfatório”, o grau mais baixo da escala. Em progressão ascendente, uma docente avaliou como “satisfatório”, duas como “mediano” e a última como “ótimo”, a mesma que considerou sua adaptação com poucas ou nenhuma dificuldade. Enfim, percebemos que a maioria das reingressantes considerou o apoio disponibilizado como insatisfatório. Essa relação entre as respostas muito nos interessa, pois parece ratificar como um fator fundamental para uma inserção facilitada no trabalho docente a qualidade do apoio local encontrado, mesmo quando há experiência prévia. E que, mesmo ou justamente porque conheçam a rede, as reingressantes demonstram que o apoio disponibilizado nas escolas estaria a desejar aos olhos dos docentes de Artes Plásticas recém-chegados.

A despeito dos desafios identificados pelos recém-ingressantes nos novos espaços de trabalho, grande parte pareceu tê-los enfrentado e superado bem. Aparentemente isso se deve a como eles qualificaram o apoio encontrado. Todos os recém-ingressantes que admitiram ter tido uma inserção com pouca ou nenhuma dificuldade indicaram ter encontrado um ótimo apoio na rede e/ou escola. Os que consideraram seu processo de inserção como razoável descreveram o apoio detectado como satisfatório ou mediano. Nos processos de inserção com muitas dificuldades, o apoio foi classificado como insatisfatório ou mediano. Portanto, a relação se

mostra evidente: quanto mais os recém-ingressantes se sentem apoiados, melhores se tornam os seus processos de inserção à carreira docente na rede, ainda que os problemas coincidam e se repitam.

A seguir o gráfico ilustra as respostas sobre como avaliaram o apoio da rede e das escolas ao ingressarem.

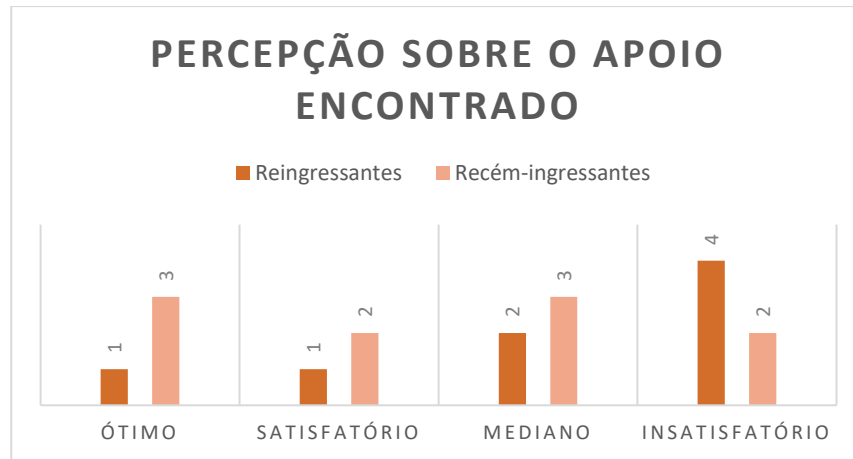


Figura 7 – Gráfico da percepção dos ingressantes sobre o apoio encontrado

Fonte: Elaboração da própria autora

Logo depois o questionário os indagava sobre suas autopercepções, em que deveriam dizer se se enxergavam como um(a) docente de Artes Plásticas da rede pública municipal do Rio de Janeiro plenamente adaptado(a) às demandas comuns do seu trabalho. Uma docente reingressante que havia demonstrado conforto na inserção e ter tido um ótimo apoio foi a única a defender tal afirmação como “completamente verdadeira”. Em sequência, as duas reingressantes que avaliaram sua inserção como razoável e responderam ter encontrado um apoio mediano consideraram a afirmação “razoavelmente verdadeira”. Três professoras reingressantes responderam que tal afirmação seria “parcialmente verdadeira” e a reingressante mais antiga na rede reforçou seu posicionamento e considerou a frase como “falsa”. Novamente encontramos relação entre a qualidade do desenvolvimento profissional com a qualidade da inserção e do apoio encontrado.

Com os 10 recém-ingressantes a situação não foi diferente e exatamente os 3 docentes que avaliaram a sua inserção com pouca ou nenhuma dificuldade e o apoio como ótimo, consideraram ver essa afirmação como “completamente verdadeira”. Entretanto, é digno de nota que as duas professoras que descreveram suas inserções como havendo muitas dificuldades e o apoio encontrado como insatisfatório responderam que essa afirmação lhes encaixava

“razoavelmente” ou “parcialmente”. No todo, 4 professores qualificaram a frase como “parcialmente verdadeira” e 2 professores a perceberam em si como “razoavelmente verdadeira”.

Os dados citados são ilustrados no gráfico a seguir.

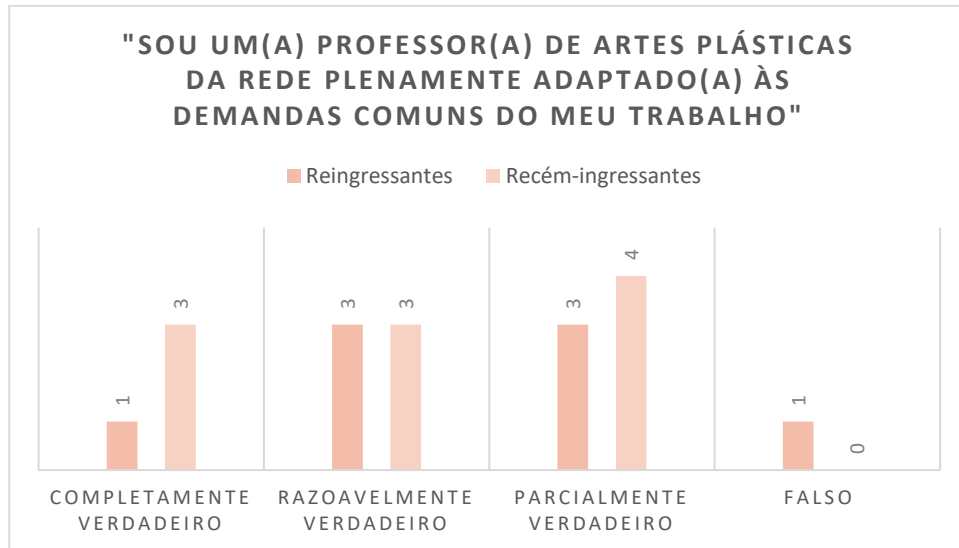


Figura 8 – Gráfico de autopercepção dos ingressantes

Fonte: Elaboração da própria autora

Portanto, perceberem-se como docentes de Artes Plásticas da rede pública municipal da cidade do Rio plenamente adaptados às demandas comuns do seu trabalho é algo, para a maioria, parcialmente verdadeiro; sendo apenas completamente verdadeiro quando o apoio foi tido como ótimo e a inserção com pouca ou nenhuma dificuldade. Também é preciso considerar que é mais difícil um docente recém-ingressante se avaliar como plenamente adaptado tão cedo. Um resultado surpreendente foi que os docentes ingressantes podem se enxergar como adaptados ao trabalho na rede mesmo quando afirmam terem passado por uma inserção com muitas dificuldades e terem encontrado pouco ou nenhum apoio. Isso demonstra que eles mesmos desenvolvem estratégias eficientes para superarem as dificuldades, por mais que o contexto se mostre desfavorável, tornando-se menos inseguros e mais à vontade com o trabalho. Essas estratégias serão analisadas na seção seguinte.

Ao final do questionário, sucediam-se duas perguntas abertas. A primeira solicitava que fossem compartilhadas suas maiores dificuldades e maiores apoios durante o “choque de realidade” logo após o ingresso ou reingresso na rede. A segunda pergunta indagava sobre suas estratégias de formação e desenvolvimento profissional e esse resultado será discutido na próxima seção.

Cabe salientar que das 8 reingressantes, apenas 3 citaram qualquer tipo de apoio; as outras sequer mencionaram algo. Uma chegou a afirmar que não teve apoios. Em contraste, destaca-se a resposta de uma reingressante que expôs conforto em seu processo de inserção, pois ela apontou que seu maior apoio veio da “chefia imediata e dos outros professores de artes”. Nesse caso, nota-se que houve um importante acolhimento por parte da gestão e que ela pode usufruir do que se mostra um privilégio na carreira dos professores de Artes: encontrar e trocar planejamentos com outros docentes da mesma disciplina na mesma escola. O apoio espontâneo ou conquistado de colegas professores (de outras disciplinas/P1⁹) quanto às características da escola e dos alunos foi a outra forma de apoio citada.

Para os professores recém-ingressantes na rede, 6 em 10 afirmaram ter recebido o apoio de colegas professores e funcionários da escola para compreenderem melhor o novo contexto em que se inseriam, sendo que 2 desses 6 fizeram questão de frisar que esse apoio foi considerado insuficiente para enfrentar os desafios encontrados. Duas docentes afirmaram não ter tido quaisquer dificuldades. Essas duas também consideraram sua inserção com pouca ou nenhuma dificuldade, o apoio encontrado como ótimo, atuam em uma única escola e acumulam mais de 20 anos de experiência anterior à entrada na rede. Porém, somente uma delas destacou na descrição dos maiores apoios o acolhimento recebido na escola, contando sempre com o apoio da direção e da coordenação e tendo sido muito bem recebida pela direção, funcionários e colegas professores.

Desse modo, o apoio declarado da equipe diretiva da escola foi mencionado apenas por 2 recém-ingressantes. Outros professores da rede – que não da mesma escola, seja por serem amigos, familiares ou reunidos em grupos online, mostraram-se fonte de apoio para 3 docentes.

Nota-se, portanto, que o apoio da direção e coordenação da escola ou falta dele mostraram-se fatores preponderantes na qualidade da inserção e desenvolvimento profissional dos docentes ingressantes. O apoio proveniente de colegas professores e outros funcionários da escola, por mais que seja bem-vindo e um incentivo, parece não corresponder plenamente às necessidades dos recém-ingressantes e constitui o apoio mais comum de ser encontrado pelo que foi descrito pelos ingressantes. Uma saída desenvolvida pelos recém-ingressantes parece ser recorrer a professores conhecidos de Artes Plásticas que também sejam da rede para aliviar suas preocupações e angústias e compartilhar práticas.

A ausência de qualquer apoio se manifestou fortemente entre as reingressantes, o que aponta uma falha grave na recepção de novos professores na escola, ainda que sejam

⁹ P1 é uma denominação corrente na rede pública municipal do Rio de Janeiro para se referir aos professores especialistas, licenciados para ensinar uma disciplina, chamados também de Professor 1 ou Docente 1.

experientes na rede, ou uma percepção mais exigente quanto ao que poderia ser proporcionado pela escola. Também é possível considerar que a escola e a CRE podem expressar um relativo descuido quando sabem que o docente tem experiência anterior, entendendo que não há necessidade de um acompanhamento maior.

A seguir é apresentado o gráfico com os dados sobre os maiores apoios relatados.

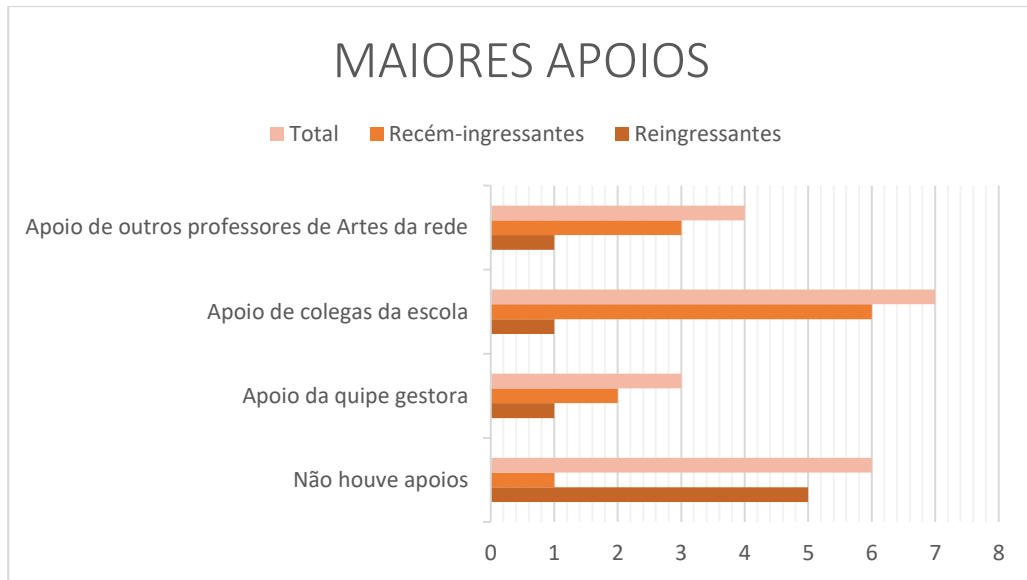


Figura 9 – Gráfico dos maiores apoios dos ingressantes

Fonte: Elaboração da própria autora

Quanto às maiores dificuldades encontradas pelas 8 reingressantes, foram listadas várias, sendo a falta de materiais e/ou recursos o fator primário, citada diretamente por 6 delas. Ambiente inadequado, aulas de 50min (pouco tempo), ausência de sala própria e falta de estrutura e acesso à internet foram apontamentos adjacentes que também apareceram e que se relacionam às necessidades materiais para o ensino de Artes Visuais.

A falta de apoio ou interesse dos colegas docentes, por sua vez, foi indicada por 4 professoras reingressantes, sendo que uma também incluiu a direção. Nesse sentido, foi relatado que uma docente demonstrou ter tido um processo facilitado pelo apoio da gestão, porém ela indicou ter tido problemas nas relações com seus colegas P2, assim como outra reingressante disse ter conquistado respeitabilidade para sua disciplina com o tempo, pois as outras professoras P1 entendiam suas aulas como recreação.

