

Trajetórias de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS

WORK TRAJECTORIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A STUDY WITH MUSIC TEACHERS OF THE MUNICIPAL EDUCATIONAL SYSTEM OF PORTO ALEGRE, RS, BRAZIL

JOANA LOPES PEREIRA Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre ► joana.joanalp@gmail.com

resumo

O presente artigo apresenta resultados de pesquisa que teve como objetivo investigar as trajetórias de trabalho de professores(as) licenciados(as) em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. A estratégia metodológica utilizada foi a entrevista. A moldura teórica do estudo é embasada nos princípios da educação infantil (cuidar e educar), nas noções de tempos e espaços e na ideia de trajetórias de trabalho. Os resultados indicam que cada professor(a) tem uma história singular de trabalho, entretanto, a construção de uma trajetória de trabalho só é possível de ser feita na interação com os sujeitos na escola, especialmente as crianças, durante seu fazer docente. Através da convivência com os sujeitos, os(as) professores(as) vão reconstruindo suas experiências anteriores, em direção a tornarem-se, além de professores(as) de música, professores(as) de crianças.

PALAVRAS-CHAVE: música na educação infantil, professores(as) licenciados(as) em música, trajetórias de trabalho.

abstract

This article presents the findings of a research that aimed to investigate the work trajectories of music teachers that work at the Municipal Educational System in the city of Porto Alegre, RS, Brazil. The methodological path taken was that of interviews. The theoretical framework of the study is based on the early childhood education principles (to care and to educate), on the notions of times and spaces, and on the idea of work trajectories. The results indicate that each teacher has a singular work history. However, the construction of a work trajectory is only made possible through the interaction with school subjects – especially the children – during their teaching. Through their interaction with the subjects, the teachers reconstruct their previous experiences, in order to become, besides of music teachers, teachers of children.

KEYWORDS: music in early childhood education, music teachers, work trajectories.

Aproximação ao campo de estudo e problematização

Sou professora de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA), Rio Grande do Sul, desde 2012, na etapa da educação infantil. Nesse campo de atuação profissional, tenho buscado, através da pesquisa, problematizar questões inerentes à educação básica, mais especificamente, à etapa da educação infantil.

Quando comecei a trabalhar com música na RME-POA, percebi que não havia, na época, orientações específicas para a música na educação infantil, já que fui a primeira professora concursada a atuar nas escolas às quais fui destinada. Minha primeira dúvida se relacionou à organização dos tempos, tendo em vista que, nessa etapa, não existem períodos, nem divisões por áreas de conhecimento. Assim, em diálogo com as direções das escolas, passei a experimentar diferentes possibilidades de organização temporal.

Em virtude de ter sido a primeira professora a atuar nessas escolas, acredito ter iniciado a construção de um projeto de aulas de música nessas instituições. Como a proposta da Secretaria Municipal de Educação (SMED) é recente, penso que os(as) demais professores(as) de música, que estão trabalhando nas escolas de educação infantil, também iniciaram essa construção. Assim, busquei conhecer como cada um(a) dos(as) professores(as) de música constrói seu trabalho nessas instituições.

Minhas vivências pessoais deram origem ao meu interesse de pesquisa. Busquei, então, estabelecer, por meio da literatura, um diálogo com outros contextos em que ocorrem aulas de música na educação infantil para transformar meu interesse em um problema de pesquisa.

Tendo em vista meu objeto de estudo, selecionei, na literatura da área da educação musical, trabalhos que investigaram a música em escolas de educação infantil e percebi que essa tem sido objeto de diferentes pesquisas na área. Devido às diferentes abordagens encontradas, busquei dar enfoque às pesquisas que investigaram o ensino de música e os(as) professores(as) que atuam com música em escolas de educação infantil, a fim de identificar os avanços e pontos em comum trazidos pelos trabalhos, bem como aspectos que ainda poderiam ser mais explorados.

Com esse viés, identifiquei dois trabalhos que mapearam a presença da música na educação infantil, o de Diniz e Del Ben (2006) e o de Soler e Fonterrada (2007). As duas pesquisas encontraram, em seus resultados, números bastante expressivos no que se refere à presença de práticas musicais nas instituições de educação infantil. Esses dados, ainda que representem contextos específicos, indicam que a música está presente nas escolas de educação infantil. Além disso, os trabalhos apontaram que as práticas educativo-musicais eram propostas por professores(as) pedagogos(as). As pesquisas de Andraus (2008) e Penna e Melo (2006) corroboram os resultados dos trabalhos anteriores.

Em contrapartida às pesquisas mencionadas, Nogueira (2005, p. 8) afirma que a música “não está presente na rotina das crianças e as poucas atividades com a linguagem musical aconteciam sem a intervenção das educadoras (música ambiente)”, o que a leva a afirmar que a música é “subutilizada”. No meu entendimento, o termo empregado por Nogueira (2005) indica que a autora observou a utilização da música para outro fim que não ela mesma. Percebo, com isso, que a perspectiva dessa autora sobre a presença ou ausência da música foi distinta

da adotada nos demais trabalhos, pois ela aponta a ausência da música por constatar uma subutilização.

