

PERFIL DE LOS PROFESORES DE ARTES PLÁSTICAS DE RECIÉN INGRESO EN LA RED MUNICIPAL DE RIO DE JANEIRO Y SU MIRADA SOBRE SU INSERCIÓN PROFESIONAL

PERFIL DOS PROFESSORES DE ARTES PLÁSTICAS INGRESSANTES NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO E SEU OLHAR SOBRE SUA INSERÇÃO PROFISSIONAL

THE PROFILE OF VISUAL ARTS TEACHERS WHO HAVE RECENTLY JOINED THE RIO DE JANEIRO MUNICIPAL NETWORK AND THEIR VIEWS ON THEIR PROFESSIONAL INSERTION

Thaís Spínola AFONSECA¹
Maria das Graças Chagas de Arruda NASCIMENTO²

RESUMEN: El trabajo que se presenta es un estudio resultado de un máster, que investigó el proceso de inserción profesional de los docentes de artes plásticas (nomenclatura oficial) en la red pública municipal de Río de Janeiro, en el año 2016. El diálogo teórico es hecho principalmente con Huberman (2000) y Marcelo García (1999). Los instrumentos utilizados fueron, un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Los participantes de la investigación fueron 18 profesores de artes plásticas recién ingresados en la red entre los años 2016 y 2019. Para el análisis de los datos se tiene en cuenta la perspectiva de los propios profesores recién ingresados. Estos indican que los sujetos son predominantemente mujeres jóvenes (20 a 40 años), postgraduadas y que ingresaron con alguna experiencia en magisterio. Otro resultado a destacar, son las condiciones de trabajo que provocan precedentes pensamientos de abandono de la carrera. Así como, el apoyo por parte de la dirección y coordinación escolar, que muestran que es un factor principal que influye en la calidad de la inserción y el desarrollo profesional de los docentes recién ingresados. Del mismo modo, se observó que los recién ingresados buscan apoyo en docentes de la misma área y de la misma red con el fin de compartir sus preocupaciones, angustias y la práctica educativa.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Enseñanza de arte. Inserción profesional.

RESUMO: Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de mestrado que investigou o processo de inserção profissional de professores de Artes Plásticas (nomenclatura oficial) na rede pública municipal do Rio de Janeiro, a partir de 2016. O diálogo teórico é feito principalmente com Huberman (2000) e Marcelo García (1999). Os instrumentos utilizados foram questionário e entrevistas semi-estruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram 18 professores de Artes Plásticas ingressantes na rede entre os anos de 2016 e 2019. Foram

¹ Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8902-3836>. E-mail: spinnola@gmail.com

² Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesora Asociada de la Facultad de Educación, Departamento de Didáctica. Doctorado en Educación (PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6334-4121>. E-mail: mghanascimento@gmail.com

tomadas para as análises as perspectivas dos próprios professores ingressantes. Os resultados indicam que os sujeitos são predominantemente mulheres jovens (20 a 40 anos), que possuem pós-graduação e que ingressaram com alguma experiência no magistério. As condições de trabalho dispararam como justificativa dos pensamentos de abandono da carreira. 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. Observou-se ainda que, 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.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Ensino de arte. Inserção profissional.

ABSTRACT: The work presented is a study resulting from a master's degree, which investigated the process of professional insertion of Visual Arts teachers (Artes Plásticas as the official nomenclature) in the municipal public network of Rio de Janeiro in 2016. The theoretical framework is based mainly on Huberman (2000) and Marcelo García (1999). The instruments used were a questionnaire and semi-structured interviews. The participants of the research were 18 Visual Arts teachers who had recently joined the network between 2016 and 2019. For the analysis of the data, the perspective of the newly admitted teacher themselves was taken into account. They indicate that the subjects are predominantly young women (20 to 40 years old), postgraduates who entered with some experience in teaching. Another result to be highlighted, is the working conditions that provoke thoughts of abandoning the career. Also, support from school management and coordination has proven to play a major role in influencing the quality of insertion and professional development of newly-hired teachers. Similarly, it was observed that newcomers seek support from other Visual Arts teachers who work in the same network in order to ease their concerns and anxieties and share educational practices.

KEYWORDS: Teacher training. Art teaching. Professional insertion.

Introducción

Este artículo es el resultado de una investigación vinculada a un programa de postgrado *strictu sensu* de una universidad pública ubicada en la ciudad de Río de Janeiro, financiada parcialmente por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq. Esta investigación se centró en el proceso de inserción profesional de los profesores de Bellas Artes, recién llegados a la red pública municipal de Río de Janeiro a partir del último concurso público (2016), buscando dibujar un perfil de estos profesionales, calificar sus procesos de inserción profesional según sus propias impresiones e indagar a qué estrategias formativas en el ejercicio de su trabajo suelen recurrir. En este artículo nos centraremos en las conclusiones sobre el perfil de estos sujetos y sus percepciones sobre su inserción profesional.