Essa compreensão equivocada sobre a importância e os conhecimentos pedagógicos inseridos no campo do ensino da arte por parte de colegas docentes, sejam eles professores generalistas dos anos iniciais do fundamental ou outros professores especialistas, não se mostra

incomum e se justifica pelo desconhecimento dos desdobramentos mais recentes dentro da área. A herança marcante da atividade Educação Artística na memória coletiva dos alunos que agora são adultos recorda essa aula como uma sucessão de propostas que poderiam alternar entre exercícios de desenho geométrico, música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas; uma indefinição por si mesma. A própria redação do Parecer n. 540/77, que foi um documento oficial que deveria explicar o que a lei propunha por Educação Artística promovia dúvidas e pouco caso: ela não correspondia a um campo de conhecimento, nem a uma matéria e era entendida mais como uma “preocupação”; prescindia de um horário rígido preestabelecido e:

Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer - preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo - e com a qualidade de vida. (BRASIL, 1977, p. 138)

Portanto, o lazer foi colocado na mesma ordem da Educação Artística por letra da lei, o que explica o entendimento comum das artes na escola como uma ocasião de descontração, sem conteúdos importantes e a serviço da criatividade e expressividade infantil e juvenil. A luta por reconhecimento e espaço dos docentes de Artes Plásticas nas escolas tende a colidir com essa interpretação ainda corrente por parte de colegas e até da gestão.

Turmas superlotadas e problemas de relacionamento entre os alunos foram apontados por duas docentes. Uma professora reingressante enfatizou o que chamou de “falta de apoio total”, onde descreveu falta de apoio psicológico, jurídico etc. por parte de um conjunto nomeado por ela como SME, que incluiria a CRE, a direção da unidade escolar e, aparentemente, outras instâncias administrativas. Ou seja, ela reivindicou maior atenção e apoio de todas as instâncias que constituem o sistema escolar municipal.

Observa-se, portanto, como principais desafios apontados pelas reingressantes uma infraestrutura condizente com o trabalho docente a ser realizado pelos professores de Artes Plásticas e o apoio da direção, coordenação e dos colegas de trabalho da escola.

Ao relatarem suas maiores dificuldades, 4 em 10 recém-ingressantes salientaram problemas de infraestrutura e condições de trabalho: pouco ou nenhum material, excesso de turmas, grande número de alunos por turma e trabalho solitário na área de artes na escola; um reforço do que já havia sido explicitado como questão primordial a ser sanada para os docentes da disciplina.

A falta de acolhimento na escola também foi destaque para 3 recém-ingressantes, sendo que uma docente afirmou que foi instruída pela coordenação para trabalhar somente a parte

prática e ignorar a teórica, mesmo sem ter material disponível, o que fugiria “completamente das metodologias que norteiam o ensino de arte”.

Essa noção dicotômica de ensino baseada em teoria versus prática aponta um entendimento de senso comum que segrega atividades que focalizam em leitura, escrita, história da arte e debates, de atividades que focam na produção criativa de trabalhos com materiais artísticos/plásticos nas aulas de artes. De fato, além de essa dissociação não proceder, pois não há teoria que prescindia da prática ou prática que não esteja imbuída de alguma teoria, até os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendam, desde 1997, um ensino de arte pautado por três esferas indissociáveis: contextualização, experimentação e apreciação. Portanto, é detectado um conflito na relação com a coordenação que aponta um desencontro sobre como a disciplina Artes Plásticas deveria se dar. O ideal teria sido o estabelecimento de uma ponte e clima de confiança entre ambas que potencializasse a aprendizagem dos alunos.

Outra recém-ingressante salientou problemas de relacionamento com a gestão da sua escola, que ela enxerga como assediadora e centralizadora, o que soou como uma questão pontual presente na inserção dessa docente especificamente. Surgiu também uma crítica à obrigatoriedade do cumprimento do horário extraclasse (1/3 da jornada semanal) na escola, pois não se teria à disposição “uma estrutura adequada para elaborar planejamentos de qualidade”.

A Lei 11.738/2008, também conhecida como lei do piso salarial do magistério público, é responsável por estabelecer que 1/3 da jornada de trabalho dos docentes na iniciativa pública seja reservada a atividades extraclasse (sem interação com os educandos), uma culminância de décadas de lutas sindicais que pressionavam o governo a reconhecer que o trabalho do professor não se resume às aulas, mas também engloba planejamento, avaliação e estudos, ações que não devem ser realizadas em horário de descanso. O cumprimento dessa resolução tem sido progressivo nas redes públicas e já é uma realidade relatada pelos sujeitos pesquisados da rede municipal carioca.

O entendimento sobre a forma de cumprimento dessa jornada extraclasse cabe à instância administrativa de cada rede pública de ensino. Uma questão que causa controvérsia são as condições estruturais e técnicas disponibilizadas na unidade escolar para que o professor consiga exercer essas atividades, sendo recorrente a ausência de internet e/ou de computadores, por exemplo. Uma solução encontrada para esse problema em outras redes tem sido subdividir esse 1/3 em 3, liberando o cumprimento de 2/3 desse tempo extraclasse fora da escola e o 1/3 restante para o planejamento em equipe dentro da escola. Sendo assim, essa reingressante manifesta-se contrariamente à obrigatoriedade imposta pela SME de ter de estar presente

durante todo tempo referente a esse 1/3 da jornada total na escola, sem os recursos para aproveitá-lo plenamente.

Ambientes violentos dentro ou no entorno da escola, citados por 2 docentes, ocuparam boa parte do espaço destinado à descrição das respectivas dificuldades. Houve indicação também de dificuldades na CRE, por não disponibilizarem um mapa prévio durante a escolha das escolas e nem terem prestado acolhimento. O sistema online 3.0 pertencente à prefeitura para funcionar como plataforma auxiliar ao trabalho docente apareceu uma vez como fator de maior dificuldade.

Sendo assim, as condições materiais de trabalho ocupam o primeiro lugar no ranking das maiores dificuldades detectadas por todos os ingressantes na rede, antigos ou novos, o que indica uma questão estrutural que deve ser considerada uma prioridade. Problemas gerados pela falta de compreensão dos outros profissionais da escola sobre o papel e importância do professor de Artes Plásticas e sua disciplina no contexto escolar também parecem desgastar os ingressantes que, na maior parte das vezes sozinhos, precisam defender e conquistar seu espaço e prerrogativas.

O quadro a seguir expõe as maiores dificuldades descritas pelos ingressantes.

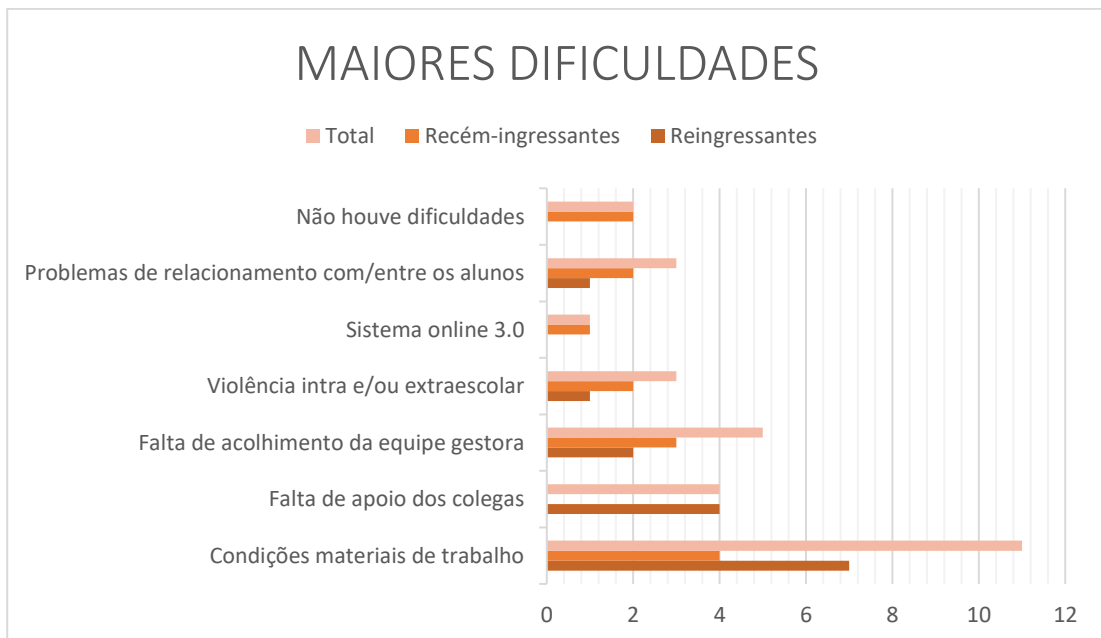


Figura 10 – Gráfico das maiores dificuldades dos ingressantes

Fonte: Elaboração da própria autora

3.2.2. As entrevistas – aprofundando as questões

Pelas entrevistas foi possível conhecer melhor os contextos encontrados pelos recém-ingressantes, público-alvo desse instrumento, e suas opiniões acerca dos seus processos de inserção. As três entrevistas parecem ratificar a relevância da influência do apoio da gestão recebido na escola, pois os dados indicam que é esse apoio que parece dar o tom às relações com o trabalho e que viabiliza uma maior satisfação com a profissão e maior disposição em enfrentar as dificuldades comuns, como as condições de trabalho e infraestrutura. A experiência profissional docente anterior à entrada na rede apareceu como um fator de importância secundária.

A Professora A, principiante na carreira quando ingressou na rede (2016), afirmou não ter tido qualquer acolhimento preliminar à sua entrada em sala de aula, pela equipe escolar: não lhe apresentaram a escola, os materiais e nem alguma orientação curricular. Ela disse que já no dia seguinte à sua apresentação na escola, foi “colocada na cova dos leões e se vira”. Apesar de afirmar ter sido bem recebida e manter uma boa relação interpessoal com a equipe, seu depoimento evidencia um quadro comum aos professores especialistas que atuam no Fundamental I, pois sua chegada era aguardada como meio de possibilitar a hora de planejamento dos professores regentes:

A recepção foi ótima porque no município do Rio eu tô trabalhando no primeiro segmento, né? E eles têm uma ideia de que professor de Artes está ali a serviço do professor regente, que eles chamam de especialista. Pra proporcionar a eles a hora extra, né? Hora de planejamento. Então, o tipo de alegria é essa, né? Apareceu um professor, são professores ótimos, excelentes, assim, a gente tem uma relação muito boa, mas a priori a alegria foi por causa disso. Independente de quem eu fosse, tava chegando ali a professora de Artes pra garantir a hora complementar deles. Agora que a gente vê isso, depois de um tempo.

... Hoje eu vejo que, assim, poderia ter sido diferente. Nas questões de me apresentarem o que eu tinha em mãos, não houve isso, nem isso. Não digo nem na parte pedagógica, mas não me apresentaram a escola, não me apresentaram o espaço, não me apresentaram os materiais, que eu teria ou não, foi bem... Muito pragmático, foi objetivo, né? Pra que eu estava ali, a quem eu ia servir, né? Foi bem assim. Agora, com um pouco mais de distanciamento, a gente vê isso, então não foi muito acolhedor. (Professora A)

Essa questão é tão séria na sua escola que, uma vez que sua ausência afeta muito mais os professores regentes do que sua própria aula, a diretora opta por não lhe comunicar os encontros de formação continuada para professores de Artes Plásticas promovidos pela SME. Uma diretora adjunta da escola se posiciona de maneira oposta e parece valorizar e incentivar essa formação. Todas as chances de participar dessas propostas formativas da rede parecem ser

agarradas com afinco pela Professora A, que assumiu ter frequentado essas iniciativas este ano e ano passado (2019 e 2018).

Na verdade, essa situação comum a muitas escolas desse sistema de ensino, evidencia um dilema: como garantir aos alunos o direito à carga horária de ensino, sem tirar dos professores o direito ao horário de estudos, planejamento e avaliação previsto na legislação? A solução encontrada por muitas escolas dessa rede é a que foi denominada de blocagem, ou seja, juntar as aulas dos professores especialistas (Artes, EF, Inglês, Música...) para uma determinada série, em um ou 2 dias para que os professores regentes possam se encontrar e realizarem o planejamento. Isso significa que, se o professor especialista faltar, os regentes não terão horário coletivo para o planejamento. Dessa forma, essa escola acaba por negar à professora de Artes o direito de ter o seu terço na carga horária para estudos e aprofundamentos conjuntamente.

Quanto aos apoios encontrados, ela afirmou ter recebido apoio emocional de colegas professores e da mesma diretora adjunta citada em momentos de mais desespero. A recém-ingressante ficou responsável por 15 turmas, do primeiro ao sexto ano experimental¹⁰. Disse não haver nenhum tipo de trabalho colaborativo para o ensino de artes, sendo que os projetos, que requereriam integração de disciplinas, são “alguma coisa pensada por alguém que eu colocaria em prática”. Afirmou não perceber na sua escola nenhum tipo de ação específica de acompanhamento ou formação para os professores que estão ingressando, nem a intenção de aproveitamento de um espaço ocioso para transformá-lo em uma sala de artes (ela não tem). Estando no seu terceiro ano de magistério, nos dois anos anteriores ela afirmou ter encontrado regularmente outra professora de Artes Plásticas que complementava horas na sua escola e que elas trocavam materiais e ideias de aula. Porém atualmente afirma que há apenas um professor de Música e eles pouco se falam.

O “choque de realidade” parece ainda reverberar quando ela reflete sobre seus alunos e condições de trabalho; a sua insatisfação com a carreira é palpável:

... Não, não pretendo continuar, na verdade eu acho que a coisa tá tão sucateada... Eu posso fazer alguma diferença, tentar pelo menos, mas às vezes eu tenho a sensação de que eu tô enxugando gelo... Eu consigo alcançar 5% dos meus alunos, assim, trazer pra mim, é... Tentar passar alguma coisa em relação às Artes Plásticas pra eles, mas eu acredito que a maioria, eles não alcançam. Precisa de um trabalho muito maior do que o que eu posso dar pra eles em sala de aula, então assim, eu não pretendo continuar, eu tenho um objetivo a curto prazo. Eu tenho a impressão também que quando eu alcançar

¹⁰ Projeto opcional da SME, lançado em 2011, que prevê turmas de sexto ano nas escolas que só oferecem os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Fundamental, tendo apenas um professor regente (especialistas de Educação Física, Artes Plásticas e Música se mantêm). A proposta é suavizar o processo de transição dos alunos que finalizaram o 5º ano e ingressam no Fundamental II, o que pode ser uma experiência traumatizante.

esse objetivo, eu vou sair, vou sair e dar oportunidade pra outros [risos]
(Professora A)

Avaliado como ruim, seu processo de inserção ilustra um contexto de predominante solidão e de subserviência aos interesses dos outros colegas da escola, seja por falta de experiência para contestar essa situação ou pela natureza das relações estabelecidas na unidade escolar. Uma orientação contínua e próxima se faz ainda mais necessária ao ingressante principiante.

