

# PROFESSORES DE MÚSICA EM MOVIMENTOS DE (AUTO)FORMAÇÃO PENSANDO A FORMAÇÃO “ENTRE NÓS”

MUSIC TEACHERS IN (SELF)FORMATION  
MOVEMENTS  
THINKING ABOUT FORMATION “AMONG US”

***Jade da Rosa Schneider***<sup>1</sup>

Universidade Federal de Santa Maria

[jadeschneidermus@gmail.com](mailto:jadeschneidermus@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0004-7928-2211>

***Cláudia Ribeiro Bellochio***<sup>2</sup>

Universidade Federal de Santa Maria

[claudiabellochio@gmail.com](mailto:claudiabellochio@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3042-300X>

*Submetido em 08/07/2024*

*Aprovado em 05/05/2025*

## Resumo

A formação de professores e professoras de música tem sido objeto de pesquisas significativas na Educação Musical, impulsionando o aprofundamento teórico e a problematização de especificidades que interligam a(s) música(s) e a(s) educação(ões). Esta investigação destaca a importância de compreender a formação docente musical considerando a prática profissional, com foco na formação continuada. Com base em caminhos teóricos articulados à pesquisa em andamento (Schneider, 2023), este artigo propõe uma reflexão sobre a formação continuada de professores(as) de música, sob a perspectiva da (auto)formação e do grupo como dispositivo de formação. O objetivo é (re)pensar a formação continuada de professores de música em docência, destacando as potencialidades de uma formação "entre nós" - o eu, o outro e a profissão. Nessa abordagem, a formação "entre nós" é permeada por experiências (auto)formativas e movimentos grupais, que constituem tempos e espaços de reflexão e (re)construção da profissão. Assim, a formação "entre nós" se entrelaça com a universidade, a escola e os docentes, refletindo a complexa teia que envolve a prática profissional e à docência em música.

**Palavras-chave:** educação musical; formação docente em música; (auto)formação; grupo.

## Abstract

The music teacher formation has been the subject of significant research in Music Education, fostering theoretical advancement and the critical examination of specific aspects that interconnect music(s) and education(s). This study highlights the importance of understanding music teacher education through the lens of professional practice, with a focus on continuing education. Based on theoretical pathways linked to ongoing research (Schneider, 2023), this article proposes a reflection on the continuing education of music teachers from the perspective of (self)formation and the group as a formative device. The goal is to (re)think continuing education for music teaching professionals, emphasizing the potential of a formation "among us"—the self, the other, and the profession. In this approach, the formation "among us" is permeated by (self)formative experiences and group dynamics that create time and space for reflection and the (re)construction of the profession. Thus, this type of formation intertwines with the university, the school, and the teachers themselves, reflecting the complex web that encompasses professional practice and music teaching.

**Keywords:** music education; music teacher formation; (Self)formation; Group.

## INTRODUÇÃO

Este artigo deriva de caminhos teóricos articulados a uma pesquisa em desenvolvimento (Schneider, 2023), que busca investigar os movimentos de (auto)formação de professores e professoras de música, potencializados no envolvimento com o grupo CriaMus. Esse grupo – dedicado à criação de materiais pedagógico-musicais – tem suas origens nos coletivos de trabalho, pesquisa e produção de recursos didáticos surgidos a partir do PIBID-Música (2012–2018). Em 2020, em resposta às demandas emergentes da Educação Musical na Educação Básica durante a pandemia, o grupo passou a reunir docentes de música, consolidando-se como um espaço de colaboração que segue ativo até o presente momento. O CriaMus é vinculado ao Rede Básica, um programa institucional com financiamento governamental voltado ao apoio do ensino remoto na Educação Básica.