Outras autoras também veem de modo crítico a forma como a música vinha sendo desenvolvida nos contextos pesquisados. Isso pode ser percebido quando criticam, por exemplo, a utilização da música para as rotinas escolares, para as datas comemorativas e para auxiliar o processo de alfabetização ou para a aprendizagem de outros conteúdos. Esses exemplos são criticados pelas autoras pois revelam “uma prática ‘utilitarista da música’” (Scarambone, 2014, s/p), que a música é “tratada apenas como entretenimento” (Duarte; Kebach, 2010, p. 185) ou que “as atividades musicais são desenvolvidas de maneira superficial” (Martinez; Pederiva, 2012, p. 218).

Os pontos destacados indicam uma forma recorrente de perceber a música na educação infantil. Suponho que essa forma esteja relacionada a uma preocupação em tratar a música como área de conhecimento no espaço escolar. Acredito que, de certo modo, essas ideias podem dificultar a percepção de outras possibilidades de práticas educativo-musicais relacionadas às realidades e aos sujeitos que estão nas escolas.

Identificando esse ponto em comum em diferentes pesquisas, trago à tona uma maneira recorrente de perceber a música na educação infantil. Desse modo, acredito que perceber a música como “subutilizada” (Nogueira, 2005, p. 8), ou como “acessório para outras disciplinas” (Andraus, 2008, p. 66), demonstra que, para as autoras, há outra forma de ensinar música que ainda não está presente nas escolas, ao menos não nos contextos por elas investigados.

Tendo indicado um modo recorrente de perceber a música na educação infantil, busquei investigar uma situação peculiar, que poderá auxiliar o aprimoramento da compreensão, por parte dos profissionais da área de música, sobre as particularidades do contexto da educação infantil, a partir das falas de quem trabalha nesse contexto. Penso ser essa uma situação peculiar, pois é de conhecimento que esse espaço dá prioridade ao ensino por professores(as) pedagogos(as) e, especialmente na esfera pública, há poucas pesquisas com licenciados(as) em música. Assim, busco contribuir no sentido de revelar aspectos sobre o cotidiano de trabalho dos(as) professores(as) de música nas escolas de educação infantil, sua relação com os(as) alunos(as), bem como compreender o modo como cada professor(a) de música constrói e pensa sobre o seu trabalho nas escolas infantis.

Tomando como ponto de partida meu interesse e transformando-o, com o auxílio da literatura, em um problema de pesquisa, apresento o objetivo geral da pesquisa: investigar as trajetórias de trabalho de professores(as) licenciados(as) em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Como objetivos específicos, busquei compreender como os(as) professores(as) de música se relacionam com os tempos, os espaços e os sujeitos da educação infantil, conhecer o modo como os(as) professores(as) de música definem os conteúdos e finalidades do ensino de música na educação infantil e identificar os limites e possibilidades percebidos pelos(as) professores(as) de música para a realização de suas práticas de ensino.

Moldura teórica

Embasada nos documentos legais e em trabalhos sobre a educação infantil, defini a moldura teórica da pesquisa, constituída pelos princípios orientadores da educação infantil, indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI): cuidar e educar, pelas noções de tempos e espaços e pela ideia de trajetórias de trabalho, do educador Miguel Arroyo.

As DCNEI indicam que, para ocorrer a “efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem”, entre outros pontos, “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p. 10). Assim, cuidar e educar são princípios centrais para essas instituições. Conforme definido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), educar consiste em:

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998, p. 23)

O cuidado, por sua vez, aparece relacionado a dois aspectos: o afetivo e o biológico. Dessa forma, é importante considerar tanto as relações e sentimentos dos alunos quanto as questões de higiene, alimentação, sono, entre outras. O RCNEI sustenta que “cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (Brasil, 1998, p. 24). Posteriormente, esclarece que “cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (Brasil, 1998, p. 25).

Além dos princípios da educação infantil: cuidar e educar, identifiquei como elementos centrais da organização das escolas de educação infantil os espaços e os tempos. Com relação ao espaço escolar, Viñao Frago (2001, p. 62) afirma que a escola, “enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado que está ali, é um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado”. O espaço escolar, assim, “possui uma dimensão educativa” (Viñao Frago, 2001, p. 74). A posição geográfica em que se encontram as escolas, por exemplo, indica onde moram as crianças que frequentam essas escolas e, de certo modo, sinalizam as condições dos locais em que habitam. A construção dessas instituições, por sua vez, sinaliza o que se faz dentro desse espaço. Viñao Frago afirma que:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. (Viñao Frago, 2001, p. 61)

Assim, agregada à noção de espaço, temos a ideia de tempo. No que se refere ao tempo escolar, Arroyo (2011, p. 208) acredita que “é um tempo a interiorizar e aprender, mas também deveria ser o tempo adequado, pedagógico de ensinar e de aprender. O tempo escolar pode

ser repensado em função do tempo mental, social, cultural dos educandos(as)". Penso que a forma de organização da educação infantil pretende respeitar os tempos dos alunos. Por outro lado, a busca pela afirmação de identidade da educação infantil, a espelho das outras etapas da educação básica, pode tornar rígida a organização dos tempos também nessa etapa.