Este caso ilustra o que vem acontecendo de maneira mais acentuada nos últimos anos: os iniciantes da profissão docente que se veem sem apoio e em condições de trabalho difíceis tendem a desistir da profissão ou insistir a custos emocionais muito altos. A literatura voltada para a pesquisa com professores principiantes tem enfatizado a necessidade de programas de indução há mais de 10 anos.

A consequência de não dar atenção aos problemas específicos que os professores iniciantes enfrentam está ficando muito cara em um elevado número de países: o abandono da docência. Referindo-nos novamente ao relatório da OCDE (*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, 2005a), vemos que o mesmo informa que em alguns países uma grande quantidade de professores iniciantes deixa a profissão nos primeiros anos de ensino. O abandono é particularmente alto em escolas de zonas desfavorecidas, supondo um alto custo social e pessoal. Por isso reduzi-lo se converteu numa prioridade política. Ainda que os professores iniciantes não abandonem o ensino, um começo de sua carreira docente com dificuldades pode reduzir sua confiança na profissão e pode fazer com que os alunos e as escolas se ressintam. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 31)

Presumivelmente a própria Professora A flerta com uma futura desistência da carreira, desfecho vislumbrado para os docentes iniciantes que não conseguem superar os desafios encontrados nos primeiros anos de trabalho, especialmente pela falta de suporte e socialização com professores experientes, o que pode contribuir para uma baixa aderência a uma identidade profissional docente. Infelizmente ela indica que materializará sua intenção, que foi também considerada por 60% dos recém-ingressantes desta pesquisa. Essa situação não deve ser encarada com normalidade, pois desnuda uma face brutal da estrutura educacional que por vezes se mostra incapaz de receber bem e proporcionar um contexto que favoreça o desenvolvimento profissional docente. Escolas perdem, estudantes perdem e uma profissional disposta a investir na carreira opta por sair por ter que escolher entre sua qualidade de vida e seu trabalho.

Quanto a isso, Signorelli e Matsuoka (2015) afirmam que a grande maioria dos estudos que tratam do início da docência retratam as dificuldades que os professores iniciantes enfrentam no início da carreira ao se defrontarem com intensas situações que vão colocando

em choque seus saberes, crenças, princípios educativos e conhecimentos formulados durante a formação inicial que, neste momento, parecem não muito valiosos. Do mesmo modo, são os primeiros anos de exercício profissional são fundamentais para o futuro profissional dos professores, chegando a serem definidores da permanência ou não na profissão. Assinalam ainda, citando Papi e Martins (2010) que:

o início da carreira pode ser fácil ou difícil, simples ou complexo, e isso dependerá das condições encontradas pelos iniciantes no local de trabalho, das relações que estabelecem com outros colegas e do apoio que recebem nessa etapa da carreira profissional. (SIGNORELLI; MATSUOKA, 2015, p. 37256)

De forma diferente, a Professora B, após ter sido convocada em junho de 2019, descreveu o seu passo a passo até a apresentação em suas escolas: houve dois dias de palestras do centro da cidade, na Escola Paulo Freire, com um volume grande de informações burocráticas sobre o trabalho na rede, como internet, email, processos etc. Logo depois, houve um encontro para os professores de Artes Plásticas numa escola modelo, um ginásio experimental carioca¹¹, da CRE para qual ela foi designada. Lá um professor de Artes Plásticas da rede apresentou a escola e explicou como costuma trabalhar com seus alunos. Somente então ela pode se direcionar à sua CRE para a escolha da escola.

Ao detalhar sobre o momento de escolha de escolas na CRE, ela ressaltou que chegou às suas duas escolas dentro de uma favela em Bangu porque foram as que haviam sobrado e por ela ter sido a última pessoa a escolher, ordem que se dá pela classificação no concurso. Ela trabalha com turmas do Fundamental I, como professora especialista; contexto similar ao da Professora A, mas com sua própria sala de artes. A recepção nas duas escolas, na de origem – um CIEP – e na de complementação da carga horária, na mesma rua, se deu de maneira diferente e marcou uma relação continuada diferenciada da professora com cada escola. Pelo que se viu, a partir do seu relato, as gestões das duas escolas estabeleceram, desde pronto, um acolhimento distinto:

... Imaginei, bom, primeiro dia, tô chegando, não vou chegar tão cedo, cheguei umas oito e pouca, aí, por coincidência, a diretora tava voltando de férias nesse dia, aí nós entramos juntas na escola, aí falei com ela, perguntei, tal, ela já se apresentou, aí nós fomos à secretaria. Ela explicou também várias coisas assim de... você vai chegar, vai ter esse horário, funciona tantos tempos de aula, tantos tempos de horário complementar, aí me mostrou a escola toda e me apresentou algumas pessoas pela caminho, falou (...) muita coisa, aí falou:

¹¹ Ginásios Experimentais Cariocas ou Ginásios Cariocas são escolas-piloto de um novo modelo de ensino implementado pela SME a partir de 2011 para os anos finais do fundamental, sendo do 7º ao 9º ano, que oferecem uma jornada escolar ampliada, matriz curricular integrada, matérias eletivas e estudos dirigidos, dentre outras metodologias diferenciadas. São escolas que funcionam como vitrines de boas práticas, infraestrutura e desempenho. Existem mais de 20 unidades de GECs na rede.

“Bom, o seu horário”, aí sentamos, montamos o meu horário, aí viu quantos tempos que ia precisar fazer a complementação na outra escola, aí falou assim: “Bom, esse horário aqui você estaria com tal turma”, aí me levou na turma, me jogou lá dentro e foi embora, foi assim. Aí eu tive que dar aula já, já fui dando aula pra todas as turmas que ficariam naquele dia...

... Então no dia seguinte, já fui pra escola da complementação, fiz a mesma coisa, não fui sete horas da manhã até porque é tudo dentro de favela e eu não conhecia nada, então eu fui bem nervosa com relação a isso. Aí cheguei na escola, a mesma coisa, me apresentei, falei quem era e tinha tantos tempos naquela escola, mas a recepção já foi completamente diferente, ela [a diretora] já sentou, “vamos ver seu horário como é que dá pra ficar, como é que não dá”, e viu o horário todo com calma, aí também me mostrou a escola, mas assim, com uma calma de “hoje você tá chegando e tamos te mostrando a escola”, me apresentou às turmas, mas avisou às professoras: “Ela não vai dar aula hoje, ela tá chegando agora”, aí a diretora falou: “Não, teu dia aqui vai ser segunda e quinta, então fica, conhece, segunda-feira você vem e começa, você nem preparou aula, vai chegar assim”, sabe? Foi outra história, então eu fui, até fiquei um pouco, depois que ela falou: “Olha, você já pode ir embora”, elas [as professoras] tavam separando alguns documentos por turma que precisava separar, aí eu perguntei: “Vocês querem ajuda? Já que seria o meu horário aqui agora, não tenho problema nenhum de ficar”, aí fiquei, ajudei, tive meu momento de descontração, que elas foram brincando, foi completamente diferente... (Professora B)

Ao ter que descrever os apoios recebidos, a Professora B considerou que na escola da complementação recebeu um apoio maior, tendo a coordenadora a incitado a participar de projetos e ter sido colocado para ela que, apesar da escassez de material, iam tentar encontrar soluções. No CIEP avaliou que não sentiu apoio algum. Quanto a um apoio institucional da rede, ela também disse que os dois dias de palestras e o encontro em uma escola da CRE não a prepararam para a realidade encontrada, ainda que tivessem sido mencionadas as dificuldades, constatou que foi uma “coisa muito jogada no ar” e que não teve apoio.

Por já possuir mais ou menos 5 anos de experiência profissional docente anterior na rede privada, ela destacou que toda experiência ajuda, especialmente com noções práticas como calcular o tempo de aula para cada atividade e escolher as melhores palavras para uma explicação. Porém, sua maior questão para a plena adaptação à carreira tem se concentrado no ultrajante estado de vulnerabilidade social de seus alunos:

É, na verdade, esse é um questionamento que eu faço, será que eu vou me adaptar com o tempo? Não sei. Porque têm umas demandas assim, que não necessariamente da minha disciplina, mas que fazem parte da nossa rotina, né? Que é lidar com essas crianças, que eu não sei se eu me adapto. Essa semana mesma foi assim, eu sei da realidade que eles vivem, mas é diferente de você ver. Então essa semana, por coincidência, eu vi um dos meus alunos do CIEP catando lixo perto da outra escola que eu trabalho e assim, não chega a ser um choque não porque pela... Pela falta de higiene que eles chegam na escola, você imagina como é que é a rotina. Mas é muito complicado eu imaginar o quê que eu vou conseguir tocar ou mudar na vida dessa criança,

que não tem nem infância, é um menino do terceiro ano que sai da escola e cata lixo. E já me contaram que ele às vezes sai andando, já foi andando até o centro de Bangu, assim, completamente perdido, na cabeça dele ou distraído com coisas que ele não vê e... Como é que a gente vai mudar isso assim, naquele tempinho, que ele fica preso ali na escola, sabe? Então, eu não tenho essa... eu não vislumbro essa minha adaptação... (Professora B)

Um ponto de apoio emocional ao qual ela parece se agarrar tem sido o desenvolvimento de uma amizade com uma professora de Inglês do CIEP porque “a gente só tem uma a outra ali”, então elas se encontram e podem se sentar e desabafar sobre as turmas, aliviando as tensões. Na escola em que faz complementação, ela afirmou que a troca com as professoras generalistas (regentes) é bem maior, havendo trocas de dicas sobre planos de aula.

Quanto a cogitar pedir exoneração e largar o trabalho, ela confessou que sua mente recorre com frequência a essa possibilidade, especialmente às quartas-feiras, quando dá aula para sua turma mais difícil, de 4º ano, no CIEP. Ao se ver como docente de Artes Plásticas na prefeitura do Rio de Janeiro, seu primeiro pensamento é “Não é isso que eu quero, não sei se vale a pena a minha estabilidade financeira”. Seja pelas dificuldades com algumas turmas ou pelo meio e condições de trabalho, ela inclusive já cogitou mudar de profissão, mas admite que, por ter que sustentar seus filhos, essa ideia não pode ser materializada. Afirmou não ter muito “encanto” com o trabalho nas escolas do município, pois nunca foi seu sonho e sim uma necessidade.

Ainda que ela pareça demonstrar um desânimo com relação à carreira, distingue-se muito facilmente em sua fala uma comparação entre as duas escolas, o que denuncia sua empolgação em trabalhar, desde que em um ambiente acolhedor:

É com tudo, porque assim, na segunda escola, que é a escola que eu complemento, eu me senti mais em casa. Na escola que é a minha origem é aonde que eu fico mais sozinha ... Cada um no seu canto e eu não tenho muita relação com a direção. A única pessoa, assim, da direção que foi mais acolhedora foi a coordenadora, que tá saindo... quando ela falou que ia sair, eu falei: “Agora que eu não consigo nada mesmo” porque pra conseguir material, pra conseguir tudo é muito complicado. Até em relação a essas turmas que são difíceis, eu não tenho apoio nenhum, eu sinto uma pressão que eu tenho que dar conta deles, crianças que eu conheci agora, que não me conhecem, eu ainda não dei conta nem de decorar os nomes... são escolas completamente diferentes!

... Se eu fosse julgar só pela escola da complementação, apesar de ser uma escola que fica num lugar muito complicado... Você tem vontade de ir lá trabalhar, mesmo com as turmas mais difíceis (Professora B)

A Professora B disse não encontrar com outros professores de Artes Plásticas em ambas as unidades escolares, mas pontuou que no CIEP há um professor de Dança e que eles se descobriram mutuamente no horário de almoço, uma vez que não foram apresentados. Um outro

professor de Artes Plásticas atua no CIEP nos mesmos dias e horários em que ela está presente, porém nunca se viram. Aparentemente não há movimento para trabalhos colaborativos até o momento.

Essas diferentes realidades nas quais está inserida a professora B remete à importância do trabalho colaborativo, sobretudo, nesse momento inicial da carreira. O impacto das primeiras experiências sobre o desenvolvimento profissional dos professores tem sido tema de pesquisas desenvolvidas no campo da educação (NASCIMENTO, FLORES e XAVIER, 2019, NÓVOA, 2007, COCHRAN-SMITH, 2012). Em um instigante artigo, Cochran-Smith (2012) toma como referência as histórias de duas professoras americanas que iniciaram suas carreiras em momentos distintos, mas com muitas similaridades: ambas tinham um sólido capital acadêmico, haviam sido formadas por instituições prestigiosas, tinham compromisso com o ensino e receberam a designação de um tutor que deveria acompanhá-las nas primeiras experiências. Contudo, a maneira como elas viveram as dificuldades inerentes a essa fase profissional, acabou por determinar a permanência de uma por 17 anos de trabalho (no momento da pesquisa) e o abandono do magistério pela outra, após o seu primeiro ano de exercício profissional. A autora destaca que o apoio que buscaram e receberam nessa fase foi um fator preponderante para o desfecho dessas histórias: enquanto a primeira buscou apoio entre grupos constituídos por seus pares, a segunda, constrangida por suas condições de trabalho, se isolou, o que acabou por tornar seu trabalho insuportável.