Al asumir el cargo de profesor en las escuelas públicas de educación básica del país, los licenciados en Artes Visuales se encuentran con realidades y condiciones de trabajo

diferentes, y pueden tener que enseñar otros lenguajes artísticos, como la música y el teatro, además de su especialidad - una práctica conocida como polivalencia; pueden asumir clases en la educación infantil, en los años iniciales o finales de las escuelas primarias o en uno, dos o tres años de la escuela secundaria. Dependiendo del contexto, en términos de horas de clase semanales, suelen tener uno o dos periodos de 50 minutos a la semana con sus alumnos y, por ello, son responsables de numerosas clases y diarios de clase. Esto significa que, muchas veces, un solo profesor de Arte imparte todas o casi todas las clases del centro, lo que imposibilita el contacto con los compañeros de la misma asignatura en el centro, lo que puede dificultar la planificación conjunta y la formación continua entre compañeros. Su disciplina puede ser interpretada por la comunidad escolar como recreación o decoración; pueden tener a su disposición salas de arte o trabajar en aulas normales; pueden tener un armario con abundante material artístico o no; pueden enseñar en una o varias escuelas públicas o privadas. Por último, todavía hay otras variables en juego, y reconocemos que la inserción en esta carrera puede ser más o menos difícil para quienes dan sus primeros pasos en esta profesión.

Este proceso de inserción profesional, que presupone una intensidad de descubrimientos y sentimientos, no es tan diferente de lo que se ha observado con los profesores principiantes en otras áreas (MARCELO GARCÍA³, 1999; COCHRAN-SMITH, 2014). Sin embargo, debido a estos contextos heterogéneos de actuación y a las peculiaridades intrínsecas a las enseñanzas artísticas, este trabajo se interesó por profundizar en la mirada a las especificidades de los profesores de Artes Plásticas recién ingresados en la que es la mayor red pública municipal de América Latina, tratando de entender quiénes son estos sujetos y cómo se han enfrentado a lo que han encontrado.

Conviene evitar una confusión en cuanto a la denominación, aclarando que a veces se equipara el término Artes Visuales con el de Artes Plásticas, sin embargo señalamos que este último es una nomenclatura un poco más antigua y limitante, ya que contempla stricto sensu la producción artística realizada sólo con materiales plásticos, manipulables, no incluyendo las artes digitales y audiovisuales, por ejemplo. Por convención exigida por la Federación de Educadores de Arte de Brasil (FAEB), aprobada en el Dictamen CNE/CEB N°: 22/2005, se oficializó la denominación Artes Visuales, que también aparece en los Parámetros Curriculares Nacionales de 1997. La red pública de Río de Janeiro innova con respecto a otras redes al realizar concursos específicos para sus profesores según el lenguaje artístico,

³ En este artículo, nos referiremos al autor Carlos Marcelo como Marcelo García, respetando la forma de citación que el propio autor utiliza en sus textos.

incluyendo a los profesores de Educación Musical, Artes Escénicas y, finalmente, Artes Plásticas, optando por este término de forma oficial, de ahí su uso recurrente en este trabajo.

Por lo tanto, este artículo está organizado para presentar primero las opciones metodológicas, la interfaz con la literatura sobre la inserción profesional y la educación artística y los resultados de la investigación sobre el perfil de estos entrantes y cómo se expresaron sobre la entrada en la red.

Aspectos metodológicos, la inserción profesional y la enseñanza de artes

En cuanto a la vía metodológica, se optó por la convergencia de datos cuantitativos y cualitativos, utilizando, en primer lugar, un cuestionario para trazar un perfil preliminar de los profesores (género, edad, formación, experiencia previa, tipo de vínculo, región de la escuela en la que trabajan, etc.), captando indicaciones sobre sus identidades y relaciones con sus escuelas, y luego entrevistas semiestructuradas para profundizar en las cuestiones expuestas. El proyecto de investigación fue revisado por el Comité de Ética de la Investigación (CEP) a través de Plataforma Brasil y, tras su aprobación, se inició el trabajo de campo.

En la búsqueda de los temas para la investigación, se consultaron los Boletines Oficiales en los que se oficializaron las posiciones de los candidatos del último concurso de profesores de Bellas Artes para el municipio de Río de Janeiro (Edital SMA nº 93, 2016).

De este modo, fue posible elaborar una lista de 67 profesores, pero la recogida de datos sólo pudo iniciarse, en 2019, desde la ubicación de un grupo de WhatsApp destinado específicamente a la comunicación entre los candidatos de la oposición. En este grupo sólo había 57 miembros, entre profesores ya llamados y profesores que esperaban su llamada.

