

A construção de trajetórias de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Joana Lopes Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

joana.joanalp@gmail.com

Resumo: A presente comunicação apresenta um recorte de minha dissertação de mestrado que teve como objetivo geral investigar as trajetórias de trabalho de professores(as) licenciados(as) em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre. Os objetivos específicos foram: 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 realização de suas práticas de ensino. A estratégia de pesquisa foi a entrevista. A moldura teórica é embasada nos princípios da educação infantil cuidar e educar, nas noções de tempos e espaços e na ideia de trajetórias de trabalho. O estudo contou com a colaboração de uma professora e quatro professores de música que atuam em Escolas Municipais de Educação Infantil na cidade de Porto Alegre. A análise dos dados foi elaborada a partir de categorias centradas no trabalho dos(as) professores(as) de música: sua relação com os tempos, os espaços e os sujeitos, suas práticas educativo-musicais e sua relação com o próprio 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.

Palavras chave: Música na educação infantil; licenciados em música; trajetórias de trabalho.

Introdução

Meu interesse pelo ensino de música na educação infantil relaciona-se à minha atuação profissional, pois sou professora de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/ POA) nessa etapa da Educação Básica. O convite para trabalhar na educação infantil surge de uma proposta de Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), que busca inserir professores(as) de música e educação física nessas instituições de ensino.

Na cidade de Porto Alegre há dois tipos de instituições de educação infantil: as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que possuem jornada integral e as Escolas

Municipais de Educação Infantil Jardins de Praça (EMEIs JP). Essas instituições contam com diferentes profissionais concursados(as) envolvidos no processo de ensino: professores(as) e educadores(as) assistentes.

Ao iniciar o trabalho com música nas EMEIs, percebi que não existiam, na época, orientações específicas para a música na educação infantil. Por isso, acredito ter iniciado a construção de um projeto de aulas música nas escolas em que trabalho. Penso que os(as) demais professores(as) de música, que trabalham nas EMEIs, também iniciaram a construção de um projeto de aulas de música e me interessei por conhecer essas construções individuais.

Partindo de minhas vivências pessoais, busquei traçar relações com outros contextos onde ocorrem aulas de música na educação infantil, por meio da literatura, transformando meu interesse em um problema de pesquisa, que apresento a seguir.

Revisão de Literatura

Tendo em vista meu objeto de estudo busquei, na literatura, trabalhos que investigaram o ensino de música em escolas de educação infantil e os professores que atuam com música nessas escolas, a fim de identificar avanços e pontos em comum entre os trabalhos e aspectos que ainda podem ser mais explorados.

As pesquisas de Diniz e Del Ben (2006) e Soler e Fonterrada (2007) encontraram, em seus resultados, números expressivos no que se refere às práticas musicais nas instituições de educação infantil. Esses dados, ainda que representem contextos específicos, indicam que a música faz parte do cotidiano dessas escolas.

Um ponto recorrente em diversos trabalhos foi a percepção negativa sobre as práticas musicais percebidas nos contextos pesquisados. Isso pode ser percebido na afirmação de Penna e Melo (2006, p. 476): “as cenas analisadas mostram que, no cotidiano das turmas estudadas, a música recebia um tratamento secundário, como suporte para atender a vários propósitos”. Essa afirmação vai ao encontro dos dados levantados por Andraus (2008), ao indicar que “a música ainda é vista como recurso para auxílio a outras

disciplinas, ou como cantos de comandos, e ainda como musiquetas para datas comemorativas” (ANDRAUS, 2008, p. 66).

Ainda no mesmo sentido, Duarte e Kebach (2010, p. 1436) afirmam que “a música, historicamente, foi tratada apenas como entretenimento, no ambiente escolar, em datas comemorativas, manifestações cívicas, como forma de aprender outros conteúdos, para relaxar os alunos ou como forma de comandá-los.” Stencel, Silva e Piran (2010, p.185) reforçam essa ideia ao ressaltarem que “infelizmente o que se observa é que a música ainda é utilizada na educação infantil de forma fragmentada para desenvolver hábitos, para comemorar datas e para memorizar conteúdos”. Martinez e Pederiva (2012), por sua vez, ressaltam que “as atividades musicais são desenvolvidas de maneira superficial sem a devida atenção à compreensão da sua linguagem” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2012, p. 218).