Ao finalizar sua fala na entrevista, a Professora B apontou de que tipo de apoio mais tem sentido falta no seu processo de inserção:

Ah, eu acho que esse apoio assim de... De lembrar, talvez, de quando a pessoa entrou de verdade, assim, a dificuldade que é você se adaptar, porque não é só uma adaptação a um público novo ou uma realidade nova, é todo um ambiente de trabalho. (...) E essa coisa de você estar indo pra um lugar novo e aí com pessoas que você não conhece, eu não sentia apoio algum de forma alguma de eu estar chegando de forma alguma, nem por ser de uma disciplina que não tinha na escola, por ser nova (...) Não senti apoio nenhum, nessa escola que é a minha origem... (Professora B)

Essa afirmação da Professora B sobre se ter o cuidado de perceber que não é apenas uma nova realidade ou público que o ingressante enfrenta, mas todo um novo ambiente de trabalho parece sugerir que mesmo com experiência prévia na carreira ou na rede, o processo de entrada em uma nova escola a partir de uma nova matrícula gera ansiedades e inseguranças que podem ser amenizadas a partir de um sistema de apoio pensado para receber e orientar esses docentes dentro e no dia a dia da escola afim de que se adaptem com confiança e, após esse período de transição, caminhem de maneira mais autônoma e independente.

Contudo, esse cuidado, quando se faz presente, costuma aparecer de modo espontâneo e fluido, conforme entendimento e disponibilidade da gestão e dos colegas professores. Ainda que não se caracterize como um suporte sistemático, esse clima institucional acolhedor parece influenciar diretamente na satisfação do ingressante com o trabalho. Quando ausente, as frustrações tendem a se acumular e o docente ingressante procura meios alternativos de apoio para se estabelecer na carreira, podendo ser bem sucedido ou não.

É nesse sentido que Tardif e Raymond (2000) enfatizam o quanto se tornar professor significa um processo de conversão ao longo do tempo que inclui necessariamente a socialização profissional e a sensação de pertencimento à categoria. Para os professores iniciantes ou recém chegados a um novo ambiente de trabalho, uma recepção e tratamento calorosos e solidários logo de início facilitam a inserção e adequação à profissão.

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. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217)

O panorama encontrado pelo Professor C foi o oposto ao da última docente, tanto em questão de apoio da equipe diretiva e de colegas quanto em questão de infraestrutura. Surpreendido positivamente, ele encontrou na sua escola de origem um contexto tão favorável que desistiu de tentar ser transferido para uma CRE mais perto de sua casa. Atuando no Fundamental II em duas escolas da 8ª CRE, foi na outra escola que ele encontrou dificuldades, já que ele faz complementação em uma escola próxima que “não é uma escola que eu queira ficar, eu vou realmente porque preciso ir para poder completar o horário”. Após se apresentar, ele só começou a trabalhar no dia seguinte. Na escola principal ele não encontrou nenhum planejamento em andamento, pois estavam sem professor devido à licença da professora anterior, de quem a comunidade escolar aparentemente se ressentia por problemas de relacionamento.

Ou seja, contrariando suas próprias expectativas, que eram baixas ao assumir o cargo, o Professor C encontrou, na maior parte do tempo, um ambiente propício e experimenta um processo de inserção muito estimulante.

A equipe é muito boa, a equipe é muito acolhedora. Ela é... Dá todo o suporte, orientação, então a equipe sempre tá muito próxima, principalmente a direção. É... Os alunos, a localização da escola também, os alunos é uma coisa que me

preocupava bastante e ali eu tive uma surpresa boa, quando eu cheguei, nessa escola principal.

(...) É, ela [a diretora] me apresentou a escola, então caminhou pela escola toda comigo, me levou até a sala de artes, que também é o laboratório de ciências, então é usado pras duas coisas e esse laboratório, ele tem uma estrutura muito boa, ele tem duas mesas com pias no final das mesas, são mesas de mármore. Todas as salas são climatizadas é... Tinha, já tinha material existente pra poder trabalhar. Então, eles me cederam a chave do armário. Como já tem outra professora de artes também, ela me explicou mais ou menos o quê que eles utilizariam ou o quê que eles faziam com... Que material era acessível pra poder utilizar e dentro dessa estrutura ela ainda me apresentou outras possibilidades que eu poderia trabalhar também. (Professor C)

Tendo ingressado em julho de 2019, ele relatou um processo idêntico ao descrito pela Professora B sobre a recepção na rede: 2 ou 3 dias de acolhimento na Escola Paulo Freire onde são informadas noções básicas e importantes sobre “help desk, sobre os programas que a Prefeitura tem extra sala de aula para auxiliar”. Segundo ele, no último dia se discutiu sobre o ensino de artes, após a separação por especificidade dos grupos de convocados. Durante a apresentação da coordenadora de Artes Plásticas da rede, Jacqueline Mac-Dowell, foi sugerido que todos os convocados participassem de um grupo de WhatsApp institucional onde práticas docentes dos professores de Artes Plásticas são compartilhadas. Ele confirmou haver bastante troca nessa plataforma, apesar de não muito aprofundada. Disse que normalmente “é jogada a ideia pra gente e a partir dessa ideia, a gente começa a desenvolver de acordo com a realidade da escola”. No dia previsto para a ida às escolas escolhidas, foi agendado mais um encontro de acolhimento em uma escola destacada da CRE ao qual o ingressante pertencia.

A função desse grupo virtual soa como uma tentativa de implementação de uma comunidade de aprendizagem ou comunidade de prática, conceito mais ou menos variável de acordo com o pesquisador que pode funcionar sob diferentes perspectivas, mas que procuraria atender às demandas contínuas de desenvolvimento profissional do professor e registrar e promover seus saberes em encontros regulares de aprendizagem e reflexão coletiva.

Crecci e Fiorentini (2018), em contato com os objetivos de comunidades de aprendizagem profissional previstos por Hargreaves (2010), salientam que já há um reconhecimento da importância do desenvolvimento desses espaços em livros, programas de treinamento e guias. Mas essas comunidades podem tanto aumentar a capacidade de reflexão dos professores, como ter por objetivo exclusivo elevar a pontuação dos alunos em testes, muitas vezes em detrimento de seu letramento, por exemplo.

Aprofundando essa discussão, Crecci e Fiorentini (2008) citam ainda a definição de comunidades de aprendizagem docente de Cochran-Smith e Lytle (2002):

Cochran-Smith e Lytle (2002) assumem que estas [*comunidades de aprendizagem docente*] se referem tanto a um espaço intelectual quanto um grupo particular de pessoas e, algumas vezes, um espaço físico. Neste sentido, comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional. (CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 5)

Sobre a possibilidade de trabalhar conjuntamente presencialmente com a outra professora de Artes Plásticas da sua escola principal ou com os dois outros professores de Música da sua escola de complementação, ele disse ter muito pouco contato para poder desenvolver algo. Por parte da sua colega de disciplina, que tem matrícula de 16h/semanais e é mais velha, ele nota que, apesar da disponibilidade em tirar dúvidas e auxiliar, não há muita abertura. Em compensação, ele pontuou ser muito comum na sua escola de origem os professores se sentirem à vontade e serem incentivados a se aproximarem para elaborarem planos juntos.

Acontece muito. A gente costuma falar que a coordenadora pedagógica é uma mãe com a gente porque ela faz de tudo pra poder auxiliar a gente no que a gente tá precisando, a direção também, a secretaria... Existe um campo muito afetivo dentro da escola, que funciona bem, coisa que eles falaram que até pouco não existia; a nova direção que conseguiu construir isso, apesar de muita dificuldade e agora eles conseguiram estruturar essa... esse clima que tá na escola. Então, facilita bastante, a gente sempre é convidado pra trabalhar junto. (Professor C)

Essa percepção de conforto e abertura em relação ao ambiente e à equipe diretiva encontra eco no que Imbernón (2010) defende como um tipo de formação continuada que pode ajudar a romper o individualismo de professores, em que há o desenvolvimento de uma formação cuja “metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo” (Imbernón, 2010, p. 65). Ao desenvolver mais sobre o assunto, ele afirma:

O isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender. (IMBERNÓN, 2010, p. 67-68)

Ao ser convidado a expressar suas maiores dificuldades, o Professor C salientou não haver muitas, porque “a escola acolhe muito”, mas destacou o sistema online 3.0 da prefeitura como uma pendência, pois ele ainda não conseguiu ser cadastrado, o que o força a realizar os lançamentos de presença, conteúdos e notas à mão nos seus 13 diários de classe de papel,

situação que ele considerava ultrapassado. Refletindo sobre a influência dos seus 12 anos prévios de experiência profissional docente, ele pontuou que sua maior preocupação ao ingressar era a provável falta de materiais, medo esse que se mostrou infundado na sua escola de origem, mas que desnuda uma situação de privilégio na rede.

Quando questionado sobre ações sistemáticas de acompanhamento de recém-ingressantes e/ou novos na profissão nas escolas, ele negou a existência de algum programa do tipo, porém declarou que há uma professora de Educação Física iniciante na carreira na sua escola de origem e que “a equipe tá sempre acolhendo ela muito bem, trabalha sempre apoiando, instruindo no que ela precisa”. O Professor C confidenciou que ele mesmo não sentiu necessidade de uma ação específica sendo ele um ingressante na rede, talvez por conta da sua experiência, mas que se fosse um principiante de fato, o acolhimento recebido na sua escola teria exercido um grande impacto. Ao avaliar o acolhimento promovido pela rede ele elaborou uma interessante diferenciação:

A rede, ela fica no acolhimento muito técnico, não é um acolhimento pessoal. É um acolhimento de grupo, então ela vai, é... nem sempre as informações que a rede passa são informações que a gente precisa no início, num primeiro momento. Uma boa parte das informações são partes técnicas de quem já tá frequentando a rede, já conhece a rede. Então, são informações mais talvez voltadas pra isso. Mas na escola sim. A rede foi mais na ideia de grupo mesmo, na escola foi mais pessoal mesmo. (Professor C)

O Professor C parece ter bastante consciência de seu contexto de exceção quando em relação aos demais colegas da rede, o que ele tem observado claramente pelas realidades que são partilhadas no grupo de WhatsApp dos convocados. De todo modo, afirma estar bem satisfeito com sua profissão, especialmente por ter tido uma boa surpresa na rede. Ao ser indagado se acharia o mesmo se tivesse encontrado um ambiente desfavorável, sem apoio, na sua escola, ele foi direto:

Não, eu estaria bem mais desmotivado. Eu falo isso pela outra escola [de complementação], a estrutura da outra escola é ruim, a equipe é legal, mas assim, eu não tenho contato direto por eu só estar 2 tempos lá na segunda-feira e não é um local que eu gostaria realmente de estar a maior parte da semana. (Professor C)

Sobre a existência de ações sistemáticas de acolhimento e orientação dos ingressantes, percebemos pelas entrevistas que os dois professores convocados mais recentemente (2019) demonstraram existir um protocolo institucional para a inserção de novos professores na rede, constituído por dois dias de palestras na EPF e um encontro com um professor experiente de Artes Plásticas, em uma escola da CRE à qual a pessoa será alocada. Há ainda uma recomendação de não entrarem em sala de aula de imediato, no dia em que se apresentarem. A

professora que ingressou em 2016 não citou qualquer ato de recepção na época. A ocorrência de cursos de formação promovidos pela secretaria para os professores dessa disciplina, apesar de não serem voltados especificamente para os ingressantes, também contam como iniciativas que podem ser aproveitadas pelos docentes em estágio probatório¹².

Portanto, observa-se um avanço na política da SME voltada para seus docentes ingressantes, pois expõe uma preocupação centrada em lhes explicar como a rede funciona e o que ela pode oferecer aos seus professores antes mesmo que conheçam suas escolas e alunos. Incluí-los em um canal virtual oficial de comunicação e troca de informes e práticas entre professores de Artes Plásticas da rede (WhatsApp) indica também o desejo de continuidade no acompanhamento de seu pessoal, procurando afirmar que não estão sozinhos e nem abandonados pela coordenação central.

No entanto, o apoio prestado por essa instância, apesar de ajudar, não parece ser, no primeiro momento, completamente compreendido pelos professores que estão digerindo inúmeras novidades de uma vez e que estão principalmente voltados para a realidade que encontrarão e terão que lidar cotidianamente. Conforme o Professor C diferenciou muito bem, o apoio da rede é mais técnico e de âmbito geral para atender a todo o grupo de professores novatos, enquanto é o apoio pessoal, dentro da escola, que imprime satisfação ou, na sua falta, a desmotivação do profissional que está se inserindo.

Dessa forma, como uma roleta russa do destino, o ingressante pode encontrar escolas que oferecem um ambiente acolhedor e colaborativo ou escolas cujos ambientes de trabalho enfatizam a solidão e as dificuldades. Essa diferença entre as escolas não parece estar ligada às suas localizações e nem às suas condições de infraestrutura, mas sim à gestão e ao clima institucional. É no âmago da escola que se encontra o fator que parece ser o mais determinante para uma inserção facilitada: o apoio da direção, coordenação e de colegas para que o recém-chegado se sinta acolhido, orientado e tenha com quem contar ao arriscar e desenvolver seu trabalho.

O investimento em programas locais de formação e acompanhamento de professores ingressantes de Artes Plásticas que envolvam a gestão e/ou algum professor mentor/supervisor da escola pode ser uma possibilidade de política pública que faça diminuir o número de docentes que abandonam a rede e que faça efetivamente elevar a satisfação e qualidade de

¹² O estágio probatório corresponde ao período e processo em que o concursado que tomou posse está sendo avaliado por sua aptidão e desempenho no seu cargo para que possa se tornar um servidor público estável. Esse período corresponde a 3 anos. Mesmo professores reingressantes também passam pelo estágio probatório na segunda matrícula na rede.

trabalho dos professores que acabaram de assumir uma nova matrícula. Não podemos também esquecer da importância, já defendida nesta pesquisa, de existirem condições materiais de trabalho satisfatórias e dignas para o ensino de artes, o que foi apontado como questão primordial pela maioria dos sujeitos participantes; esse fator definitivamente integra um papel relevante na promoção de uma melhor inserção na rede.