Ao ampliar nosso olhar sobre esse coletivo de professores e professoras, reconhecemos sua potência como espaço formativo, tecido nas experiências compartilhadas e nas práticas pedagógicas que se entrelaçam ao longo das trajetórias docentes. Essa vivência coletiva nos convoca a refletir sobre os modos como a formação continuada tem se desenhado no interior da profissão: Que formação é essa que se constrói nos encontros com o outro? Que experiências a impulsionam? De que forma transforma os sujeitos e suas práticas? Quais experiências formadoras têm provocado movimentos entre os e as docentes, especialmente na área da Educação Musical? E, ainda, de que maneira programas institucionais, grupos colaborativos e redes de trabalho e pesquisa podem abrir caminhos, tensionar estruturas e ampliar os sentidos da formação

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Possui Licenciatura Plena em Música (2014) e Mestrado em Educação (2018), ambos pela UFSM. Integra os grupos de pesquisa FAPEM e CriaMus, e atua como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) interdisciplinar – Música e Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação musical, formação de professores e produção de materiais pedagógico-musicais.

<sup>2</sup> É professora titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui Graduação em Música (1987) e em Pedagogia (1989) pela UFSM, Mestrado em Educação (1994) pela UFSM e Doutorado em Educação (2000) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É líder do grupo de pesquisa FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical. É pesquisadora ID do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Foi presidente do Conselho Editorial, membro e editora da Revista da ABEM, associação em que foi diretora regional (2009 a 2013). Atualmente é membro do Conselho Editorial da Revista da ABEM. Foi membro do Conselho Editorial da RBE (ANPED – 2015 a 2020). Foi editora (2001 a 2014) da Revista Educação (UFSM). Atualmente é membro do Conselho da Revista Opus (ANPPOM) e da ARJ. Foi conselheira da Associação Brasileira de Editores Científicos (2010 a 2013). Tem experiência na área de Educação, atuando nos temas educação musical, formação de professores, pedagogia, estágio supervisionado e práticas educativas na educação básica.

continuada de professores(as)? Essas perguntas costumam nosso olhar investigativo, guiando-nos pelas tramas do coletivo como espaço de invenção e pertencimento na docência.

Por esse caminho, buscamos refletir sobre a formação docente em torno de dois dispositivos e conceitos fundadores: a (auto)formação e o grupo. O conceito de (auto)formação, segundo Pineau (2010), está relacionado à autonomia e ao pertencimento do sujeito frente ao seu próprio processo formativo. Já a noção de grupo, como discutida por autores como Ferry (1990, 1997) e Oliveira (2011), é compreendida como um dispositivo e espaço potencial para mobilizar processos de (auto)formação. A escolha pelo uso do prefixo “auto”, entre parênteses, tem fundamentação etimológica: do grego αὐτο- (auto-), o termo remete tanto à ideia de si mesmo quanto à de pertencimento e de independência (Veschi, 2020). Assim, destacamos o "auto" para sublinhar que a formação se constitui também pelas relações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com os contextos que atravessam sua prática profissional.

Entendemos ser relevante a discussão sobre a formação continuada de professores(as) de música, especialmente frente aos desafios da prática docente em um cenário em que, muitas vezes, esses profissionais se encontram isolados nas instituições escolares, sem pares da mesma área. Dessa forma, compreendemos que é preciso potencializar uma formação que não se dá em linha reta, e que não se constrói sozinha. Formação que se faz em rede, em trama, nos gestos de escuta, nos encontros, nas partilhas, nas dúvidas e nas criações coletivas com outros(as) professores(as). Nesse contexto, os coletivos docentes surgem como possibilidade formativa potente, promovendo trocas, construções compartilhadas e o fortalecimento profissional.

Com isso em vista, trazemos uma nova perspectiva sobre as experiências no/com o grupo CriaMus, cujas ações ultrapassam a produção de materiais didáticos — sua proposta inicial — e se configuram como processos formativos coletivos e singulares aos professores(as). O engajamento dos docentes nesse coletivo mobiliza movimentos que vão além do domínio técnico, convocando reflexões mais profundas sobre a prática, o pertencimento e os sentidos da docência. Nas interações coletivas do grupo, surgem tramas formativas compartilhadas, nas quais cada sujeito se (trans)forma tanto pela própria trajetória quanto pelos movimentos vividos no grupo, em um ambiente de aprendizado contínuo e colaborativo.