Tras la explicación de la investigación y la firma del compromiso de confidencialidad de las identidades de los participantes, se realizó, a través de esta aplicación, la invitación a participar en la misma, respondiendo al cuestionario online (GoogleForms) que estaría disponible. Cinco miembros de este grupo informaron inmediatamente de que aún no habían sido invitados y, por tanto, no pertenecían al público objetivo de la investigación. Así, entre los 57 participantes en el grupo, sólo 52 podrían presumiblemente participar, ya que no todos respondieron a la invitación, y es posible deducir que, además de estos 5 profesores que no se han unido a la red, podría haber otros profesores en esta situación.

El cuestionario estaba compuesto principalmente por 15 preguntas cerradas y 2 abiertas. Su organización fue diseñada para cubrir cuatro secciones: perfil, experiencia profesional docente, percepción sobre la adhesión a la red y estrategias de formación. Al

principio, se pedía el nombre, la dirección de correo electrónico, la edad, el curso y el año de graduación y la existencia de algún postgrado. Secuencialmente, las preguntas se dedicaron a conocer si existía experiencia como profesor de Artes antes de incorporarse a la red, la duración de esta experiencia en años y en qué espacios se adquirió: en el sector público o privado, espacios de educación no formal (educación en museos, centros culturales, proyectos u ONGs) y/o otras modalidades que pudieran añadir. Para trazar algunas de las condiciones de trabajo de los recién llegados, debían responder en cuántas escuelas trabajaban, qué Coordinador Regional de Educación (CRE)⁴ a la que pertenecían y si habían permanecido en la misma escuela desde que iniciaron la matrícula. También se les preguntó si habían pensado en dimitir en sus primeros meses de trabajo, y tuvieron que justificarlo. A continuación, se enfrentaron a preguntas de opción múltiple en las que debían evaluar su proceso de inserción en los colegios/clases/red, el apoyo recibido en el colegio/red y hasta qué punto se consideraban profesores de Bellas Artes adaptados a su trabajo.

Es importante señalar que, tras el intervalo de dos semanas, se devolvieron 18 cuestionarios, todos ellos válidos y adecuados en su totalidad. Entre los encuestados, sólo 10 eran efectivamente recién llegados, es decir, entraban, desde 2016, en la red municipal por primera vez. Una parte de los convocados (ocho) ya eran profesores de Bellas Artes de la propia red pública municipal, al haber sacado de nuevo la oposición para cambiar el régimen de trabajo (de 16h/semana a 40h/semana), según la política que se viene aplicando desde 2011, o acumular con una nueva matrícula, la que se permite en el profesorado, un total de 56h/semana de trabajo. En el caso de los sujetos de esta investigación, hay que tener en cuenta que el concurso al que se presentaron en 2016 fue de 40h/semana. Para aprovechar todos los datos recogidos y organizar el volumen de información, los sujetos se dividieron en dos grupos: reentrantes (8 personas) y recién llegados (10 personas).

En el diseño inicial de la investigación, se pretendía, tras el cuestionario, realizar las entrevistas agrupando a los recién llegados que iniciaban su carrera docente, de manera que sus impresiones sobre la entrada en la red se fundieran con sus impresiones sobre sus primeros pasos en la profesión. Sin embargo, sólo uno de los principiantes aceptó ser entrevistado. Así, dado que la percepción del apoyo y la adaptación al nuevo entorno y a las condiciones de trabajo resultó ser heterogénea en su conjunto, se sospechó que la influencia de la experiencia docente previa era una variable que podía resultar relevante.

⁴ Órgano administrativo de la Secretaría Municipal de Educación que tiene a su cargo un conjunto de unidades escolares divididas por localidad, que abarcan barrios adyacentes de la ciudad. Actualmente hay 11 coordinadores regionales de educación en la red pública de Río de Janeiro.

Por lo tanto, los 18 cuestionarios contestados se clasificaron según la duración de la experiencia profesional antes de entrar en la red. A partir de esta clasificación, se seleccionaron tres profesores para realizar entrevistas semiestructuradas que se centraron en la descripción y evaluación de sus procesos de inserción: un profesor sin experiencia previa, uno con hasta 5 años y otro con más de 10 años de experiencia docente previa. Debido a sus perfiles y a que compartían una red de contactos en común con uno de los investigadores, el principiante y los otros dos profesores seleccionados aceptaron participar. Las reuniones individuales cara a cara para las entrevistas tuvieron lugar en días y lugares acordados por ambas partes, con la lectura y firma del Formulario de Consentimiento Libre e Informado (FCI), siendo grabadas en audio.

Esta clasificación por años de experiencia previa se apoyó en criterios extraídos de las reflexiones de Huberman (2000) sobre los ciclos de vida profesional de los profesores. En este caso, se entendió que la experiencia profesional previa podía influir en las percepciones sobre la forma en que los profesores entran en la red pública en la ciudad de Río de Janeiro. El guión de la entrevista preveía una profundización de las preguntas del cuestionario, abriéndolas a la conversación y recogiendo impresiones más detalladas sobre lo ya expuesto.