Ao refletirem sobre a influência de sua experiência profissional docente ao entrarem na rede, os recém-ingressantes Professora B e Professor C assumem que há um maior conforto com o que fazer nas aulas devido à experiência anterior, chegando a prescindirem de certas orientações conforme se aumenta a quantidade de anos que acumulam na profissão. Simultaneamente, eles também parecem indicar que esse repertório não necessariamente os prepara para o que encontram em suas escolas, destacando mais uma vez que a condicionante principal reside no apoio disponibilizado no local de trabalho.

3.3 Estratégias de formação e desenvolvimento profissional

Esta seção se destina à análise dos dados referentes às estratégias de formação e desenvolvimento profissional encontradas e utilizadas com frequência pelos professores de Artes Plásticas ingressantes para se adaptarem ao trabalho e/ou investirem no aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

3.3.1. Um olhar geral

A partir das respostas das 8 docentes reingressantes ao questionário, percebemos que as estratégias de formação mais citadas costumam partir de iniciativas próprias, sendo que cada docente pôde enumerar mais de uma. Esse é um sintoma que a rede e/ou a escola oferecem poucos meios efetivos de desenvolvimento profissional para os professores ingressantes de Artes Plásticas.

Nesse sentido, destaco que duas reingressantes deixaram claras suas críticas ao sistema de formação continuada da rede, seja por considerarem essas ações “esporádicas” ou por não estarem sendo notificadas sobre elas. Não há críticas à sua metodologia ou programação, o que parece ser bem positivo. Nota-se apenas um descontentamento em não poderem participar mais, o que se mostra um claro indicativo para a rede da necessidade de se aumentar a frequência desses cursos e estabelecer estratégias que possibilitem a participação de todos os professores da disciplina. Essa impressão é reforçada pelo fato de que uma dessas professoras também evidenciou serem esses momentos de encontro com outros docentes da disciplina um dos principais espaços para seu aprimoramento profissional.

Uma outra docente reingressante questionou a obrigatoriedade de cumprimento do horário de planejamento na escola, onde, no seu caso, é disponibilizado apenas 1 computador para 20 professores, com internet lenta. Segundo ela, esse tempo poderia ser reservado para a sua participação em oficinas, cursos, palestras, workshops ou idas a exposições e espetáculos. Conforme já explicado anteriormente, esse tempo de 1/3 da carga horária semanal previsto para planejamento, avaliação e estudo é cumprido de acordo com o que é estabelecido e normatizado pelo sistema de ensino. A crítica da reingressante é pertinente por cobrar uma infraestrutura que possibilite o uso útil do tempo na escola, porém o entendimento que essa carga horária poderia ser cumprida em atividades culturais pode ser bastante controversa para a categoria, pois provoca considerações sobre o que se toma por formação docente e como ela deveria ocorrer, especialmente no campo artístico. Condições materiais sofríveis ou inadequadas para o cumprimento do trabalho esperado, mais uma vez se inscreveram como obstáculo constante.

Trocas com amigos e grupos de professores de Artes surgiram como uma opção privilegiada para 4 reingressantes, ou seja, metade do total. Essa preferência aparecer dentre professoras que já atuam na rede há anos aponta para uma perspectiva que considera que a troca de experiências com colegas não se limitaria à função de apoio e orientação dos iniciantes na profissão, mas exerceria, de fato, o papel de uma rede de formação docente, informal e volitiva, que possibilita o intercâmbio de saberes e influencia as práticas docentes dessas professoras em suas respectivas escolas. Foi possível perceber uma semelhança no processo de inserção de professores principiantes e professores ingressantes em um novo contexto de trabalho, sendo experientes ou não: a busca por apoio e orientação é latente. Ter acesso recorrente a colegas e possibilidades de troca de experiências parece ser visto com um fator importante na busca de sanar, ao menos em parte, as necessidades formativas.

Em consonância com os resultados desta pesquisa, Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), referindo-se aos estudos de Flores (2005), reforçam que os professores aprendem continuamente e que, dentre as formas mais efetivas de sua aprendizagem estão a reflexão sobre a própria prática, a análise da reação dos seus alunos, o ensaio de novas estratégias, a partilha de experiências com seus colegas, a frequência em cursos, oficinas e conferências e a leitura de livros. As autoras observam também que:

Poderíamos acrescentar as formas virtuais como cinema, vídeos, internet e etc. Sem desconsiderar nenhuma das alternativas, fica expresso nesses achados a importância da formação do professor em serviço nos espaços do trabalho e na relação com seus alunos e com os outros docentes. Ao sistematizar o que faz para compartilhar numa comunidade de prática, o docente reflete e refaz formas culturais enraizadas que, muitas vezes, estavam a dificultar a mudança.

Se essa condição é significativa para todos os professores, mais se intensifica nos iniciantes, que estão na fase de construção de seus repertórios de saberes ligados às atividades de ensinar e aprender. (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015, p. 84)

Ratificando o que foi dito, cursos livres foram apontados por 3 das 8 professoras que entraram pela 2ª vez na rede. Essas professoras afirmaram que recorrem a livros, apostilas e/ou internet, na busca por formação. Museus e centros culturais, com suas exposições e programações educativas voltadas para docentes, demonstraram ser fonte de formação para 2 das 8 reingressantes. Uma única professora reingressante citou o horário de planejamento na escola (1/3 da jornada semanal fora de sala de aula) como principal espaço de desenvolvimento profissional, a mesma que apontou ter apoio da gestão e de outros docentes da disciplina, o que destaca uma convergência de fatores que suscitam um ambiente favorável para uma formação regular, a partir e dentro da realidade vivida, em clima colaborativo. Aparentemente, essas condições se mostraram mais uma exceção do que regra.

Mais uma vez há indícios de que quando o professor ingressa em um novo contexto de trabalho, com experiência anterior ou não, dois fatores que efetivamente contribuem para sua plena adaptação e desenvolvimento parecem ser o apoio da equipe diretiva e encontros regulares com colegas da mesma disciplina na unidade escolar.

Uma só professora reingressante afirmou que o melhor espaço para seu desenvolvimento profissional é a sua própria sala de aula encarada como um laboratório, o que demonstra uma desenvoltura reflexiva perante a própria prática e interação com seus alunos. Essa opção aparecendo como principal sugere um quadro de elevada autonomia e confiança com o trabalho docente que realiza.

Quanto aos 10 recém-ingressantes na rede, os museus e centros culturais receberam destaque de 5 professores como legítimos espaços para sua formação continuada, seja pelas trocas e encontros promovidos nas ações educativas desses espaços ou pelas suas próprias programações artísticas. Como veremos mais a frente, o número dos professores que buscam esses museus e centros culturais evidencia serem esses espaços os favoritos dos ingressantes em geral, quando pensam nos recursos que mais os ajudam em sua formação. o que parece ser devido a aspectos específicos do Rio de Janeiro, cidade que concentra uma grande quantidade de equipamentos culturais à disposição do público gratuitamente ou a preços baixos, que oferecem parcerias de longa data com professores e escolas.

O contato direto com obras de arte e curadorias atentas às novas propostas e abordagens internacionais e o apoio material educacional ofertado pelos educativos sobre as mostras, como a distribuição de cadernos paradidáticos, a disponibilidade de ônibus e visitas

mediadas para alunos e encontros formativos temáticos voltados para docentes das redes públicas, parecem promover uma relação de apoio contínua e confiável com os docentes de Artes Plásticas. Esses lugares familiares e afetivos a esses professores conseguiram estreitar laços com as escolas através de seus frequentadores e, por hora, parecem oferecer um espaço formativo relevante, como a própria SME sugere, ao utilizar esses espaços para seus encontros oficiais de formação continuada. Não é de surpreender, dito isso, que o lugar preferencial escolhido tenha sido esse.

Araújo (2018) reflete com base em Fróis (2011) como atualmente os museus vêm passando por mudanças que afetam os processos de visitas, acessos e conhecimento das obras de arte. Estão atingindo públicos antes “inatingíveis”, que até então nunca haviam tido contato com a arte ou condições de frequentarem esses espaços. Apoiada em Arrais (2013) e Selli (2013), a autora considera que no século XX os museus tiveram um reconhecimento maior enquanto espaços educativos e propositores de novas relações entre arte e educação, enfatizando que os museus brasileiros vêm se aperfeiçoando no que diz respeito a receber o público, oferecer serviços de mediação, promover oficinas, cursos, atualização de professores, entre outros.

Diálogo, encontros ou grupos presenciais e virtuais com outros professores de Artes apareceram também em destaque, apontados 3 vezes pelos recém-ingressantes. Na contabilidade total, essa opção surge como a segunda mais cotada como recurso de desenvolvimento profissional, o que se entende como a necessidade de os professores formarem redes de apoio e troca, especialmente por serem novos no ambiente de trabalho no qual estão se inserindo. Nesse sentido, docentes ingressantes, sejam ou não principiantes na carreira, manifestam sintomas e desejos que se assemelham ao processo de iniciação profissional. Essa correspondência está em acordo com o que foi encontrado por Cunha (2015, p. 74), “foi possível perceber um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos.”

Em consonância com esse posicionamento, ainda que tenham descrito como “pouquíssimos” ou “eventuais”, os cursos de formação continuada oferecidos pela SME para os professores de Artes Plásticas, esta foi uma opção destacada por 2 docentes recém-ingressantes. Esses espaços formativos foram percebidos como “uma chance de troca de experiência enriquecedora”, como assinalou uma professora no questionário. Também duas vezes foram mencionados cursos livres e pós-graduação *lato sensu* e a própria sala de aula como espaços de formação.

Reunidos todos os dados desta seção, os cursos livres e de pós-graduação aparecem em terceiro lugar na preferência dos ingressantes, o que sugere que, mais uma vez, os espaços coletivos de aprendizagem voltados para a linguagem artística são privilegiados em detrimento de investidas solitárias de desenvolvimento profissional.

Internet, apostilas e livros disponíveis em casa, viagens e eventos acadêmicos foram citados como recursos ou espaços de desenvolvimento profissional cada um uma única vez pelos recém-ingressantes, o que indica que eles se veem em uma situação em que precisam recorrer a diversas possibilidades para aprimorarem sua prática docente, valorizando as opções que lhes são ofertadas em que haja troca com colegas ou em que frequentem espaços dedicados ao seu campo de conhecimento, como museus e centros culturais. As programações artísticas e encontros educativos nesses ambientes parecem ser bastante apreciados pelos recém-ingressantes. É notável a preferência por oportunidades de troca de experiência e práticas com outros profissionais do ensino de arte. O manuseio da internet, livros e apostilas, apontado em quarto lugar geral, consolida esses recursos como ferramentas frequentes, mas auxiliares às trocas entre colegas.

As formações promovidas pela SME e o olhar reflexivo sobre a própria sala de aula como laboratório se igualaram em número logo em seguida, o que os coloca como opções secundárias e pontuais como espaços de formação preferidas e/ou mais utilizadas. Um dado que pode ter influenciado esse resultado é que alguns professores recém-ingressantes podem não ter tido a chance de experimentar as propostas de formação continuada da rede, conforme será descrito pela Professora B e pelo Professor C. Já quanto à pesquisa da própria sala de aula como opção, supõe-se que essa postura seja mais recorrente com docentes experientes e estabilizados em suas práticas.

Uma síntese sobre os espaços ou recursos mencionados pelos ingressantes como meios aos quais mais costumam recorrer para sua formação no ensino de artes e para o seu aprimoramento profissional estão apresentados no gráfico a seguir.

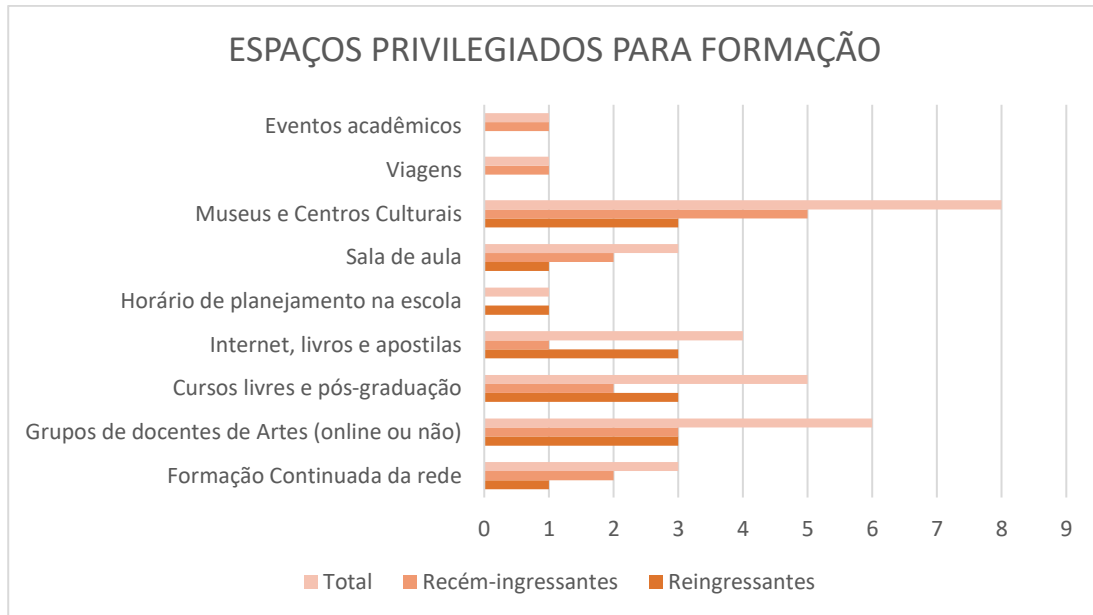


Figura 11 – Gráfico dos espaços/recursos de formação dos ingressantes

Fonte: Elaboração da própria autora.

3.3.2. Um olhar local

No intuito de entendermos melhor esse movimento dos recém-ingressantes em relação à sua formação continuada e suas estratégias para se desenvolverem profissionalmente enquanto em inserção, as entrevistas também contemplaram perguntas voltadas a esse tema.