Arroyo (2011) percebe os tempos escolares como tempos que perpassam a vida tanto dos alunos quanto dos professores que estão na escola, afirmando que "as trajetórias docentes são antes de tudo trajetórias de trabalho" e que "não dá para separar a imagem docente da imagem humana" (Arroyo, 2011, p. 242). Assim, os(as) professores(as) que atuam nas escolas de educação infantil realizam seu trabalho trazendo sua condição humana, que vai além de sua condição profissional. Nas escolas, esses(as) professores(as) interagem com outros sujeitos que também estão ali na totalidade de sua condição humana.

Estratégia metodológica

A estratégia metodológica utilizada na pesquisa foi a entrevista. Segundo Silveira (2002, p. 119), "como instrumento largamente utilizado [...] [a entrevista] frequentemente é tomada como uma simples técnica a ser dominada". No entanto, a autora entende as entrevistas como "um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a 'quer saber algo', propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas" (Silveira, 2002, p. 140).

Minha opção por realizar a pesquisa na cidade de Porto Alegre se deu, inicialmente, por ter percebido uma situação peculiar nesse município. A título de esclarecimento, no município de Porto Alegre há dois tipos de escolas destinadas às crianças pequenas: Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça (EMEI JP). A primeira oferece jornada integral, funcionando das 7h às 19h; já na segunda, o ensino ocorre em um único turno (manhã ou tarde), tendo seu horário de funcionamento das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30.

Após identificar os(as) professores(as) que atuavam na educação infantil, na ocasião, solicitei autorização da Secretaria Municipal de Educação e entrei em contato com esses(as) profissionais. Assim, a pesquisa contou com a colaboração de uma professora e quatro professores de música, que fizeram concurso em 2009 para o cargo de professor de música em Porto Alegre, cujos dados são apresentados no quadro a seguir.

Pseudônimo	Idade	Ano em que concluiu a licenciatura em música	Número de escolas infantis em que atua	Carga horária em cada escola	Carga horária total na RME-POA
Lucas	27	2009	2	10h	20h
Pietra	46	1991	2	10h	20h
Alberto	34	2007	3	10h	30h
João	46	2008	1	20h	20h
Martelo	30	2007	1	20h	40h

QUADRO 1

Identificação dos(a) professores(a)

Cada um(a) dos professores(as) foi entrevistado(a) individualmente. Após as transcrições das entrevistas, tomando como base princípios da teoria fundamentada (Charmaz, 2009), realizei a codificação e categorização dos dados, a partir da seguinte estrutura: a chegada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA), a organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil, o princípio orientador do trabalho do(a) professor(a), a relação com os sujeitos da escola, as práticas educativo-musicais e a relação com a própria atuação. A seguir, apresento uma síntese dos resultados.

Síntese dos resultados

Para Lucas, essa foi sua primeira experiência como professor da educação básica na RME-POA. Na época em que foi realizada a entrevista, conciliava o trabalho de professor com o de instrumentista e compositor de uma banda instrumental. Pietra, por sua vez, teve suas primeiras experiências com crianças pequenas ainda durante a formação universitária. Nas escolas privadas, sempre trabalhou na educação infantil e acredita que esse é seu “chão” e, por isso, ficou satisfeita em também trabalhar nessa etapa na RME-POA. Alberto, durante a graduação, começou a trabalhar na educação básica e nela continuou atuando após a conclusão da licenciatura. João, apesar de ter concluído a licenciatura em música em 2008, é um professor bastante experiente, por ter cursado magistério. Ao longo de 20 anos de trabalho, passou por diversas escolas privadas e, na época da entrevista, conciliava o trabalho de professor com o de regente. Por fim, Martelo já havia atuado como professor de música em escolas públicas de educação básica e foi o único colaborador da pesquisa que, além de trabalhar em uma EMEI da RME-POA, atuava como professor em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) na mesma rede de ensino. Pietra, João e Martelo trabalhavam apenas em EMEIs; já Lucas e Alberto trabalhavam nos dois tipos de instituição de educação infantil: EMEI e EMEI JP.

Os professores e a professora, assim como eu, receberam a proposta de trabalhar na educação infantil no momento de sua posse na RME-POA. O convite, a princípio, foi inesperado, já que o concurso realizado seria para atuar no ensino fundamental. As razões que os(a) levaram a aceitar a proposta foram distintas.