Algunos puntos de partida

Entendemos aquí la formación del profesorado como un proceso continuo, iniciado por la experiencia preprofesional como estudiante, seguido por la profesionalización en la formación inicial, por la fase de iniciación al trabajo y por la formación permanente (MARCELO GARCÍA, 1999). Por lo tanto, dedicamos nuestra atención a la etapa que corresponde a la transformación del alumno en profesor y a la adaptación al contexto real de actuación, más conocida como período de inserción profesional.

Al hablar de los ciclos de vida profesional de los profesores, Huberman (2000) se remite al análisis de Simon Veenman (1984), que identifica esta fase como un "choque de realidad", en la que hay una preocupación por sobrevivir a la profesión, un intenso aprendizaje por ensayo y error y el predominio del valor práctico, lo que hace que los principiantes tengan problemas para relacionar las teorías y los principios estudiados en la universidad con sus dilemas. Las dificultades y los descubrimientos derivados de la realidad escolar con los que se enfrenta el profesor principiante se viven intensamente. Para el autor, la duración de esta fase hasta la estabilización del profesor puede estimarse entre 3 y 5 años (HUBERMAN, 2000). Este intervalo, sin embargo, puede variar mucho en cada caso. Es

importante señalar que, en nuestra opinión, el educador puede experimentar un proceso de inserción cada vez que se encuentra en una nueva realidad laboral: una nueva red educativa, escuela, clase, función o condición de trabajo.

Según la literatura (HUBERMAN, 2000; NÓVOA, 2007; VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012), la calidad de este momento determina, en gran parte, el grado de adhesión a la carrera/cargo, pues dependiendo de la existencia prolongada de apoyo y familiarización con la cultura institucional, esta transición puede darse de manera fluida, facilitando el desarrollo profesional mientras el profesor aún se siente como un novato.

En este sentido, la literatura ha destacado la importancia de los programas de inducción profesional dirigidos a los profesores que comienzan su carrera. Dichos programas incluyen acciones sistemáticas enfocadas a favorecer el intercambio de conocimientos entre profesores noveles y experimentados, la orientación y el seguimiento del proceso de inserción profesional.

En este contexto, señalamos la importancia de que las acciones dirigidas al proceso de inserción profesional consideren la especificidad de la disciplina o nivel/modalidad a la que se dedica el profesor, ya que los retos e incertidumbres que experimenta, inseparables de su realidad docente, suelen requerir el apoyo de personas que (re)conozcan íntimamente las cuestiones pedagógicas y de entorno que puedan surgir. Como todos los profesores que acceden a la carrera, los de Artes Visuales se enfrentan a una gran variedad de condiciones de trabajo. Sin embargo, al tener una carga lectiva reducida, en general 1 o 2 clases semanales en cada aula, estos profesores experimentan con frecuencia la sensación de aislamiento por la ausencia de colegas de la misma especialidad en su turno o incluso en todo el centro. Esta situación, además de reflejar una cierta desvalorización de su asignatura en relación con otras, hace que estos profesores tengan un número excesivo de clases de diversas edades y grados, a veces en más de un centro, necesitando negociar materiales y espacios de uso artístico y el ejercicio o no de la polivalencia.

En este escenario, la ciudad de Río de Janeiro se destaca como un laboratorio de políticas públicas educativas dirigidas a los profesores en situación de inserción profesional, ya que su Secretaría de Educación (SME/Rio) cuenta, desde 2012, con un centro de acogida y formación continua de sus profesores, la Escuela de Formación Paulo Freire (EPF).

Estudios recientes han señalado una tradición de escasos y puntuales programas de inducción profesional para profesores en Brasil (ANDRÉ, 2013; MIRA, 2018), siendo común que los principiantes sean asignados a las "peores" clases y escuelas, bajo expectativas idénticas a las de los profesores experimentados. La inducción funcionaría, en esta etapa

inicial de la carrera, como una logística de acogida, asesoramiento y formación en sintonía con las necesidades y circunstancias que viven los profesionales sin experiencia en el servicio. Marcelo García (1999), citando a Valli (1992, p. 132), afirma que:

Los problemas que más amenazan a los profesores principiantes son la imitación acrítica del comportamiento observado en otros profesores; el aislamiento de sus colegas; la dificultad para transferir los conocimientos adquiridos durante su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

En varios países, la inducción forma parte del itinerario de formación de los candidatos que desean incorporarse a la profesión docente en los centros públicos para minimizar el número de abandonos. En algunos casos, el programa de iniciación tiende a confundirse con las estrategias de evaluación durante el periodo de prueba. Analizando las experiencias con los programas de inducción, que pueden tener múltiples formatos y duraciones, Vaillant y Marcelo García (2012) citan a Smith e Ingersoll (2004, p. 706) para afirmar que "el factor más destacado [para el profesor principiante] era tener un mentor de su misma especialidad, tener tiempo para planificar junto con otros profesores de la misma asignatura y formar parte de una red externa".