A Professora A ressaltou que apenas nos encontros presenciais de formação promovidos pela SME é que ela consegue conversar e trocar com outros professores de Artes Plásticas da rede. Ela destacou a importância de esses encontros ocorrerem em espaços culturais e artísticos, uma vez que o seu cotidiano em uma escola localizada em uma região distante do centro (onde se concentram os equipamentos culturais) a afasta de seu *métier*:

(...) Então assim, voltar pra um espaço, um espaço expositivo, né? Um espaço de cultura, de museu, é muito importante, revigorante pra mim. Então esses cursos de formação são importantes em espaços expositivos. Primeiro, pra gente ter de novo essa experiência do diálogo com a nossa prática e, segundo, pra ter esses reencontros com pessoas que têm a mesma profissão que você e têm experiências fatalmente diferentes da sua e até a coisa da aplicabilidade, né? Como é que se deu em determinado caso, eu acho que esses encontros em museus frequentes são importantes. (Professora A)

A professora destaca também uma necessidade que costuma chamar atenção de professores iniciantes e/ou recém-ingressantes: ter acesso a ideias que possam ser “aplicadas”; ideias de atividades que possam ser realizadas e integradas aos seus planos de aula. Com um repertório em estágio inicial, é natural que o docente que se encontra em um novo contexto de

trabalho busque avidamente por referências de colegas mais experientes para seus planos de aula, conselhos de como lidar com certas situações e apoio no caso de empreendimentos frustrados. Os professores que regularmente não têm com quem dividir ideias e experiências de trabalho da sua disciplina na sua escola também tendem a procurar esse contato, afim de desenvolverem saberes centrados no que Shulman (2014) denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, conhecimento de como transformar o conhecimento artístico e histórico adquirido na formação inicial em propostas didaticamente poderosas para os educandos. Não à toa, a Professora A explicitou o que deve ser o foco desses cursos institucionais de formação:

Olha, eu acho que o mais importante de todos são sobre as práticas pedagógicas no nosso dia a dia, que foi o caso inclusive do que eu acabei de sair. Falando sobre coisas do cotidiano, que... que a gente vive e... e as questões sociais (...) No meu caso, muita experiência de colocar isso dentro do contexto artístico e dentro do contexto deles, o que torna a coisa mais interessante, eu acho que essas práticas são fundamentais pra que a gente tenha um suspiro aí, um alívio, uma renovada em relação as nossas aulas, né?

Essa iniciativa foi considerada tão vital pela professora recém-ingressante que ela afirmou ter sido o primeiro curso (no segundo semestre de 2018) o seu principal ponto de apoio para se adaptar ao seu trabalho como docente de Artes Plásticas, pois foi nele que ela percebeu, pela primeira vez, fazer parte de uma rede. Quando indagada se essa rede se articulava também virtualmente, ela foi enfática ao afirmar que por meio digital há pouca troca, sendo imprescindíveis os encontros físicos para que as pessoas conversem, se manifestem e exponham suas experiências. Essa opinião se mostrou bem diferente da Professora B e do Professor C, uma vez que ambos concordaram que as trocas no grupo oficial de WhatsApp lhes pareceram muito úteis.

Cabe aqui dimensionar o aproveitamento da rede virtual para professores completamente principiantes na carreira, como era a Professora A quando ingressou em 2016. Para ela tal veículo não garantiu, e ainda não garante, suficiente apoio e sensação de pertencimento a um coletivo. Talvez a experiência anterior e a identidade profissional docente, mais assentadas na Professora B e no Professor C, funcionem como características que permitam uma perspectiva de trabalho mais independente, especialmente no que concerne ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Sendo assim, conforme o que foi exposto no questionário e aqui, os encontros presenciais de formação continuada promovidos pela SME em espaços culturais para os professores de Artes Plásticas são bem-vindos e ansiosamente aguardados por eles, havendo a recomendação de maior frequência e de uma divulgação ampla dentre os docentes.

A possibilidade de troca frequente com colegas parece ser a estratégia preferida pelos ingressantes novos e antigos. A Professora A também respondeu que livros da internet e conversas com professores universitários e experientes na rede municipal são outros recursos aos quais tem recorrido para repensar e desenvolver suas práticas.

A Professora B acrescentou a essa lista que, no seu caso, procura cursos livres sempre que tem disponibilidade de horário, enfatizando sua pós-graduação em andamento, que é uma especialização em Ensino Contemporâneo de Arte, ou seja, um claro investimento na carreira. Porém, ela sublinha que a fonte de repertório pedagógico não vem apenas das aulas em si da pós-graduação, mas de encontros regulares com os colegas. Antigas amigas que compartilham a profissão também aparecem no circuito de troca de experiências e práticas.

Posicionando-se contrariamente à opinião da Professora A, a Professora B destacou a importância do grupo de WhatsApp dos professores de Artes Plásticas da rede no apoio que esse espaço tem lhe prestado para a elaboração de seus planos de aula. Seu maior desafio tem sido adaptar grande parte das ideias compartilhadas à sua realidade de poucos recursos materiais. Ela relatou que percebeu que muitos professores realizam suas atividades, não raro, comprando os materiais do próprio bolso, uma solução pouco institucional, mas comum para prover as condições mínimas necessárias ao ensino de artes. Pelo que se viu nessa pesquisa, esse panorama geral de carência de materiais/estrutura básicos para uma aprendizagem diversificada na linguagem contribui, e muito, como já foi dito, para a insatisfação do professor com o próprio trabalho e com a carreira, especialmente se ele for um recém-chegado.

Quanto aos cursos ofertados pela SME para a formação continuada de professores de Artes Plásticas, a Professora B disse que ainda não participou, mas que soube deles somente através da coordenadora de sua escola de complementação. Ela relatou que quando perguntou à sua direção da escola de origem se poderia se inscrever, a resposta foi “Ah, mas aí você vai ter que faltar e tal, não”. Portanto, conclui-se que não há acentuado incentivo por parte da sua escola de origem para que ela invista em sua formação continuada, quadro diferente da sua escola de complementação. Em ambas as escolas ela não testemunhou nenhuma ação de formação ou acompanhamento para professores ingressantes.

A discrepância entre as duas escolas se aprofunda quando ela menciona as reuniões de planejamento, as posturas das colegas e como se passam os Centros de Estudos (CEs)¹³ na sua

¹³ Os Centros de Estudos (CEs) são reuniões previstas no calendário letivo da SME para ocorrência de planejamento e formação dos professores na unidade escolar, dias esses em que os alunos não têm aulas ou cumprem somente uma parte do horário regular. Esse momento costuma ser usado também para a discussão de pautas burocráticas e administrativas, apesar de não ser esse o objetivo de sua existência.

escola principal. Referindo-se aos Centros de Estudos que acontecem regularmente nas escolas, ela assinalou:

Na complementação rola muito mais reunião desse tipo do que no CIEP. Além de ter, assim, de eu ver que tem umas reuniões mais certinhas, pra discutir coisas específicas, como tem essa sala dos professores, que é acolhedora e todo mundo senta e bate um papo ali, já rola diariamente uma conversa assim: “Vai chegar semana de tal coisa, vamos pensar alguma coisa junto?”, tem isso. E no CIEP já não tem, a sala dos professores é bem estéril, assim, é uma sala que não tem nada na parede, tem uma mesa comprida que não tem nada em cima e ninguém fica nela. Então, não tem essa troca, não tem essas conversas. (...)

[Durante os CEs] no CIEP geralmente as P2 se reúnem na sala de alguém, mas eu não sei como é a conversa, se é produtiva ou não, porque a gente não participa, assim, ninguém chama. Então, eu e a professora de Inglês ficamos nas nossas salas, eu fico... se eu tiver que recortar alguma coisa pras minhas aulas, eu fico ali e ela também. Às vezes, a gente se junta na sala de uma ou da outra pra conversar, mas a delas eu não sei como é que é. No último, como tem a possibilidade de ter sido o último CE parcial, a diretora chamou uma reunião com todo mundo, aí falou algumas pautas, a gente discutiu algumas coisas, como gente que sai no horário de trabalho pra ir resolver algum problema ou as coisas referentes à festa de dia das crianças que vai ter na escola, mas assim, coisas gerais que não são necessariamente pedagógicas, né? (Professora B)

Um dado importante que já havia sido apontado pela Professora A e retorna no relato da Professora B é a ocorrência ocasional de uma estratificação entre os papéis dos professores regentes do Fundamental I e dos professores especialistas na unidade escolar, ficando os especialistas distantes ou excluídos das discussões sobre os planejamentos, avaliações, projetos e atividades promovidos pelos regentes, que são os responsáveis principais pela aprendizagem de suas turmas. Essa situação pode ser reforçada quando existe a chamada “blocagem” na escola, estratégia utilizada para que sejam possíveis as reuniões de planejamento entre os regentes enquanto as turmas têm aulas com os professores especialistas: uma maneira de garantir, ao mesmo tempo, o fluxo contínuo de aulas aos alunos e o horário extraclasse dos professores regentes. O aspecto negativo dessa estratégia costuma ser a exclusão dos docentes de Artes Plásticas, Música, Educação Física e Inglês, dentre outros, de participarem dessas reuniões.

Ainda que não se constitua uma regra, essa cultura escolar pode minar a promoção da interdisciplinaridade no ensino e dificultar potenciais parcerias e formações colaborativas entre os docentes. Pelo que se viu no relato dos professores ingressantes que participaram dessa pesquisa, esse quadro tende a piorar a sensação de isolamento e passar uma impressão de estar submetido ou deixado de fora dos planos pedagógicos dos professores regentes.

Ao refletir sobre o papel da escola na sua formação, a Professora B afirmou que são as experiências do dia a dia que se sobressaem. Com relação à prática artística do docente de Artes Plásticas, que muitas vezes é esquecida ou sufocada, ela explicou como se daria a formação continuada ao seu ver:

Acho que assim, no mundo ideal, seria a gente ter um momento de prática nossa, que não acontece. Não conheço ninguém que tenha, ninguém que exerce a profissão docente e consegue manter uma prática artística. E cursos assim, como a gente tá fazendo, a pós ou... não diria nem o mestrado, eu diria cursos assim mesmo de extensão ou uma pós, alguma coisa assim, cursos livres.

Tal reivindicação da Professora B para que o docente de Artes Plásticas não perca ou pare de produzir conhecimentos a partir de suas próprias experimentações artísticas ainda se mostra uma problemática embrionária para os sistemas de educação básica brasileiros, porém é algo que não tem passado despercebido pelos professores desta e de outras linguagens artísticas.

Em sua dissertação recentemente defendida (2018), Russeff escutou professores de Teatro da rede municipal carioca sobre sua formação permanente, chamando-os de artistas-docentes e entendendo a importância de ações que privilegiem a prática artística estarem presentes nos seus processos formativos:

A despeito de tantas confusões e descaminhos na formação e no status do professor, atualmente é possível verificar que essa dicotomia entre arte e educação, entre ser artista e ser professor, caminha para ser superada, uma vez que os espaços formativos (graduação) passam a reconhecer que a experiência artística e a prática pedagógica caminham *pari passu* na formação desse profissional. Essa nova maneira compreensiva propicia transformações no estatuto do professor, superando tal paradoxo, ao entender que ele é concomitantemente artista e pedagogo. Nem apenas um técnico da educação, apartado do fazer artístico, nem apenas um artista que ensina de maneira intuitiva. Ele não é “mais artista” ou “mais professor”, ele é um artista-docente. Ambos caminham lado a lado e podem operar nos campos artístico e educacional, inspirando-se e sendo influenciados, numa via de mão dupla: a artística e a pedagógica. (RUSSEFF, 2018, p. 123)

Assim, apesar de essa formação voltada para a prática artística, além da parte pedagógica, ter um longo caminho pela frente para se popularizar, ela vem sendo reivindicada e experimentada e pode no futuro constar dentre as propostas de formação continuada da própria rede para os seus docentes com licenciatura em linguagens artísticas.

O Professor C partilhou da visão de optar por cursos livres para o aprimoramento de práticas e foi mais um a sublinhar a influência exercida pelo grupo de WhatsApp dos professores de Artes Plásticas da rede, que serviria para gerar, no seu dizer, um “campo de autoajuda”. É inclusive por esse grupo institucional que ele se torna ciente dos cursos oferecidos

pela SME e não pela coordenação de suas escolas. Ele ainda não participou desses cursos por opção, já que pretendia dar conta de um conteúdo que havia ficado acumulado com os alunos (que estavam sem professor) antes de se engajar. De qualquer modo, ele admitiu recorrer comumente à sua bagagem de materiais e experiências anteriores para preparar suas aulas, o que tem facilitado bastante o seu trabalho. Ou seja, os mais de 10 anos como professor de Artes o coloca em uma posição mais confortável para as demandas recorrentes do magistério.