Pietra ficou satisfeita com o convite, pois tinha uma vasta experiência com crianças na faixa etária da educação infantil. Lucas, por sua vez, pareceu estar aberto a atuar em qualquer nível, já que essa foi sua primeira experiência como professor da educação básica. Assim, buscou atender a uma demanda da SMED e contou: “[...] eu vi que elas ficaram bem faceiras. [...] eu achei que elas deram bastante importância a isso, eu vi que era uma coisa que elas realmente precisavam e eu topei, foi ótimo”. Tanto Pietra quanto Lucas escolheram escolas próximas às suas residências, o que foi indicado por ambos como um ponto positivo.

Martelo, por outro lado, descreveu um sentimento ambivalente em relação ao começo de sua trajetória na educação infantil: “para mim, foi uma surpresa bem agradável, porque, no início, eu fui... eu aceitei as 20 horas com a educação infantil e, ao mesmo tempo, eu tomei um susto”. Já Alberto e João ficaram indecisos sobre aceitar ou não a proposta. O primeiro

professor falou: “logo que eles fizeram a proposta, eu fiquei um pouco receoso, né? [...] Porque eu nunca trabalhei, eu não sei se é meu perfil”. Então, recebeu um incentivo: “as meninas lá na [Secretaria Municipal de] Educação me disseram: a gente gostaria muito. Elas me ofereceram: por que tu não faz um teste? Faz um teste, se não for o teu perfil, em seis meses tu pode vir aqui e a gente te encaminha para uma escola fundamental”. O segundo professor afirmou: “Eu fui persuadido pela SMED para assumir a educação infantil. O concurso que eu fiz foi para o fundamental, então, quando eu fui lá, saber em que escolas dar aula, eu não tinha a menor ideia, ainda”. Em seguida, ele complementa, relatando o argumento utilizado pelos(as) profissionais que trabalham na SMED: “[...] eu disse que eu tinha 20 horas na particular, daí, eles me disseram: ah, só vai dar na infantil, então, porque tu vai ter que dar duas manhãs e duas tardes na infantil e que na fundamental não daria, que teria que ser ou turno da manhã ou turno da tarde”.

Cada professor(a) falou sobre como aceitou a proposta; em seguida, ela e eles relataram como foi a chegada nas EMEIs, momento em que começaram a organizar seus tempos e espaços. Um ponto em comum foi a organização das aulas, divididas em períodos para cada uma das turmas, o que representou uma lógica diferente da recorrente nessa etapa. Para que pudessem organizar esses períodos foi necessário levar em consideração o número de turmas com as quais iriam trabalhar e sua carga horária em cada uma das escolas, além da rotina das instituições em que trabalhavam.

Lucas e Pietra apresentam, em comum, o fato das direções de uma de suas escolas terem organizado os horários de modo que as crianças tivessem duas aulas por semana. Essa organização parece ter sido mais simples para a direção da escola de Lucas, pois, como era uma EMEI JP, havia um número reduzido de turmas por turno. Alberto, que também trabalhava em EMEIs JP, percebeu outro aspecto positivo nesse tipo de instituição. Ele disse:

Nas [EMEIs JP], como elas têm uma organização diferente, são jardins de praça, eu faço parte da rotina da escola, da turma. Então, por exemplo, eu levo eles pro lanche. Não é só a aula de música. É diferente aqui [na EMEI]. Aqui, o tempo que eles estão comigo é a aula de música ou atividades ligadas, não direcionadas, mas que tenham a ver com algum cunho artístico. Nas outras escolas, não. Nas outras escolas [EMEIs JP], eu participo das brincadeiras, nos momentos de brincadeiras, no momento de lanche, nos momentos de pátio, então, não se limita apenas a essa aula de música, a essa aula artística.

O fato de Lucas, Pietra e Alberto terem 10h em cada instituição parece dificultar um pouco a participação na rotina, pois estão nas escolas durante dois turnos por semana. João e Martelo, por outro lado, trabalham 20h nas escolas o que possibilita uma maior participação. Mesmo assim, para João, a rotina de alimentação da EMEI dificultou a organização de suas aulas, conforme ele relatou: “[...] não adiantava eu pensar [...] Eu estava acostumado com período. [...] aqui eles chegam, tem o café, depois tem lá... o almoço, depois tem o dormir, o sono, depois tem o lanchinho”. Assim, o professor precisou do auxílio da direção, pois “a direção nova já tinha prática com disciplinas, com professor especializado, né? E ela organizou de forma que eu achei muito boa”.

Com relação à duração dos períodos, Lucas, Alberto, João e Pietra apresentaram a mesma forma de distribuição do tempo: aulas mais curtas para as crianças menores e mais longas para as maiores. Martelo propôs uma estrutura diferente: trabalhar com as turmas, exceto o berçário, divididas em dois grupos menores. Assim, as aulas de música foram distribuídas em períodos que variam de 40 a 50 minutos para cada grupo de crianças. Essa organização foi possível porque ele tinha carga horária de 20h na EMEI em que trabalha.