Por fim, Scarambone (2014) afirma: “o que constatamos na escola é a existência de uma visão e uma prática utilitarista da música na escola, distanciando da concepção de música como linguagem cujo conhecimento se constrói” (SCARAMBONE, 2014, s/p).

Os pontos levantados trazem à tona uma maneira recorrente de perceber a música na educação infantil, que parece ter relação com a afirmação da música como área de conhecimento. Penso que isso pode dificultar a capacidade de enxergar outras práticas musicais de forma mais generosa em relação às realidades e aos sujeitos que estão nas escolas.

Partindo do meu interesse e da literatura revisada, defini como objetivo geral do trabalho investigar as trajetórias de trabalho de professores(as) licenciados(as) em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Porto Alegre. Meus objetivos específicos foram: 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

A leitura de documentos legais e de trabalhos sobre a educação infantil me levou a definir a moldura teórica do trabalho, embasada nos princípios da educação infantil, indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI): cuidar e educar, nas noções de tempos e espaços e na ideia de trajetórias de trabalho, do educador Miguel Arroyo.

Nas Diretrizes, cuidar e educar são considerados princípios indissociáveis. Educar, conforme definição presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil, significa: “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, 1998a, p.23). Cuidar, por sua vez, significa “valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (BRASIL, 1998a, p.24) e está relacionado aos aspectos afetivos e biológicos.

Com relação ao espaço, Viñao Frago, 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).

Arroyo (2011) indica que “o tempo escolar 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)” (ARROYO, 2011, p. 208).

Arroyo (2011) afirma 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 infantis 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 de pesquisa

A estratégia de pesquisa utilizada foram as entrevistas, tomando como base a asserção de Silveira (2002, p. 119) que, “como instrumento largamente utilizado [...] [a entrevista] frequentemente é tomada como uma simples técnica a ser dominada”, mas 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”.

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, apresentados a seguir.

Lucas, que no momento da entrevista tinha 27 anos. Ele se formou em 2009 e sua primeira experiência como professor da educação básica tem sido o trabalho na Rede. Ele concilia o trabalho como professor e como músico e compositor de uma banda instrumental. Na ocasião da entrevista trabalhava em duas escolas, tendo carga horária de 10h em cada.

Pietra tinha 46 anos e se formou em 1991. Suas primeiras experiências com crianças pequenas ocorreram durante a sua formação universitária. Ela atuou e continua atuando como professora de música em diversos espaços. Nas escolas privadas, sempre trabalhou na educação infantil e acredita que esse é seu “chão”. Por isso, ficou satisfeita em também trabalhar nessa etapa na RME/POA, onde atua em duas EMEIs, tendo carga horária de 10h em cada escola.

Alberto tinha 34 anos e concluiu sua graduação em 2007. Ainda na graduação, começou a trabalhar na educação básica e continuou atuando após a conclusão do ensino superior. No momento da entrevista trabalhava em duas EMEIs JP e uma EMEI, tendo carga horária de 10h em cada escola.

João tinha 46 anos, no momento da entrevista. Ele é um professor experiente, apesar de ter concluído a licenciatura em música em 2008. Ao longo de 20 anos de trabalho passou

por diversas escolas privadas. Na RME/POA trabalha em uma única EMEI, tendo carga horária de 20h nessa escola, conciliando o trabalho de professor com o de regente.

O último entrevistado foi Martelo que naquele momento tinha 30 anos e se formou em 2007. Ele já havia atuado como professor de música em escolas públicas de educação básica e é o único colaborador da pesquisa que, além de trabalhar em uma EMEI da RME/POA, atua como professor em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) na mesma rede de ensino. Sua carga horária é de 20 horas em cada uma das escolas.

Os(a) professores(a) foram entrevistados individualmente. Depois de transcritas, as entrevistas foram codificadas e categorizadas, 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. Para a presente comunicação optei por realizar uma síntese dos resultados, a qual apresento a seguir.