Desde nuestro punto de vista, se hace urgente investigar el asunto y conocer las condiciones de tantos profesores de Artes Visuales en Brasil que están sobreviviendo, desarrollando dispositivos de formación o en proceso de abandono de la carrera docente, debido a la crisis inicial propia del momento de inserción profesional. Además de los retos a los que se enfrentan los profesores cuando acceden a la profesión docente, en Brasil todavía existe un factor que puede empeorar las condiciones de trabajo de estos profesores: el elevado número de profesores no especialistas responsables de las clases de Artes en las escuelas del país, debido a la ausencia de profesores específicos, aunque computemos la ocupación de las vacantes por profesores licenciados en cualquier lenguaje artístico. Según el Censo Escolar de 2017, el porcentaje de profesores de Arte con formación específica que trabajan en los primeros cursos de Educación Primaria es del 58,7%, en los últimos cursos solo del 31,5% y en Bachillerato del 41,1% (INEP, 2017).

Este panorama se arrastra como huella de una historia de la enseñanza de las artes en Brasil (BARBOSA, 2016), cuyo ejercicio docente en la educación básica se profesionalizó muy recientemente. A partir de la Ley 5692, que cambió la estructura de la educación en el país en 1971, en el contexto de la dictadura militar, se estableció la *actividad* de Educación Artística en las escuelas, añadiendo a su currículo las artes plásticas, el teatro y la música.

Para enseñar Educación Artística era necesario tener un diploma de graduación. Para resolver esta cuestión, el gobierno se apresuró a oficializar los cursos de Licenciatura Corta en Educación Artística, que propugnaban una formación polivalente, tenían una duración de dos años, un plan de estudios compacto y disciplinas fragmentadas y poco profundas. Una opción precursora de la Escuela de Bellas Artes de la UFRJ y difundida a otras universidades públicas de la época fueron los cursos de Licenciatura Completa, en los que los candidatos podían continuar sus estudios con titulación en el idioma elegido, con una duración de 4 años. La enseñanza de las Artes se había ganado un lugar cautivo en las escuelas, pero en una situación que le reservaba fragilidad:

Al no ser considerada una asignatura y no tener un espacio fijo en el horario de clase, la Educación Artística queda relegada a un plano secundario, utilizándose de forma aleatoria para otros fines, casi siempre morales y/o de apoyo a otras asignaturas, distintos a la enseñanza del arte (PIMENTEL, 1999, p. 96).

También se impuso la concepción del arte como tiempo de ocio, lo que dio lugar al conocido *laissez-faire* ("dejar hacer"), en el que la clase se convierte en un tiempo de libre expresión sentimental, sin ningún tipo de guía. A finales de la década de 1970 y a lo largo de la década de 1980 resonaron las reivindicaciones de los derechos democráticos y se produjeron cambios con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996 (Ley 9.394/96), que determinó el Arte como asignatura obligatoria en la enseñanza básica, es decir, lo reconoció como un campo de conocimiento con importantes contenidos específicos. Esto se hizo explícito poco después en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) de 1997, que declararon en el segmento de Artes Visuales (denominación que engloba las artes plásticas, las artes gráficas, el vídeo, el cine, la fotografía y las nuevas tecnologías) la adhesión evidente a la Propuesta Triangular de Ana Mae Barbosa, un principio pedagógico que se ha popularizado y que proporciona una articulación crítica entre tres dimensiones de la producción artística: la contextualización (ir más allá de la historia del arte), la experimentación (hacer) y la apreciación (leer la obra).

El perfil y la inserción profesional de los profesores de Artes Plásticas

Aquí trataremos los resultados de la investigación sobre el perfil de los sujetos docentes de Artes Plásticas que participaron en la investigación y las impresiones sobre sus procesos de inserción profesional en la red municipal de Río de Janeiro.

Es importante señalar que los ocho recién llegados, a pesar de que ya eran profesores de la red, pasaron de hecho por todos los pasos exigidos a los que entran en la red por primera vez: participación en un examen público con fases que requerían una prueba escrita, curso de formación en la Escuela Paulo Freire, prueba de clase, prueba de valores, dos días de inducción en la Escuela Paulo Freire, inducción promovida por el CRE designado, elección de escuelas por orden de clasificación y, en principio, dos días de inducción en la escuela. Los pasos del proceso de selección eran obligatorios para todos los sujetos de la investigación. Sin embargo, los pasos que caracterizan el momento de la acogida, tras la toma de posesión, fueron vividos de forma diferente por los profesores que participaron en la investigación.