No que se refere à formação continuada, ele confessou ter pretensões de, no futuro, alcançar títulos de pós-graduação *stricto sensu*, não para se tornar pesquisador propriamente, mas pelas melhorias advindas da subida de nível no plano de carreira da prefeitura carioca. Ele também se percebe em formação continuada na escola porque “a gente sempre vai aprender alguma coisa dentro de sala de aula”. Uma observação que ele fez sobre o currículo evidencia isso, pois sua percepção sobre como funciona a educação denuncia reflexões sobre sua prática:

Tem muita coisa assim que eu sou contra é... em relação diretamente a currículo, ao tipo de excesso de informação que eles tão tendo, informações às vezes que eles não vão utilizar num primeiro momento e coisas que eles poderiam estar recebendo que eles não estão. Então, eu tenho uma crítica grande com o currículo e com a maneira que o sistema coloca o aluno dentro de... dentro de um padrão. Aí se você pegar a diferença de um aluno pro outro, a gente percebe isso de uma maneira muito clara, como que vai funcionar pra uma minoria e a maioria vai ser esmagada pelo sistema. Então, isso dá assim pra perceber e isso me incentivou também a talvez fazer um mestrado voltado pra essa prática de currículo, que é uma coisa que eu quero fazer. (Professor C)

Por mais que tenha afirmado não ambicionar se tornar um pesquisador propriamente dito, seus questionamentos a partir de sua prática em sala de aula sugerem que ele gostaria, na verdade, de experimentar tal possibilidade. Por conseguinte, ao pensar como definiria a formação continuada de professores de Artes Plásticas, ele relaciona sua ideia de formação com a realidade corriqueira dos docentes da disciplina, presos às tão criticadas condições de trabalho mencionadas no questionário. Portanto, quando questionado sobre a formação continuada, o professor acabou por relatar suas dificuldades:

[Seria o] aprimoramento da linguagem dele, né? Não só da linguagem artística, observando que isso é muito vasto e quanto mais a gente... possibilidades a gente tem e isso vai abrir maior campo também pra gente poder trabalhar em sala de aula e de pesquisa também, a liberdade pra fazer pesquisa. Eu falo assim, existe talvez uma quantidade de turmas grandes pra um professor, talvez o ideal, como... por exemplo, um professor de português, ele vai pegar 4 turmas no máximo, eu pego 13 turmas, 12, 13 turmas (...) Então, isso me impede um pouco de dar uma atenção específica pra uma turma só e aí você pega uma sala; eu tenho sala de nono ano que tem 54 alunos. Aí você tem essa situação assim, que eu não posso dar atenção pra uma quantidade de alunos porque vai ter uma outra quantidade que não vai querer fazer nada, tem uma quantidade que já tá... eu vou dizer, talvez já entregou

os pontos, e tá esperando só o ano acabar, então acho que isso acontece muito pela falta de tempo e concentração num grupo menor e isso faz uma diferença muito grande também. (Professor C)

Ele também reforçou o uso pragmático dos CEs na sua escola, seja para a solução de problemas gerais da unidade ou dos professores, ignorando a vocação formativa prevista para essas reuniões. Quando foi perguntado sobre quais temas ou assuntos as reuniões de formação poderiam abordar, ele assinalou que sentia falta de como ele trabalhava em Niterói, antes de ingressar na rede do Rio: com uma equipe de 4 professores de Artes que, durante as reuniões pedagógicas, sentavam juntos e conversavam sobre o que planejavam fazer. Em sua escola, na rede do Rio, ainda que esbarre com a outra professora de Artes Plásticas, cada um está entrando ou saindo de suas aulas, sem tempo em comum. “É uma coisa mais cada um por si”.

Ao ponderar sobre seu contexto privilegiado com o apoio da gestão e boa infraestrutura, Professor C crê que as amplas possibilidades de trabalho disponíveis o incentivam a querer se desenvolver profissionalmente, a buscar formação. Ele vê, nesse sentimento, um clima de competição de boas práticas entre os professores da escola, que procuram sempre se superar, compartilhando seu trabalho e, a partir dessa partilha, terminam se conhecendo e se aproximando do que cada colega tem feito. Geralmente essa troca se dá pelo grupo de WhatsApp da escola.

Mais uma vez se observa a relevância de grupos virtuais no estabelecimento de um contato direto e permanente entre colegas e meio de compartilhamento do que vem sendo feito profissionalmente, mesmo que de modo superficial. Havendo as condições mínimas materiais e apoio de toda a equipe da escola, a satisfação do docente ingressante com o trabalho tende a se elevar e a busca por formação e aprimoramento aparece como consequência, apontando para planos de continuidade e reflexão sobre a prática.

Sendo assim, a preferência dos ingressantes sujeitos da pesquisa, definitivamente, reside em formações que atuem como reuniões regulares, colaborativas, entre professores de Artes Plásticas da mesma escola e/ou rede, em espaços culturais e artísticos, em que haja troca de planos de aula e experiências e, também, o incentivo de práticas artísticas.

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES

Nesta seção são apresentadas conclusões provisórias e relativas, que demandam mais pesquisas e aprofundamentos para que possam melhor responder aos problemas de pesquisa introduzidos no começo deste trabalho. Sendo assim, essas considerações abertas a revisões são provenientes das análises do resultado encontrado em campo sob o olhar localizado de uma mestranda que também é professora de Artes recém-ingressante em uma rede municipal em uma cidade vizinha ao Rio de Janeiro.

Portanto, entender o perfil, a inserção e as estratégias de formação dos docentes de Artes Plásticas que há menos de 3 anos haviam entrado na rede pública municipal carioca muito me interessa. Através das idas e vindas típicas da dinâmica do trabalho de campo, cheguei a uma amostra de 18 docentes que ingressaram no último concurso para professor de Artes Plásticas da rede pública municipal do Rio de Janeiro (2016).

Esse grupo foi formado predominantemente por mulheres, a maioria é jovem (20 a 40 anos), possui pós-graduação e ingressou nessa rede de ensino, com alguma experiência no magistério, tanto a partir da iniciativa privada quanto da pública. Quase a metade inclusive possui experiência de carreira docente na própria rede. Uma divisão dentro dessa amostra teve que ser realizada para que ficasse explícito que 8 professoras já eram professoras de Artes Plásticas da rede, consideradas aqui como reingressantes, e 10 professores haviam ingressado pela primeira vez nesse sistema de ensino, chamados aqui de recém-ingressantes.

Um aspecto relevante é que todos afirmaram possuir licenciatura em Artes Plástica/Educação Artística/Artes Visuais, um pré-requisito previsto no edital do concurso público, contrapondo a realidade brasileira, que aponta que ainda são poucos os professores de Artes que atuam no Ensino Fundamental com formação adequada (licenciatura em alguma linguagem artística), conforme o Censo Escolar de 2017.

Sobre o cotidiano de trabalho foi possível verificar que a maioria das reingressantes atua em mais de 1 escola, ao contrário do que foi exposto pelos recém-ingressantes. A diferença entre a quantidade de escolas em que atuam é bem acentuada. Uma suspeita que ajuda a explicar esse dado reside no acúmulo de matrículas na mesma rede por parte das reingressantes que, logicamente, devem atuar em mais de uma escola, juntando à sua antiga escola o novo local de trabalho escolhido no último concurso. Também é comum um professor de Artes Plásticas, com um regime de trabalho de 40h semanais, o que é o caso dos sujeitos dessa pesquisa, não conseguir completar sua carga horária em apenas uma escola e necessitar complementar em outra. Essa situação se agrava entre professores das disciplinas que possuem menor carga horária na estrutura curricular dos estudantes, como é o caso das Artes Plásticas. Não se pode

deixar de apontar, porém, que a condição mais desejável residiria em trabalhar em uma única escola.

As condições de trabalho, que incluem a situação descrita acima, levaram mais do que a metade dos recém-ingressantes a pensarem em pedir exoneração nos primeiros meses de trabalho após a inserção, um quadro preocupante para a rede. As condições de trabalho dispararam como justificativa dos pensamentos de desistência, e compreende aspectos como o desgaste resultante da elevada carga horária, turmas lotadas, falta de material e espaço próprios. Esse ponto foi considerado tão crítico que o total dos ingressantes concordaram em classificá-lo como a maior dificuldade sentida durante a inserção profissional. O que se viu é que, na falta de recursos materiais para as aulas, esses professores acabam por comprarem eles mesmos os materiais que consideram imprescindíveis para suas aulas.

Esse é um problema que vem sendo observado e relatado na educação pública brasileira há muito tempo e que requer mudanças estruturais e investimentos de longo prazo, o que, portanto, impõe uma solução complexa e de difícil execução.

Há variações, mas a maioria das reingressantes descreveu seu processo de inserção como muito difícil. É reforçada aqui a ideia de que a entrada em um novo contexto de trabalho, ainda que haja experiência na docência e na mesma rede, funciona como uma nova inserção que pode ser tão complexa quanto a de um principiante na carreira. E pode indicar que a rede e/ou a escola, por reconhecerem que se tratavam de docentes que já pertenciam à rede, entenderam que não haveria necessidade de cuidados com a recepção e acompanhamento desses profissionais.

Surpreendentemente, os recém-ingressantes perceberam, em geral, sua inserção como razoável. Numa leitura geral, foi este o grupo que considerou seu processo mais facilitado. Uma possível leitura desse dado é que as suas expectativas sobre a inserção na rede tenham sido superadas pelo ambiente favorável e apoio encontrados na maioria das suas escolas para onde foram designados. Suspeita-se também que as reingressantes podem ter enfrentado mais dificuldades para se adaptarem às mudanças de padrões de trabalho aos quais já estavam acostumadas.

Todos os recém-ingressantes que admitiram ter tido uma inserção com pouca ou nenhuma dificuldade indicaram ter encontrado um ótimo apoio na rede e/ou escola. Os que consideraram seu processo de inserção como razoável descreveram o apoio detectado como satisfatório ou mediano. Nos processos de inserção com muitas dificuldades, o apoio foi classificado como insatisfatório ou mediano. Portanto, a relação se mostra evidente: quanto mais os ingressantes se sentem apoiados, melhores se tornam os seus processos de inserção à

carreira docente na rede. O contrário também parece ser verdadeiro, podendo inclusive culminar no abandono da profissão.

Quanto à avaliação do apoio recebido, foi notado que o apoio da direção e coordenação da escola ou a falta deles se mostraram fatores preponderantes na qualidade da inserção e desenvolvimento profissional dos docentes ingressantes. Na busca por apoio, a maioria dos ingressantes recorre também a professores conhecidos de Artes Plásticas, que também sejam da rede para aliviar suas preocupações e angústias e compartilhar práticas.

Foi possível concluir que não é apenas uma nova realidade ou público que o ingressante enfrenta, mas todo um novo ambiente de trabalho, o que parece sugerir que mesmo com experiência prévia na carreira ou na rede, o processo de entrada em uma nova escola a partir de uma nova matrícula gera ansiedades e inseguranças que podem ser amenizadas a partir de um sistema de apoio pensado para receber e orientar esses docentes dentro e no dia a dia da escola afim de que se adaptem com confiança e, após esse período de transição, caminhem de maneira mais autônoma e independente.

No entanto esse cuidado, quando se faz presente, costuma se dar de modo espontâneo e fluido, pouco institucionalizado e sistemático. Ainda que não se caracterize como um suporte sistemático, esse clima institucional acolhedor parece influenciar diretamente na satisfação do ingressante com o trabalho. Quando ausente, as frustrações tendem a se acumular e o docente ingressante procura meios alternativos de apoio para se estabelecer na carreira, podendo ser bem sucedido ou não.

Problemas gerados pela falta de compreensão dos outros profissionais da escola sobre o papel e importância do professor de Artes Plásticas e sua disciplina no contexto escolar aparecem em segundo lugar nas dificuldades mais citadas da inserção, pois desgastam os ingressantes que, na maior parte das vezes sozinhos, precisam defender e conquistar seu espaço e prerrogativas. Esse dado aponta para um conflito de interpretações sobre o campo de conhecimentos e a função da disciplina no sistema educacional, o que chega a interferir no trabalho docente e que pode ser amenizado através de formações colaborativas.

Os centros culturais e museus surgiram como os locais preferidos dos ingressantes para suas formações. Esta busca parece propiciada pela realidade da cidade, visto que a mesma concentra uma grande quantidade de espaços e equipamentos culturais disponíveis ao público de forma gratuita ou a valores módicos, oferecendo parcerias aos professores e escolas. Nesses espaços, uma relação de confiança tem sido construída com os docentes de Artes Plásticas através do contato direto que eles têm com obras de arte e curadorias atentas às novas propostas e abordagens internacionais, e também com o apoio oferecido pelos educativos sobre as mostras

em cartaz através da distribuição de cadernos paradidáticos, disponibilidade de ônibus com visitas mediadas para alunos e encontros formativos temáticos voltados para docentes das redes públicas. Esses locais afetivos e familiares a esses professores conseguiram estreitar laços com as escolas via seus frequentadores e, no momento, parecem oferecer um espaço formativo relevante, como a própria SME tem reforçado, ao se utilizar dos mesmos para seus encontros oficiais de formação continuada.

Como estratégia de desenvolvimento profissional aparecem também em destaque o diálogo, encontros ou grupos presenciais e virtuais com outros professores de Artes, expressando a necessidade de os professores criarem redes de apoio e troca, principalmente por serem novos no ambiente de trabalho no qual estão se inserindo. Ratificando esse posicionamento, os cursos de formação continuada oferecidos pela SME para os professores de Artes Plásticas também foram mencionados, visto serem percebidos como “uma chance de troca de experiência enriquecedora”, conforme afirmado por uma das professoras participantes da pesquisa.

Notou-se ainda a relevância de grupos virtuais para o estabelecimento de um contato direto e permanente entre colegas e como meio de divulgação do que vem sendo realizado profissionalmente, mesmo que de forma superficial.

Foi observado que uma vez que as condições mínimas materiais e apoio de toda a equipe da escola estejam presentes, a satisfação do docente ingressante com o trabalho tende a se elevar e a busca por formação e aprimoramento aparece quase como consequência, prevendo planos de continuidade e reflexão sobre a prática.

Dessa forma, os ingressantes sujeitos da pesquisa parecem apontar uma preferência geral por formações que atuem como reuniões regulares, colaborativas, entre professores de Artes Plásticas da mesma escola e/ou rede, em espaços culturais e artísticos, onde haja troca de planos de aula e experiências, como também, o incentivo de práticas artísticas.

Esse panorama indica que são necessárias maiores atenções ao acolhimento e apoio locais, especialmente os disponibilizados pela coordenação e direção das escolas que recebem esses ingressantes. Um clima institucional agradável e confortável, garantido por laços interpessoais e profissionais retroalimentados, parece quase garantir maior satisfação e desenvolvimento profissional do docente que está dando seus primeiros passos dentro de alguma escola dessa gigante e heterogênea rede que é a pública carioca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANDRE, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 23, e230095, 2018.
- ANDRE, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 50, p. 35-49, Dec. 2013.
- ARAUJO, G. Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte - MUnA. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 44, e174612, 2018 .
- AZEVEDO, A. O Sistema de Ensino Apostilado e a privatização da escola pública. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano VII, n.14, julho, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, A. M. (org.). **Ensino de Arte**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo. Editora Perspectiva, 2016.
- BARBOSA, A. M. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- BOURDIEU, P. *Compreender. A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 p.693-713.
- BRANDAO, Z. Os jogos de escalas na sociologia da educação. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 29, n. 103, p. 607-620, Aug. 2008 .
- BRASIL, Parecer n. 540, de julho/setembro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei nº 5.692/71. Rio de Janeiro, RJ, 1977.
- CANO, I. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre , v. 14, n. 31, p. 94-119, dez. 2012 .
- CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; EVIDÊNCIA, Elisa Antônia Ribeiro. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.
- COCHRAN-SMITH, M. “Learning to Teach over Time: Two Teachers, Two Paths”. IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Desenvolvimento Profissional. Curitiba: UTFPR, 2014.
- COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teache over time. In: Kappa Delta pi Record, july-sept, 2012 (p. 108-112).
- CRECCI, V.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e172761, 2018.