Síntese dos resultados

A pesquisa mostrou que as trajetórias profissionais começam antes da professora e dos professores de música entrarem na RME/POA e que esses percursos anteriores os(a) ajudam a construir seu trabalho nessa Rede. Assim, suas trajetórias de trabalho são construídas a partir de percursos construídos em outros lugares e das suas experiências e são concretizadas na interação com os sujeitos nas escolas em que trabalham.

As experiências anteriores dessa professora e desses professores ocorreram em diferentes situações. Um exemplo de experiência formativa na graduação é o de Pietra que foi “bolsista [...], de iniciação científica, e, ali, [ela] já [começou a se] encantar com esse trabalho de iniciação musical, com crianças bem pequenas”. Já João, percebeu que sua graduação não dava conta das demandas na escola e, por isso, buscou a formação continuada: “até me inscrevi num curso que vai ter agora dias 30 e 31, que é para bebês”.

Alberto buscou, em experiências cotidianas, novas possibilidades: “eu fui numa apresentação de... bumba-meu-boi e aí eu achei muito interessante que eles colocam o

instrumental na roupa. Então, a percussão está na roupa, na maneira como eles dançam que vai dar o ritmo. Eu fiquei: nossa! Isso é uma ótima sacada, uma roupa musical”.

Com relação à organização nos/dos tempos e espaços da educação infantil pude perceber, nas falas dos(a) professores(a), que embora procurem participar de outras atividades escolares, a carga horária determinada pela SMED e a forma como organizaram os horários, por períodos de “aulas de música”, não favorecem uma participação tão efetiva nas diferentes atividades das escolas.

Essa organização por períodos parece ter uma lógica diferente da forma como é organizada a educação infantil, como disse Alberto: “eu vejo que [na educação infantil] é tudo muito misturado. [...] 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”.

Com apoio das direções das escolas, ela e eles experimentam vários espaços e aprimoram suas práticas: comprando instrumentos; preparando o espaço e decorando esse espaço. A professora e os professores de música preferem um espaço específico para dar aulas. Essa preferência pode ter relação com a quantidade de recursos utilizados para as aulas de música, como contou Pietra: “eu teria que ser um polvo, porque eu levo aparelho de som, violão, instrumentos, é um monte de coisa”. Mas, às vezes, parece ter relação com o que ela e eles querem fazer nas escolas, como disse Martelo: “quando eu vou utilizar a sala deles, eles não se sentem... como é que eu poderia dizer... eles sentem que, ali, é tudo diversão. Então, se eu estou na sala de música, como eles gostam de dizer, eles [ficam] tranquilos, eles se concentram na aula de música”.

Preferir um espaço específico também pode demonstrar uma preocupação com a área de música, relacionada à formação no ensino superior, centrada nos conteúdos, como demonstra a fala de Alberto: “a gente é uma escola, não é apenas uma creche, é uma escola e a gente trabalha com ensino”. O vínculo com o conhecimento musical parece ir ao encontro do modo como trabalhos da educação musical abordam a música na educação infantil, como centro das propostas educativas.

Nas falas dá para perceber uma identificação maior com o ensino, ou educação, do que com o cuidado, mas “não se pode perder de vista que o trabalho das instituições de educação infantil envolve, necessariamente, a articulação entre cuidado e educação” (KUHLMANN JR e FERNANDES, 2012, p. 34).

Apesar de ser possível identificar pontos comuns entre os professores e a professora, o trabalho que realizam tem suas particularidades. Essas particularidades me levaram a identificar o princípio orientador do trabalho de cada professor(a), relacionado às experiências de cada um(a). Lucas parece ter seu olhar voltado à exploração sonora e Pietra ao acúmulo de conhecimentos musicais adquiridos através de diferentes atividades. Já Alberto procura ser plural, estabelecendo um diálogo da música com outras áreas de conhecimento, João, por sua vez, centra-se na prática coletiva e tem seu foco na execução musical. Por fim, Martelo parece perceber o repertório como ponto de partida e chegada para a realização das diferentes práticas musicais.