Todos los recién llegados eran mujeres y, entre los diez recién llegados, ocho eran mujeres y dos hombres. Los dieciocho profesores que respondieron al cuestionario tenían la formación específica mínima requerida para el puesto: licenciatura en Educación Artística/Artes Plásticas/Artes Visuales; la mayoría eran jóvenes (entre 20 y 40 años), tenían postgrado y ya tenían experiencia en el puesto, tanto en el sector privado como en el público.

Como se mencionó anteriormente, se entrevistó a tres de estos profesores: la profesora principiante Alba, de 36 años, que en su segunda carrera, terminada en 2016, se graduó en Educación Artística. Se graduó en enero y fue llamada por la PYME en febrero. En el momento de la entrevista, en 2019, estaba asignada a un solo colegio, en el barrio de Santa Cruz, un barrio alejado del centro, en la zona oeste de la ciudad, donde trabajaba desde que se incorporó a la red. Dijo que era la única profesora de Bellas Artes en la unidad y que enseñaba en los primeros años de la escuela primaria. Confesó con firmeza que tenía la intención de dejar su carrera en la red muy pronto, porque sentía que se estaba "secando el hielo" y había estado planeando hacerlo.

La profesora Beatriz, de 30 años, se licenció en Bellas Artes en 2013 y cursaba un postgrado *lato sensu* en 2019, cuando se realizó la entrevista. Cuando aún estaba en los últimos periodos de la universidad, empezó a dar clases en una escuela pública para los últimos años de primaria. Luego, trabajó durante 4 años más en otra escuela pública, enseñando los primeros años de la escuela primaria. Se incorporó a la red pública municipal en junio de 2019, trabajando en dos colegios a tiempo completo⁵, situado en la misma calle, dentro de una favela de Bangu. En ambos, impartió clases para los primeros años de la escuela primaria. Según ella, nunca tuvo "ese sueño de graduarse y dar clases en el

⁵ Desde 2011, el Pyme de Río ha invertido en la propuesta de ampliar el número de escuelas de la red que trabajan con lo que llaman jornada completa, instituyendo turnos únicos; es decir, los mismos alumnos que entran por la mañana se quedan hasta media tarde. Sin embargo, la mayoría de las escuelas siguen funcionando con turnos parciales. Los turnos parciales son una solución para atender a más alumnos en la misma escuela.

municipio", ya que fue una cuestión de necesidad económica. Debido a la realidad de sus alumnos y del entorno, de extrema violencia y vulnerabilidad social, le resultaba difícil adaptarse y decía que ni siquiera imaginaba una adaptación a este contexto. Describió recepciones bastante diferentes en las dos escuelas donde trabaja, prefiriendo la relación de colaboración que encontró en la escuela complementaria a la relativa soledad de su escuela de origen.

El profesor Caio, de 40 años, licenciado en Historia del Arte, comenzó su experiencia docente en 2006, incluso antes de licenciarse. Trabajó en jardines de infancia con la musicalización de los niños (formación autodidacta en música) y en escuelas públicas dando clases de Artes Plásticas. Trabajó como educador artístico en un gran centro cultural y como profesor sustituto en el Colegio Pedro II. En febrero de 2019 fue llamado para ser profesor de Artes en el municipio de Niterói, donde permanece. En junio le tocó el turno al municipio de Río de Janeiro. Cuando se le entrevistó, trabajaba en dos escuelas de turno parcial, con clases de los últimos años de la enseñanza primaria. Consideró su proceso de integración como una "buena sorpresa", al haber encontrado una excelente acogida e infraestructura en su escuela de origen, en contra de las bajas expectativas que tenía por las experiencias compartidas por otros reclutas.

En cuanto a la rutina diaria de trabajo, se pudo comprobar que la mayoría de los recién llegados trabajan en más de una escuela, al contrario de lo expuesto por los recién llegados. Una sospecha que ayuda a explicar este hecho radica en la acumulación de inscripciones en la misma red por parte de los recién llegados, que lógicamente deben trabajar en más de una escuela, sumando a su antigua escuela el nuevo centro de trabajo elegido en la última oposición. De los ocho recién llegados, sólo dos trabajaban en una sola escuela, mientras que este número se elevó a siete entre los diez recién llegados.

También es habitual que un profesor de Arte con un régimen laboral de 40 horas semanales, que es el caso de los sujetos de esta investigación, no pueda completar su carga de trabajo en un solo centro y necesite complementarlo en otro. Esta situación se agrava entre los profesores de asignaturas que tienen una menor carga de trabajo en la estructura curricular de los alumnos, como es el caso de Plástica. No se puede dejar de señalar que la condición más deseable sería trabajar en una sola escuela.