Essas experiências formativas, no interior do grupo, são tecidas “entre nós” — expressão que remete tanto à metáfora da tessitura (com seus nós que conectam, rompem, avançam e recuam) quanto à dimensão relacional e plural da formação docente. Os “nós” não simbolizam encerramentos, como pontos que fecham, mas conexões para a construção de sentidos na prática

## **PROFESSORES DE MÚSICA EM MOVIMENTOS DE (AUTO)FORMAÇÃO PENSANDO A FORMAÇÃO “ENTRE NÓS”**

profissional. Ao mesmo tempo, o “nós” é também um pronome que demarca o caráter coletivo e relacional da formação: um espaço onde cada docente se desenvolve pela força de sua própria (auto)formação e pelas interações que se estabelecem com os(as) outros(as).

Assim, a formação “entre nós” assume uma dimensão ampliada, configurando-se como espaço de pertencimento profissional, em que os valores da docência são (re)afirmados e as experiências de vida de cada professor(a) são (re)construídas. A formação no coletivo é, também, um lugar onde se fortalece a identidade docente e se afirma uma responsabilidade coletiva com os futuros colegas da profissão, como aponta Nóvoa (2023, comunicação verbal). Compreender a formação continuada por essa perspectiva nos permite refletir sobre uma docência mais consciente, crítica e engajada, entrelaçada à escola e à universidade, em redes colaborativas constituídas pelos próprios professores. Trata-se de abrir caminhos para práticas formativas que fazem sentido, são vividas e cocriadas a partir dos contextos concretos dos sujeitos que as constroem.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE MÚSICA: MOVIMENTOS EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO “ENTRE NÓS”**

Refletir sobre a formação “entre nós” implica voltar o olhar para as trajetórias de professores(as) de música após a graduação, buscando compreender quais experiências se revelam formadoras e significativas em suas práticas. Nesse contexto, torna-se essencial dialogar com as pesquisas que fundamentam o campo da formação docente musical, de modo a ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional e contribuir para a construção de percursos formativos mais entrelaçados, colaborativos e sensíveis à vida e às especificidades da profissão docente.

Ao refletir em torno da formação de professores(as) de música, Bellochio (2016, p. 10) considera que,

A educação musical, como esse campo, derivado de outros e constituído por si em outro conhecimento, que está implicado na formação de professores de música, não é nem um campo de aplicação da música no desenvolvimento humano nem de aplicação da educação na música. A natureza da educação musical é ampla e complexa e, potencialmente, gera processos de educações musicais. Essas relações são os fios da rede que se tramam na formação de professores de música, os quais, por sua natureza, necessitam de muitos aprofundamentos e problematizações.

## PROFESSORES DE MÚSICA EM MOVIMENTOS DE (AUTO)FORMAÇÃO PENSANDO A FORMAÇÃO “ENTRE NÓS”

O debate sobre a formação docente em música tem sido pauta recorrente nos congressos e publicações da Associação Brasileira de Educadores Musicais (ABEM), especialmente nas últimas três décadas. Jessica de Almeida e Ziliane Teixeira (2023) ressaltam que, entre os congressos registrados no site da ABEM, metade abordou questões relacionadas à formação docente. Esses eventos discutem temas como políticas públicas, currículo de música e cultura brasileira, demandas profissionais, pesquisa, ensino de música na escola, entre outros. Além disso, a formação docente tem sido eixo central de discussões em encontros regionais da ABEM, no Fórum Permanente de Formação de Professores de Música e no Encontro Nacional do PIBID Música. Nesse cenário, crescem os estudos que investigam possibilidades formativas, sobretudo por meio de abordagens (auto)biográficas.