- CUNHA, M. I. da; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, Mar. 2015.
- FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 127-134, June 2019.
- FARIA, G. S. S.; RACHID, A. Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. **Rev. FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 162 - 177, jul./dez. 2015.
- FERREIRA, C. A. L. **Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação**. Mosaico (Goiânia), v. v. 8, p. 79-220, 2015.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.129, p.1085-1114, out./dez. 2014.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, Dec. 2013 .
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF : Unesco, 2009.
- HERNÁNDEZ, F. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- IMBERNÓN, F. Formação Continuada de professores. Porto Alegre. Artmed. 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Notas Estatísticas do Censo Escolar 2017*. Brasília: MEC, 2017.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*, Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S.. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, Sept. 2017 .

MIRA, M. M. Inserção Profissional Docente: sistematização de princípio e indicadores para melhoria desse processo. Tese de doutorado, PUC-PR, 2018.

NASCIMENTO, E. A. do. Formação Profissional do “Bom Silvícola” nas Artes e Ofícios: a Perspectiva do Jesuitismo In BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 27 – p. 48.

NASCIMENTO et al. **O ingresso no magistério**: políticas de inserção profissional e formação continuada na rede municipal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2018. Relatório do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre formação e profissão docente (GEPROD).

NASCIMENTO, M. das G.; FLORES, M. J. B. P.; XAVIER, D. B. Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2019.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. Trajetórias de vida de professores formadores: a constituição de *habitus* profissionais. Tese de doutorado (Tese em Educação) – PUC Rio. Rio de Janeiro, p. 41. 2006.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*. Lisboa, 2009.

NÓVOA, A. Por que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? In: **congresso internacional sobre professores principiantes e inserção profissional à docência**, 4., 2014, Curitiba.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Simpósio dos Professores de São Paulo (SIMPRO-SP), 2007.

OLIVEIRA, M. O. de; HERNÁNDEZ, F. (org.). A formação do professor e o ensino das artes visuais, Santa Maria. Editora da UFSM, 2015.

OSINSKI, D. R. B. Ensino da Arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

PIMENTEL, L. G. Limites em Expansão: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte, C/Arte, 1999.

PIRES, A. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILÉ, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, Sept. 2013.

RUSSEFF, J. M. A formação permanente do artista-docente. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, G.L.F.; ROSSO, A.J. As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa, PR. Anais do 8º Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2008.

SIGNORELLI, G.; MATSUOKA, S. Inserção profissional de professores iniciantes: desafios e descobertas. Educere – XII Congresso Nacional de Educação, GT Formação de Professores e Profissionalização Docente, PUCPR, Curitiba, PR, 2015.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano 21, n. 73, SP: Cortez; Campinas: CEDES, 2000, p. 209-244.

TAYLOR, K. V. *Visual Art Communities of Practice: Cultivating Support for Beginning Visual Art Teachers*, Pepperdine University, ProQuest Dissertations Publishing, California, Los Angeles, 2018.

TEUBER, M. Relações entre Ensino, Práticas Artísticas e Pesquisa: princípios didáticos para a formação de professores de Artes Visuais. Tese de doutorado, UFPR, 2016.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, 54(2), 143–178, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do protocolo do estudo: PROFESSORES DE ARTES PLÁSTICAS INGRESSANTES NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO: SUA INSERÇÃO E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa PROFESSORES DE ARTES PLÁSTICAS INGRESSANTES NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO: SUA INSERÇÃO E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO.

Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações.

O que é o projeto?

O projeto consiste na proposta de entender o processo específico de inserção profissional e estratégias de formação desenvolvidas por e com os professores de Artes Plásticas recém ingressantes na rede municipal do Rio de Janeiro (a partir de 2016). Esta pesquisa decorre do projeto de mestrado de Thaís Spínola Afonseca, professora de Artes e estudante vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissão Docente (GEPROD), coordenado pela professora doutora Maria das Graças Nascimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da UFRJ.

Qual é o objetivo do estudo?

Este projeto, portanto, tem como objetivo compreender o processo de inserção profissional de professores de Artes Plásticas na rede municipal do Rio de Janeiro. Pretende-se (1) caracterizar e entender, a partir das perspectivas dos próprios professores ingressantes, como se deram seus processos de inserção profissional no primeiro ano na rede municipal do Rio de Janeiro; (2) identificar seus principais desafios e estratégias de adaptação e formação; (3) analisar as ações operadas pela secretaria de educação e nas escolas de acompanhamento e formação continuada desses profissionais. Entre outras atividades, consultaremos documentos (Diários Oficiais, resoluções, normativas, projetos da SME/RJ), enviaremos um questionário exploratório a professores de Artes Plásticas convocados a partir de 2016 e entrevistaremos alguns desses professores ingressantes na rede.

Por que eu fui escolhido(a)?

Você foi escolhido para a pesquisa porque se enquadra nos critérios de inclusão no estudo: professores de Artes Plásticas ingressantes na rede municipal pública do Rio de Janeiro a partir de 2017. Contudo, sua participação é voluntária e dependerá de sua autorização.

Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto, você receberá uma segunda via assinada desse Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades.

O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você será chamado a conversar, concedendo entrevistas, caso concorde em delas participar.

O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Somente o desejo de participar da pesquisa.

Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com a Resolução 510 de 7 de abril de 2016, toda pesquisa que envolve seres humanos oferece riscos relacionados ao cumprimento das condições de Ética em Pesquisa para as Ciências Humanas e Sociais. Esse estudo não acarretará danos materiais. Contudo, se algum desconforto ou constrangimento vier a acontecer, você poderá se retirar dele no momento em que quiser.

Quais são os possíveis benefícios de participar?

Parece-nos relevante e urgente o estudo das ações e políticas públicas dirigidas aos professores em nosso país, especialmente aquelas que se referem à formação continuada, à inserção profissional, à aproximação entre a formação e as realidades do trabalho docente para que se possa avançar na direção da melhoria da qualidade da educação escolar em nosso país.

O que acontece quando o estudo termina?

A devolução dos resultados da pesquisa se dará primeiramente no âmbito dos professores participantes das entrevistas. Uma reunião expositiva com representantes das

políticas públicas de educação da rede pública municipal do Rio de Janeiro poderá ocorrer, caso seja do interesse da mesma. Os resultados da pesquisa serão também apresentados durante a defesa de mestrado, que é um evento público. A dissertação finalizada e aprovada estará disponível no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ: <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-dissertacoes.html>.

E se algo der errado?

A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Durante a participação, caso você não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim, o anonimato será garantido, bem como quaisquer outras identificações (nomes de escolas e colegas de trabalho) não autorizadas.

Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) orientador(a): Prof. Dra. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Telefones para contato: (21) 98896-7324

Endereços eletrônicos: mgracascan@gmail.com

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com

Dados do(a) pesquisador(a) mestrando(a): Thaís Spínola Afonseca

Telefone para contato: (21) 98855.5389

Endereço eletrônico: spinnola@gmail.com

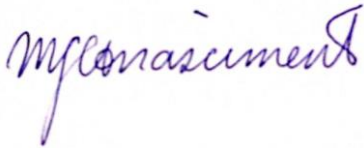
Dados da Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Avenida Pasteur, 250, Urca, Rio de Janeiro-RJ, Brasil CEP: 22290-902

Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar estas informações e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

Handwritten signature in purple ink, appearing to read 'M. Nascimento'.Handwritten signature in black ink, reading 'Hais Spiole Afonso'.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – O QUESTIONÁRIO

A recepção e acompanhamento dos Professores de Artes Plásticas ingressantes na rede pública municipal do Rio a partir de 2016.

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado da professora de Artes e estudante Thaís Spínola, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (GEPROD), que é parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE/UFRJ).

A pesquisa se chama "Professores de Artes Plásticas ingressantes na rede municipal pública do Rio de Janeiro: sua inserção e estratégias de formação", que pretende entender as políticas de recepção, formação e adaptação ao trabalho e à rede dos professores de Artes Plásticas que foram convocados a partir de 2016 (40h/semanais), segundo as impressões dos mesmos.

A identificação dos respondentes será mantida em sigilo a não ser por expressa autorização do indivíduo. *Obrigatório

1. Endereço de e-mail *
2. Nome: *
3. Idade: *
4. Curso e ano de graduação: *
5. Possui algum tipo de pós-graduação? Qual?

6. Possuía experiência como docente de Artes anterior a essa convocação? Quantos anos?*

Se há experiência anterior, ela foi em iniciativa privada, pública, ambos ou no ensino não formal (museus, centros culturais, projetos)? *

Marque todas que se aplicam.

- Privada
- Pública
- Ensino não-formal (educativos de museus, centros culturais, ONGs etc.)
- Privada e pública
- Privada, pública e ensino não-formal
- Não tive experiência anterior

Outro: _____

7. Você já era da rede pública municipal do Rio antes de 2016 ou foi o primeiro ingresso na rede?*

Já era da rede

Primeiro ingresso

8. Entrou na rede em que ano?*

9. Atualmente você trabalha, pelo município do Rio, em quantas escolas?

10. As suas escolas pertencem a qual(is) CRE(s)?*

11. Você permaneceu na(s) mesma(s) escola(s) desde o primeiro momento após o ingresso na rede?*

12. Você pensou em pedir exoneração nos primeiros meses de trabalho em alguma escola? Se sim, por quê? *

13. Após a posse, como descreveria seu processo de adaptação às novas escolas/turmas/rede?*

Bem tranquilo

Tranquilo

Razoável

Complicado

Bem difícil

14. Você consideraria o apoio recebido quando ingressante na nova escola/rede como: *

Ótimo

Muito bom

Satisfatório

Mediano

Insatisfatório

15. Hoje você é um(a) docente de Artes Plásticas da rede pública municipal do Rio de Janeiro plenamente adaptado(a) às demandas comuns do seu trabalho. Esta afirmação é:

Completamente verdadeira

- Razoavelmente verdadeira
- Parcialmente verdadeira
- Falsa
- Completamente falsa

16. De maneira breve, você poderia compartilhar quais foram as suas maiores dificuldades e os seus maiores apoios para se adaptar ao trabalho logo após a tomada de posse na rede? *

17. Na sua opinião, para a sua formação e aprimoramento profissional das suas práticas como professor(a) de Artes Plásticas na rede municipal carioca, o(s) melhor(es) espaço(s) para você se desenvolver nesse sentido têm sido: *

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSORES DE ARTES PLÁSTICAS INGRESSANTES NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO: SUA INSERÇÃO E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

Orientadora: Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Mestranda: Thaís Spínola Afonseca

Objetivo geral: Compreender o processo de inserção e formação continuada dos professores de Artes Plásticas ingressantes a partir de 2016 na rede municipal carioca.

QUESTÕES:

- Fale um pouco sobre você: nome, idade, formação inicial, motivo de ter escolhido uma licenciatura artística, experiência profissional anterior, se já havia atuado como professor de Artes (quantos anos), se atua também como artista.
- Da sua convocação em Diário Oficial até sua apresentação na escola, houve algum tipo de encontro, recepção ou formação? Como foi?
- Conte um pouco sobre como você foi recebido pelos gestores e outros professores ao ingressar nesta escola e sobre seus primeiros dias de trabalho.
- Como você avalia esse primeiro momento de chegada à escola? Quais foram suas primeiras impressões quando começou a trabalhar?
- Você considera que recebeu apoio e acompanhamento durante seu período de adaptação? Se sim, como?
- Como se dá a sua relação com os outros professores da escola e equipe gestora? Quantos professores de Artes Plásticas há na sua escola? Há algum tipo de trabalho colaborativo entre os professores de Artes Plásticas iniciantes e os mais experientes?
- Existe aqui na escola alguma formação ou ação de acompanhamento específica para os professores que estão ingressando? Como é?
- O que você pensa sobre o papel da escola na sua formação como professor de Artes Plásticas?
- Você costuma se encontrar com os outros professores de Artes Plásticas da escola para trocar e planejar conjuntamente o trabalho?

- Para você, como se dá a formação continuada para um professor de Artes Plásticas?
- Você considera que você está em processo de formação continuada? Se sim, como? Há apoio para isso dentro da escola?
- Você identifica ações/encontros pensadas/os para a formação e desenvolvimento profissional dos professores de Artes Plásticas na sua escola? Se sim, você participa do planejamento dessas ações de formação que são desenvolvidas nesta escola?
- Que temas/ reflexões (assuntos/conteúdos) costumam ser contemplados nos encontros gerais de professores? E nos encontros entre os professores de Artes Plásticas?
- Essas pautas contemplam suas necessidades de formação? Quais seriam elas?
- Você está satisfeito com sua profissão? Por quê?
- Como você avalia, para o seu processo de inserção, a forma como você foi acolhido nesta escola?
- Quais estratégias de formação se mostraram mais eficientes para suprir suas necessidades como recém-chegado responsável pela disciplina Artes Plásticas?
- Existem fatores que impedem ou dificultam seu desenvolvimento profissional como professor de Artes Plásticas na escola? Quais?
- Qual o papel que você consideraria que esta escola está exercendo em seu processo de desenvolvimento profissional?
- Como você avalia as condições de acolhimento e acompanhamento que encontrou para que seu processo de inserção fosse suavizado?
- De todas as oportunidades encontradas, qual você considera que foi seu maior ponto de apoio para se adaptar melhor ao trabalho de professor de Artes Plásticas nesta rede?
- Se houve algum tipo de apoio de que realmente sentiu falta durante os primeiros momentos de atuação nesta escola/rede, qual foi?