Más de la mitad de los diez recién llegados pensaron en dimitir en sus primeros meses de trabajo, un panorama preocupante para la red. Las condiciones de trabajo fueron el principal motivo para pensar en abandonar e incluyen aspectos como el desgaste derivado del elevado número de clases, las clases abarrotadas, la falta de material y de espacio adecuado

para el trabajo en Artes Visuales. Este punto fue considerado tan crítico que el total de los recién llegados, dieciocho profesores, coincidieron en calificarlo como la mayor dificultad sentida durante la inserción profesional. Lo que hemos visto es que, a falta de recursos materiales para las clases, estos profesores acaban comprando, ellos mismos, los materiales que consideran imprescindibles para sus clases.

Esta situación no debe tomarse a la ligera, ya que revela la cara brutal de la estructura educativa, que a veces es incapaz de atender las necesidades didácticas y pedagógicas de las escuelas, así como de proporcionar un contexto que favorezca el desarrollo profesional de los profesores. Las escuelas pierden, los estudiantes pierden y los profesionales dispuestos a invertir en sus carreras suelen elegir entre su calidad de vida y su trabajo. En este sentido, Signorelli y Matsuoka (2015) afirman que la gran mayoría de los estudios que abordan el inicio de la docencia retratan las dificultades a las que se enfrentan los profesores al principio de su carrera al enfrentarse a situaciones intensas que pondrán en jaque sus conocimientos, creencias, principios educativos y saberes formulados durante la formación inicial que, en este momento, parecen poco valiosos.

Los primeros años de ejercicio profesional son fundamentales para el futuro profesional de los profesores, e incluso pueden definir su permanencia en la profesión. También señalan, citando a Papi y Martins (2010), que:

[...] el inicio de la carrera puede ser fácil o difícil, sencillo o complejo, y ello dependerá de las condiciones que encuentren los principiantes en el lugar de trabajo, de las relaciones que establezcan con otros colegas y del apoyo que reciban en esta etapa de su carrera profesional. (SIGNORELLI; MATSUOKA, 2015, p. 37256)

Hay variaciones, pero la mayoría de los reentrantes describieron su proceso de inserción como muy difícil. Esto refuerza la idea de que la entrada en un nuevo contexto laboral, aunque se tenga experiencia en la enseñanza, incluso en la misma red, funciona como una nueva inserción que puede ser tan compleja como la de un principiante en la carrera. También puede indicar que la red y/o la dirección del centro, al reconocer que se trataba de profesores que ya pertenecían a la red, entendieron que no sería necesario un mayor cuidado con la acogida y el seguimiento de estos profesionales.

Sorprendentemente, los recién llegados perciben, en general, su integración como razonable. En una lectura general, este fue el grupo que consideró que su proceso era el más fácil. Una posible interpretación de estos datos es que sus expectativas sobre la incorporación

a la red se vieron superadas por el entorno favorable y el apoyo encontrado en la mayoría de las escuelas a las que fueron asignados.

Todos los recién llegados que admitieron haber tenido una integración con pocas dificultades indicaron que habían encontrado un gran apoyo en la red y/o en la escuela. Los que consideraron su proceso de integración como razonable describieron el apoyo detectado como satisfactorio o medio. En los procesos de inserción con muchas dificultades, el apoyo se clasificó como insatisfactorio o medio. Por lo tanto, la relación es evidente: cuanto más se sientan apoyados los recién llegados por los directores, coordinadores y otros profesores, mejor serán sus procesos de inserción en la carrera docente en la red. Lo contrario también parece ser cierto, e incluso puede culminar en el abandono de la profesión.

En relación con este aspecto, Ens et al. (2014) señalan cómo la docencia ha sido vista históricamente como una carrera de poco prestigio en el país y, en el contexto de las demandas de mayor profesionalización a partir de la década de los noventa, aún se encuentra entre el discurso de la valorización y las políticas públicas que invierten tímidamente en esta dirección o incluso la contradicen. Al investigar las representaciones sociales de los docentes que trabajaron entre 5 y 10 años en los últimos años de primaria sobre la permanencia o no en la profesión, el 80% declaró que seguiría enseñando (ENS et al., 2014).

Sin embargo, al indagar en los motivos que llevaron a una parte de los profesores a plantearse el abandono de la profesión, se destacó la escasa formación ante la superposición de funciones que exige el servicio, el bajo salario, la desvalorización social de la profesión, la indisciplina de los alumnos, las condiciones de trabajo y, finalmente, la falta de participación de los cuidadores en la vida escolar.

Por lo tanto, nos preocupa la forma en que la cuestión de la cuestión de seguir o no siendo profesor se consolida, porque la representación que los grupos sociales tienen de los profesores (padres, alumnos, etc.) se confunde con las representaciones de los propios profesores en relación con la profesión docente, La representación de los profesores por parte de los grupos sociales (padres, alumnos, etc.) se confunde con las representaciones de los propios profesores en relación con la profesión docente. (ENS *et al.*, 2014, p. 517).