O interesse pela formação de professores(as) de música, decorre da ampliação dos programas de pós-graduação no Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei n. 9.394/1996, da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, de 2002, bem como dos movimentos realizados pela ABEM. A presença de discussões em torno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de programas e projetos de formação docente reitera a preocupação dos autores em abordar, com criticidade, questões referentes à atuação, na Educação Básica, de licenciandos em música. (Almeida; Teixeira, 2024)

Teresa Mateiro (2003), ao realizar uma revisão da literatura acerca da formação de professores(as) de música apresentados em congressos de Educação e Educação Musical, compreende que há um grande movimento de unir a teoria e a prática, a universidade e a escola. A autora ainda propõe que a reflexão em torno da formação docente em música, necessite considerar: a reinvenção de espaços de formação já existentes; o comprometimento reflexivo na formação docente; e o comprometimento da universidade para a mudança do ensino nos contextos escolares.

Ainda assim, evidencia-se uma lacuna significativa no que se refere à formação continuada de professores(as) de música. Essa lacuna decorre, em parte, da dificuldade de implementação do ensino de música na Educação Básica e do fato de que, muitas vezes, esses(as) profissionais atuam de forma isolada, sendo os únicos especialistas em seus contextos. A ausência de pares profissionais para troca de experiências configura um desafio à construção coletiva do conhecimento em Educação Musical, que incluem todas as etapas da formação docente musical.

Nesse sentido, estabelecer relações com outros docentes emerge como um processo formativo potente, em que o compartilhamento de experiências e reflexões sobre a prática

pedagógica abre caminhos para novas aprendizagens. Assim, os movimentos em direção a uma formação “entre nós” revelam que a integração dos docentes em grupos profissionais mobiliza processos (auto)formativos, em que o crescimento individual se entrelaça às dinâmicas coletivas da profissão.

Essa presença coletiva de docentes de música é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, de maneira que a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente e da Educação Musical. Como propõe Nóvoa (1992) o desenvolvimento de uma nova cultura profissional exige a produção de saberes e valores que sustentem o exercício autônomo da docência.

A formação de professores(as) de música, portanto, não ocorre de forma isolada, mas está imersa nas tramas coletivas da profissão docente. Deve ser entendida como um processo contínuo, que atravessa e transforma práticas e decisões pedagógicas, promovendo a constante reconstrução das competências profissionais. Para Bellochio (2003), compreender a profissão docente exige ir além da formação inicial, reconhecendo a importância de potencializar a vida do(a) professor(a) por meio de suas práticas educativas e da formação contínua. Esse processo influencia diretamente suas decisões pedagógicas, suas escolhas profissionais e o desenvolvimento de habilidades e competências ao longo da carreira. Nessa perspectiva, a formação profissional se apresenta como um processo dinâmico, marcado por constantes construções e reconstruções.

A própria trajetória de vida do(a) professor(a) deve ser compreendida como parte essencial desse processo formativo permanente. Como argumenta Bellochio (2003; 2016), a formação deve potencializar as vivências educativas do(a) docente, valorizando experiências conjuntas — especialmente aquelas que envolvem diferentes níveis de ensino — como espaços potentes de aprendizagem. Nessas interações coletivas, cada sujeito constrói e reconstrói seu próprio percurso formativo, buscando-se e formando-se nas relações com os outros.

Nesse contexto, Almeida e Teixeira (2024) contribuem com o desenvolvimento de uma teoria da formação docente em música, identificando e organizando os principais conceitos apresentados nas pesquisas em Educação Musical em quatro categorias: a dimensão pessoal, a dimensão profissional, a articulação entre formação e atuação, e os pressupostos teóricos que sustentam essa construção. As autoras observam que, entre os campos da Música e da Educação, há pontos de convergência que evidenciam a necessidade de se estudar a docência musical a partir das práticas profissionais concretas.