Ao analisar as práticas educativo-musicais destaco um ponto em comum: o foco na experiência musical, oportunizada através de diferentes atividades: tocar, cantar, criar, explorar, dançar, ouvir e representar. Além disso, os(a) professores(a) parecem buscar que as crianças desenvolvam habilidades musicais que vão sendo aprimoradas conforme as crianças vão crescendo. Essas diferentes atividades demonstram outra forma de desenvolver práticas educativo-musicais na educação infantil, centrada no conhecimento e nas habilidades musicais, como sinalizava a literatura da área de educação musical.

O foco no conhecimento musical e nas habilidades musicais, às vezes, não faz sentido para os(as) outros(as) profissionais. Assim, os(a) professores(as) de música se sentem diferentes dos(as) pedagogos(as), pois, além de pertencerem às chamadas áreas especializadas, há uma diferença em termos de direitos, como diz Martelo: “o nosso concurso, ele prevê tu trabalhar nos formatos da EMEF, que é tu ter o recesso de inverno, que é ter a carga horária, ter o planejamento”. Direitos que não são garantidos aos(as) professores(as) pedagogos(as).

O fato de se sentirem diferentes também está relacionado à sua formação, direcionada a uma área de conhecimento - uma formação como professores de música -

mas, ao chegarem às escolas de educação infantil, encontram um lugar onde os(as) outros(as) profissionais são professores(as) de crianças, e não de uma ou outra área de conhecimento. Assim, as escolas parecem ter dois tipos de professores(as): um vinculado à área de conhecimento e outro vinculado aos alunos.

Ao ouvir as trajetórias de trabalho dos professores e da professora, percebi que a preocupação com o ensino de sua área de conhecimento não parece os/a deixar desatentos às necessidades das crianças.

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 [...]”.

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, 2011, s/p). A maioria de profissionais mulheres é tão significativa que, antes mesmo de serem questionados sobre como se sentiam sendo professores homens na educação infantil, os professores de música falaram sobre isso. Suas diferenças físicas causaram estranhamento nas crianças de tal forma que não parece ser possível falar de sua interação com os sujeitos na educação infantil sem se colocarem também como sujeitos.

Ela e eles se mostraram abertos ao diálogo com os(as) demais profissionais, também dispostos a aprender com eles(elas) e disponíveis para aprender uma outra forma de construir o trabalho na educação infantil, encontrando um suporte, especialmente, nas professoras unidocentes, como contou João: “elas dão muitas dicas, elas têm uma prática que eu não tive, eu nunca tive”.

Considerações finais

Através das entrevistas investiguei as trajetórias de trabalho de quatro professores e uma professora de música da RME/POA, e conheci múltiplas possibilidades de pensar a música no contexto da educação infantil e de trabalhar nesse contexto. Acredito que com este trabalho pude refletir sobre minhas próprias concepções: comecei o trabalho dizendo

que meu foco era o ensino de música na educação infantil e terminei ampliando meu olhar para a educação de crianças.

Os(a) professores(a) indicam ser professores comprometidos com as escolas em que trabalham e estão 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.

Através da convivência com as crianças e com os(as) demais profissionais da educação infantil, os professores e a professora vão reconstruindo suas experiências anteriores. Eles e ela dão pistas de como estão modificando sua forma de pensar conforme vão se apropriando do contexto, 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. 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.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, v.3, 1998a.

CERISARA, Ana Beatriz. *Em busca da identidade das profissionais de educação infantil*. Disponível em <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacaoinfantil/artigos/em%20busca%20da%20identidade%20das%20profissionais....pdf>> Acesso em: 05/03/2014.

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, n. 8, p. 27-37, mar. 2006.

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

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ; Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 21 - 38.

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.

PENNA, Maura; MELO, R. A. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande-PB. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 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: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, São Paulo /SP. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2014, s/p.

SOLER, Karen Ildete Stahl; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A música na educação infantil: um survey nas escolas privadas da cidade de Indaiatuba - SP. In: XVII CONGRESSO DA ANPPOM, 2007. São Paulo/SP. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007. 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, 2002a.

STENCEL, Ellen de Albuquerque Boger; SILVA, Keila Mariane; PIRAN, Paula Caroline. Musicalização: aplicação na educação infantil. In: XIX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2010, Goiânia/GO. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p.1281-1287

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.