Após organizarem seus tempos, cada profissional buscou um espaço em que pudesse trabalhar. Como a estrutura física das EMEIs e das EMEIs JP é bastante diversa, cada professor(a) foi buscando a forma que acreditava ser a mais adequada. Pude perceber, ao longo das entrevistas, que, sempre que a escola dispunha de um espaço diferente da sala de aula (sala múltipla, biblioteca, entre outros), os professores e a professora de música fizeram a opção por esse espaço; caso contrário, utilizavam a própria sala das turmas. Para exemplificar essa preferência, trago a fala de Pietra: “eu teria que ser um polvo, porque eu levo aparelho de som, violão, instrumentos, é um monte de coisa. Às vezes, eu digo: olha, chegou a mudança”. O professor Alberto também destacou a importância do espaço: “o grande diferencial é [uma] sala que eu tenha espaço para minha aula. [...] é mais interessante porque eu posso preparar esse espaço como eu quero. Então, quando as crianças chegam, esse espaço já está preparado”.

Com relação às práticas educativo-musicais, apesar da professora e dos professores de música terem concluído a licenciatura em diferentes tempos e instituições, terem idades distintas, experiências diversas e não trabalharem no mesmo lugar, apresentam como princípio comum o foco na experiência musical, oportunizada através de diferentes atividades, como tocar, cantar, criar, explorar, dançar, ouvir e representar. Além disso, quando propõem essas múltiplas atividades para as crianças, parecem buscar o desenvolvimento de habilidades musicais, como perceber o andamento da música, executar padrões rítmicos, entre outras, que vão sendo aprimoradas conforme as crianças vão crescendo.

O foco na experiência musical indica uma forma de fazer música na educação infantil que se assemelha ao modo que a literatura da educação musical parece buscar. Especulo que isso se deva ao fato dos(a) professores(a) serem(ser) licenciados(a) em música, e não pedagogos(a). Por outro lado, percebi, durante as entrevistas, que a professora e os professores de música não acreditaram ser um problema cantar canções de rotina e canções relacionadas ao calendário escolar, por exemplo, em contraposição às pesquisas antes revisadas.

Além de colocarem a experiência musical como elemento central de seu trabalho, percebi que cada profissional tinha outro princípio que o(a) orientava em seu trabalho, princípio este ancorado em suas experiências anteriores e que os(a) auxiliava a elaborar e desenvolver práticas educativo-musicais. Lucas, conforme mencionado, além de professor, era instrumentista e compositor. Essas outras experiências musicais são refletidas em sua ideia sobre a finalidade da música na educação infantil. “Para [ele], o norte é este: de tu ter essa ideia de que todo som que se propaga é uma possibilidade de tu criar música”.

Pietra toma como ponto de partida sua experiência na etapa da educação infantil. Ela aparentou buscar o acúmulo de conhecimentos musicais adquiridos através de diferentes atividades, desenvolvendo propostas mais complexas para as crianças maiores. A professora diz: “eu tento pegar uma mesma linha e as coisas vão acontecendo de acordo com a idade, vão aprofundando”.

Alberto, por sua vez, busca a pluralidade, estabelecida através do diálogo com outras áreas. Ele relatou: “Eu acho que isso tem muito a ver com o mundo em que nós vivemos [...]. É tudo misturado, é tudo ao mesmo tempo, nada é fragmentado, tudo está em rede. Aí, se o mundo em que os nossos alunos vivem está em rede, o nosso ensino também deve estar em rede, ele não pode estar fragmentado e colocado em gavetas, né?”.

As experiências anteriores de João ocorreram em grupos (tanto em coros quanto na educação básica). Além disso, afirmou: “eu sou mais de tocar. Tocar, cantar, acompanhar músicas [...]. Eu não sou muito de compor, assim, daquele tripé: composição, execução e apreciação, né?”. Assim, o professor parece elaborar suas práticas educativo-musicais pensando na prática coletiva, tendo como foco a execução musical.

Por fim, em relação a Martelo, que teve experiências em bandas, o repertório parece orientar suas práticas e seu principal objetivo é a ampliação do repertório. Para o professor, a educação infantil oportuniza “a possibilidade [...] de trabalhar, de introduzir repertórios diferentes, de possibilidades diferentes, [de] não escutar só aquilo que eles escutam em casa”.

No que diz respeito ao planejamento das práticas educativo-musicais, Lucas contou que, de modo geral, ele pensa as aulas de música de acordo com cada uma das turmas. Ao elaborar seu planejamento, ele parece entender que a educação infantil é dividida em duas etapas, que correspondem a creche e pré-escola, estabelecidas nas DCNEI. Isso porque percebe um comportamento similar entre, por um lado, as turmas de berçário 1, berçário 2 e maternal 1 e, por outro, as turmas de maternal 2, jardim A e jardim B¹. O professor conta:

Com os menores, eu acho bacana ter atividades que sejam uma coisa mais de movimento, de se conhecer melhor... Essas atividades com o foco de concentração muito grande, que sejam [...] de ouvir e reconhecer, eu já deixo para o maternal 2 em diante, porque eu acho que eles respondem melhor.