Los profesores que tienen intención de permanecer en la profesión justifican su posición por el vínculo afectivo que se establece con los alumnos y por la finalidad de la profesión, percibida como una misión. Este panorama parece enfatizar, además de una visión idealista de la docencia, la importancia de la socialización profesional y el establecimiento de

vínculos en el entorno laboral, que les hace superar las dificultades estructurales y económicas de la carrera.

Es en este sentido en el que Tardif y Raymond (2000) destacan cómo convertirse en profesor supone un proceso de conversión en el tiempo, que incluye necesariamente la socialización profesional y el sentimiento de pertenencia a la categoría. Para los profesores noveles o recién llegados a un nuevo entorno laboral, una acogida y un trato cálido y solidario, desde el principio, facilitan la inserción y la adaptación a la profesión.

La carrera profesional es también un proceso de socialización, es decir, un proceso de marcado e incorporación de los individuos a las prácticas y rutinas institucionalizadas de los equipos de trabajo. Sin embargo, estos equipos de trabajo requieren que los individuos se adapten a estas prácticas y rutinas, y no lo contrario. Desde el punto de vista profesional y laboral, saber vivir en una escuela es tan importante como saber enseñar en el aula. En este sentido, la entrada en una carrera y su desarrollo requiere que los profesores asimilen también los conocimientos prácticos propios de los lugares de trabajo, con sus rutinas, valores, normas, etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217)

En cuanto a la evaluación del apoyo recibido, se observó que el apoyo de la dirección y la coordinación de la escuela o la falta de él fueron factores preponderantes en la calidad de la inserción y el desarrollo profesional de los nuevos profesores. En su búsqueda de apoyo, la mayoría de los recién llegados también recurren a profesores de Bellas Artes conocidos que también son de la red para aliviar sus preocupaciones y angustias y compartir prácticas.

Consideraciones finales

Así, se pudo concluir que no es sólo una nueva realidad o público a lo que se enfrenta el recién llegado, sino todo un nuevo ambiente de trabajo, lo que parece sugerir que aún con experiencia previa en la carrera y en la propia red, el proceso de ingreso a una nueva escuela a partir de una nueva matrícula genera ansiedades e inseguridades que pueden ser mitigadas a partir de un sistema de apoyo destinado a recibir y orientar a estos docentes dentro y en el día a día de la escuela, para que puedan adaptarse con confianza y, luego de este período de transición, caminar de manera más autónoma e independiente.

Sin embargo, estos cuidados, cuando están presentes, suelen darse de forma espontánea y fluida, poco institucionalizada. Aunque no se caracteriza como un apoyo sistemático, este clima institucional acogedor parece influir directamente en la satisfacción del recién llegado con el trabajo. Cuando no hay, las frustraciones tienden a acumularse y el

profesor principiante busca medios alternativos de apoyo para establecerse en la carrera, y puede o no tener éxito.

Este panorama indica que hay que prestar más atención a la acogida y el apoyo locales, especialmente los que proporciona la coordinación y la gestión de los centros que reciben a los nuevos profesores. Un clima institucional agradable y confortable, garantizado por los vínculos interpersonales y profesionales, parece garantizar casi una mayor satisfacción y desarrollo profesional de los profesores que dan sus primeros pasos en una escuela de esta gigantesca y heterogénea red que es el sistema escolar público de Río de Janeiro.

REFERENCIAS

- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2020.
- BARBOSA, A. M. (org.). **Arte-educação no Brasil**. São Paulo. Editora Perspectiva, 2016.
- COCHRAN-SMITH, M. “Learning to Teach over Time: Two Teachers, Two Paths”. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, 4., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UTFPR, 2014.
- ENS, R. T. *et al.* Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 501-523, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6698>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas do Censo Escolar 2017**. Brasília: MEC, 2017.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.
- MIRA, M. M. **Inserção profissional docente: sistematização de princípio e indicadores para melhoria desse processo**. 2018. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//00006c/00006c89.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. (Livreto). São Paulo: SIMPRO, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

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

SIGNORELLI, G.; MATSUOKA, S. Inserção profissional de professores iniciantes: desafios e descobertas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, PR: PUCPR, 2015. p. 37255- 37265. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17387_8838.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>. Acesso em: 18 jul. 2020.

TEUBER, M. Relações entre Ensino, Práticas Artísticas e Pesquisa: princípios didáticos para a formação de professores de Artes Visuais. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/51727>. Acesso em: 18 jul. 2020.

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

Cómo referenciar este artículo

AFONSECA, T. S.; NASCIMENTO, M. G. C. A. Perfil de los profesores de artes plásticas de recién ingreso en la Red Municipal de Rio de Janeiro y su mirada sobre su inserción profesional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1902-1917, jul./sep. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i3.14071>

Enviado el: 19/08/2020

Revisiones requeridas el: 15/09/2020

Aprobado el: 10/10/2020

Publicado el: 01/07/2021