Martelo e Alberto, assim como Lucas, também disseram realizar seu planejamento conforme a faixa etária. Já Pietra falou que costuma trabalhar por projetos, embora não os tenha denominado dessa forma. Esses projetos, em sua maioria, são elaborados a partir de um(a) compositor(a) e do repertório composto por ele(a). Ela contou: “ano passado, a gente cantou Vinícius de Moraes, porque era o centenário de Vinícius de Moraes [...]. Esse ano, apareceu Dorival Caymmi, vai vir Lupicínio Rodrigues, no segundo semestre”. Os projetos

1. A divisão das turmas corresponde, aproximadamente, às seguintes faixas etárias: entre 0 e 1 ano (berçário 1), entre 1 e 2 anos (berçário 2), entre 2 e 3 anos (maternal 1), entre 3 e 4 anos (maternal 2), entre 4 e 5 anos (jardim A) e entre 5 e 6 anos (jardim B).

elaborados por ela têm como objetivo o desenvolvimento musical das crianças. A escolha dos(as) compositores(as) e do repertório é feita por ela.

Da mesma forma que Pietra, João realiza seu planejamento por projetos. Entretanto, seus projetos são relacionados aos projetos das turmas, como ele exemplifica: “tem turmas em que a professora está trabalhando bem-estar, ecologia. [...] eu vou cantar coisas que sejam pertinentes a isso. O repertório, eu escolho vinculado a essa proposta, do plano da professora”. Além do planejamento das turmas, ele conta que também escolhe o repertório vinculado ao “período: páscoa, natal, festa junina, semana farroupilha”. Pietra e Martelo também mencionaram datas comemorativas como parte do cotidiano de seu trabalho.

A partir da identificação dos princípios orientadores e da descrição das práticas educativo-musicais desenvolvidas, percebi que a professora e os professores se preocupam com o ensino de sua área de conhecimento, a música. Entretanto, isso não a(os) impede de estar atenta(os) às necessidades das crianças, como relatou Pietra: “às vezes, se a gente descobre o que está acontecendo na vida da criança, parece que ela relaxa, mas acho que a gente relaxa, porque a gente começa a entender um pouquinho o porquê da criança estar agindo daquela forma”. A convivência com as crianças parece ser positiva para a professora e os professores de música, como contaram Martelo: “essa coisa do carinho, do afeto deles [...] é muito gostoso”; e Lucas: “eu costumo dizer que eles sempre dão muito mais para a gente do que a gente dá para eles, de atenção, de carinho, de serem receptivos [...]”.

Em suas falas percebi a interação dela e deles com os demais sujeitos. Lucas, Alberto e Martelo disseram que foram os primeiros professores homens na escola, o que parece reforçar a ideia de “uma profissão que tem se constituído no feminino” (Cerisara, s.d.). O grande número de mulheres trabalhando na educação infantil é tão significativo que, antes mesmo de serem questionados sobre como se sentiam sendo homens que trabalham nesse contexto, os professores de música falaram sobre isso. Suas diferenças físicas causaram um estranhamento nas crianças; assim, não parece ser possível falar de sua interação com os sujeitos na educação infantil sem se colocarem também como sujeitos.

Lucas contou que as direções das duas escolas o alertaram sobre o fato dele ser homem: “as duas direções, parece que tinham combinado, porque [elas] me disseram a mesma coisa: olha, tu é homem e eles vão estranhar, porque é um ambiente em que as professoras, todas nós, somos mulheres, é um ambiente predominantemente feminino”. Ele também relatou a impressão dos alunos: “eu vi que eles ficaram supercuriosos [...]”. E justificou o estranhamento: “eu sou careca, eu sou barbudo, eu sou totalmente o oposto do que eles estão acostumados, até dentro da rotina deles, dentro da escola”.

Alberto também notou que as crianças estranharam sua presença no início: “Alguns ficavam fascinados, como se eu fosse um bicho em extinção, e aí, aos poucos, essa figura masculina foi se acostumando”. Já Martelo contou como acredita que os homens são vistos pelas crianças. Ele disse:

Como eu fui o primeiro profe deles, ali, como figura masculina, [é] muito diferente, eu vejo. [...] A maioria dos meus alunos, grande parte deles, tem essa coisa do pai estar preso ou

não tem pai, não conhece o pai. Então, a figura masculina é uma figura odiada, às vezes, não sei se pela mãe, mas é alguma coisa que passa para a criança. Então, no início, assim, eles tiveram uma resistência muito grande comigo, tanto os meninos, quanto as meninas, não vejo diferença em relação a isso, mas muitos tinham essa resistência. Depois, é uma troca, quando passa essa coisa do ódio inicial, que é um carinho fora do normal.

Além da convivência positiva com as crianças, a professora e os professores se mostraram abertos ao diálogo com os(as) demais profissionais, dispostos a aprender com eles(elas) e disponíveis para construir uma outra forma de trabalhar na educação infantil, encontrando um suporte, especialmente, nas professoras unidocentes, como contou Alberto: “esse diálogo das professoras, que têm o curso de pedagogia, com o professor especialista, acho que é muito rico. Essa troca de experiência, entre o professor especialista também; para mim, é muito importante essa troca de experiências com elas”. No mesmo sentido, João falou: “elas dão muitas dicas, elas têm uma prática que eu não tive, eu nunca tive”.

Em relação à própria atuação, Pietra acredita que seu trabalho é bastante dinâmico, relatando que “nunca saem duas aulas iguais e nem dois anos iguais, é tudo muito diferente. O legal de trabalhar com música é isso, que é muito amplo [...] vão surgindo as ideias e a gente vai mudando e vai aperfeiçoando e vai pegando outras coisas”. Sua vasta experiência a faz compreender que “tem dias que tudo dá certo, tem dias que não dá, né?”. O longo tempo de atuação da professora de música na educação infantil não a fez perder seu encantamento; em suas palavras: “eu acho que educação infantil é isto, a gente se encanta, né? Quanto mais a gente trabalha, mais a gente se encanta.”

Alberto, por sua vez, constrói sua trajetória de trabalho na prática cotidiana da educação infantil. Como ainda não tinha atuado nessa etapa, busca traçar relações com experiências anteriores. Para ele, o que diferencia as escolas de ensino fundamental e médio das escolas de educação infantil é que, nessas últimas, “o ensino não está fragmentado, como a gente tem: vamos fazer uma atividade direcionada para matemática, agora vamos fazer uma atividade direcionada para língua portuguesa, para o letramento, vamos supor, e na educação infantil, eu vejo que tudo está junto”. E acrescenta: “Eu vejo que é tudo muito misturado. Essa é a grande diferença. [...] Eu tinha uma certa dificuldade no começo, e eu notei logo nas primeiras experiências que eu tive, que eu comecei a trabalhar com as crianças. Eu notei que era tudo junto, não era fragmentado”.

Já Lucas, o professor menos experiente dentre os colaboradores e a colaboradora, indica estar aprendendo a construir seu trabalho através de diferentes vivências, percebendo que “é sempre uma experiência nova por dia”, além de relatar que:

A experiência de dar aulas para crianças foi bem empírica, foi de observação, foi de experiências. Claro, também aproveitei algumas coisas que eu sabia, que não eram necessariamente relacionadas à educação musical para crianças, mas algumas outras coisas que eu já tinha um domínio maior. Eu fui procurando aplicar, de alguma maneira, dentro da educação infantil e tudo mais, mas foi isso, a experiência, o que funciona? O que não funciona? Como fazer? Foi na cara e coragem.

Martelo aprende com seu trabalho na RME-POA que, além da idade das crianças, que determina sua forma de se relacionar com elas, também o lugar em que trabalha torna seu trabalho diferente. Um exemplo disso é o relato que faz sobre as diferenças entre seu trabalho na EMEI e na EMEF. Ele acredita que na EMEI as crianças estão “mais acostumadas ao ambiente escolar”, o que, para ele, é positivo. Ele contou: “até brinco, porque, se fosse para trocar, escolher 20 horas, eu ficaria com os pequenos [com as crianças da EMEI], porque é muito mais gratificante”, apesar de achar que “dar aula para os pequenos é mais cansativo, porque eles te consomem o tempo todo. Não é tu chegar lá, por exemplo, vamos fazer tal coisa e deu, agora tu dá uma relaxada. Não, com os pequenos são 50 minutos, são 50 minutos de aula mesmo, né?”.

João, como não tinha trabalhado com crianças na faixa etária da educação infantil, ao longo da entrevista, reconheceu suas limitações, dizendo que tem como referência o trabalho no ensino fundamental. Apesar dessa limitação, ele parece ter um olhar atento para compreender a educação infantil: “eu tô muito focado com o fundamental, que a gente tem que executar, tocar determinadas coisas, e aqui, não, aqui é diferente”. Com relação a seu trabalho, contou:

Eu estou bastante encantado, vamos dizer, assim, com a educação infantil. Eu acho que o trabalho do professor de música, se ele gosta do trabalho com a música, eu acho que, na educação infantil, o professor pode se sentir fazendo alguma diferença. O que, às vezes, com maiores, [...] tu tem a sensação que não adianta nada. [...] Eu acho que a música, com eles, tem uma questão transformadora: na atitude, na percepção e na pessoa. Eu acredito nisso! E é nessa idade que a gente pode plantar coisas que, se não plantar agora, depois, é tarde. Então, eu acho que, aqui, ainda tem coisa [a ser feita], considerando o contexto, social, né? Eu acho que aqui, a gente pode, a música pode fazer alguma diferença, assim como a educação física, assim como todos os projetos que a escola faz, eu acho que é uma coisa muito importante para eles.

Considerações finais

A pesquisa mostrou que as trajetórias profissionais de cada um(a) dos(a) professores antecedem seu ingresso na RME-POA e que esses percursos anteriores os(a) auxiliam a construir seu trabalho nesse lugar. Também foi possível perceber que o trabalho desenvolvido pelos professores e pela professora é construído através da interação com os demais sujeitos, especialmente com as crianças. Assim, cada professor(a) tem uma trajetória de trabalho, que é singular, construída a partir de experiências profissionais e pessoais e concretizada através da interação com os sujeitos em cada uma das escolas em que trabalham.

Com relação aos tempos e espaços, foi possível perceber que Lucas, Pietra, Alberto, João e Martelo foram se apropriando, aos poucos, através da compreensão da rotina, das organizações internas e da experimentação dos diferentes espaços de cada escola. Mais tempo nas instituições ou um número menor de turmas parece fazer com que os professores criem um vínculo maior com os sujeitos, além de possibilitar uma maior participação na rotina das escolas.

Ao ouvir a fala da professora e dos professores de música, identifiquei indícios da centralidade da rotina nas instituições, pois esta é determinante para a organização das aulas

de música, especialmente nas EMEIs, que preveem horários de refeições, sono e pátio, pois têm jornada de tempo integral. Essa centralidade das necessidades físicas e biológicas das crianças parece estar ligada ao cuidado, entendendo-o como uma preocupação com a vida das crianças. Nesse sentido, Cavaliere (2007, p. 1023) indica que, “numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), [...] são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa”.

A professora e os professores de música demonstram reconhecer a importância dada às necessidades das crianças, além de buscarem participar de outras atividades escolares, além da “aula de música”, como disse João, por exemplo: “no ano passado, nós fizemos uma quadrilha. Eu e o professor [de educação física], a gente fez na rua. [...] Ele coordenou a quadrilha, eu toquei a gaita”. Em alguns casos, a iniciativa de participar é dos próprios professores de música, como demonstra o relato de Lucas: “procuro participar sempre [das demais atividades da escola] e, muitas vezes, parte até de mim. Eu gosto de integrar outras atividades, que não sejam, necessariamente, vinculadas à aula de música propriamente dita”.

O vínculo com o conhecimento musical parece refletir o modo predominante como a literatura da educação musical tem abordado a música na educação infantil, indicando a música como centro das propostas educativas. Esse vínculo também é evidenciado quando a(os) colaboradora(es) fala(m) sobre conteúdos e finalidades do ensino de música na educação infantil.

A professora e os professores de música se mostraram abertos ao diálogo e dispostos a aprender com os(as) demais profissionais e disponíveis para aprender uma outra forma de construir o trabalho na educação infantil. Além disso, disseram encontrar um suporte para a realização de seu trabalho, especialmente, nos(as) professores(as) unidocentes.

Lucas, Pietra, Alberto, João e Martelo demonstraram estar comprometidos com as escolas em que trabalham e também satisfeitos com o trabalho que vêm realizando. Ela e eles constroem suas trajetórias de trabalho pensando na própria trajetória. Suas trajetórias profissionais começam antes de estar na RME-POA, mas a construção de uma trajetória de trabalho só é possível de ser feita na interação com os sujeitos na escola, especialmente as crianças, durante seu fazer docente.

Por fim, percebi que, através da convivência com as crianças e com os(as) outros(as) profissionais que trabalham na educação infantil, os professores e a professora reconstróem suas experiências anteriores e, conforme se apropriam do contexto, vão modificando sua forma de pensar, em direção a tornarem-se, além de professores(as) de música, professores(as) de crianças.

Referências

- ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 65-73, mar. 2008.
- ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, v.1, 1998.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. *Em busca da identidade das profissionais de educação infantil*. s.d. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/artigos/em%20busca%20da%20identidade%20das%20profissionais....pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise quantitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 27-37, set. 2006.

DUARTE, Rosângela; KEBACH, Patrícia. O ensino da música na educação infantil: ouvindo o que os professores pedagogos pensam e sentem a respeito. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia/GO. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1435-1443.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Concepções e implicações para o ensino da música na educação infantil. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v.12, n.2, p. 210-219, 2012.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte/MG. *Anais...* Belo Horizonte, 2005. p.1-12.

PENNA, Maura; MELO, Rosemary Alves de. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Granda – PB. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa/PB. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 472-478.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. Práticas musicais na educação infantil: uma pesquisa-ação. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., São Paulo /SP. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2014. s.p.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOLER, Karen Ildete Stahl; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A música na educação infantil: um survey nas escolas municipais da cidade de Indaiatuba – SP. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16. E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. s.p.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antônio. ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Recebido em
21/12/2016

Aprovado em
31/12/2016

Joana Lopes Pereira é doutoranda em música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui licenciatura e mestrado em música pela mesma universidade, onde também foi bolsista de iniciação científica. Atualmente, é professora de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Trabalhou como professora substituta no Colégio de Aplicação da UFRGS.