## PROFESSORES DE MÚSICA EM MOVIMENTOS DE (AUTO)FORMAÇÃO PENSANDO A FORMAÇÃO “ENTRE NÓS”

Essas teorias, que estão fortemente ligadas às dimensões pessoal e profissional, bem como à necessidade de articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, sugerem que não é possível desenvolver uma teoria sobre a formação docente sem que antes se compreenda a complexa teia que envolve a prática profissional. Isso envolve o registro pessoal e institucional de práticas docentes, assim como a reflexão e o estudo dessas práticas a partir de perspectivas teóricas e políticas. Estudos esses que precisam ser realizados em cooperação entre pesquisadores/as e docentes ou, melhor, entre pesquisadores/as e docentes que foram formados para, igualmente, pesquisar (Almeida; Teixeira, 2024, p. 15).

António Nóvoa (2022) também tem se destacado nas discussões sobre a formação docente, ao enfatizar a valorização das dimensões profissionais tanto na formação inicial quanto na continuada, com ênfase no trabalho coletivo. O autor observa que muitas das ideias sobre a formação de professores já circulam nas práticas pedagógicas, nas pesquisas acadêmicas e em políticas públicas como o PIBID e a Residência Pedagógica. No entanto, segundo ele, ainda é necessário conferir a essas propostas maior consistência institucional, de modo que possam consolidar uma nova cultura de formação docente.

Assim, entrelaçando as investigações no campo da Educação e da Educação Musical, podemos pensar em habitar outras dimensões na formação docente em música, que emergem da abertura do sujeito ao processo formativo, da integração e convivência em grupos profissionais docentes, bem como nas relações construídas entre universidade, escola e professores.

Os referenciais teóricos aqui mencionados evidenciam que a formação docente é indissociável da prática profissional e das dimensões subjetivas e institucionais que a atravessam. Construir uma investigação sobre a formação de professores(as) de música requer, portanto, compreender a complexa rede de relações que compõe o cotidiano escolar e suas relações com a música. Esse esforço envolve a reflexão crítica das práticas docentes, sustentado por referências teóricas e políticas, em uma dinâmica de colaboração entre docentes e pesquisadores(as) — ou, idealmente, entre sujeitos que atuam como docentes-pesquisadores(as), como propõem Almeida e Teixeira (2024).

Dessa forma, ao compreendermos a formação de professores(as) de música como um processo contínuo, coletivo e profundamente entrelaçado às práticas educativas, ampliamos o olhar sobre os desafios e possibilidades dessa trajetória. Reconhecer a potência das experiências compartilhadas, dos movimentos colaborativos e da articulação entre teoria e prática nos permite avançar rumo a uma formação mais significativa, crítica e comprometida com as realidades

escolares e sociais. É na coletividade — entre nós — que se fortalece a identidade docente musical, consolidando saberes que emergem da experiência e se transformam em ação pedagógica. Assim, a formação docente em música se projeta não apenas como um campo de estudo, mas como um território vivo de criação, diálogo, luta e construção de uma Educação Musical plural, comprometida com a transformação das práticas e dos sujeitos que nela atuam.

### **DESENROLAR DOS FIOS: QUE FORMAÇÃO É ESSA?**

Refletindo sobre as questões que nos mobilizaram a pensar possibilidades para a formação de professores de música envolvidos no grupo de produção de materiais pedagógico-musicais, foram muitas as palavras e os conceitos que permearam o que nos propusemos a construir teoricamente. Nesse processo, fez-se necessário o desenrolar de muitos fios e a desconstrução dos nós já amarrados, para que pudéssemos revisitar a formação, especialmente a formação docente musical. O conceito de (auto)formação emerge como uma potência às nossas lentes, no sentido de que é preciso abertura para tecer sua própria trama, para entrelaçar-se com outros fios, para romper com os nós constituídos ao longo das trajetórias musicais e docentes.

Isso porque a arte de tecer o seu próprio caminho formativo é o que pode transformar as tramas, individuais e coletivas, de grupo ou de profissão, entendendo que a formação de professores é um lugar de concentração ideológica, em que os caminhos escolhidos “têm consequências profundas e a longo prazo interfere na orientação e no funcionamento de todo o sistema educativo” (Ferry, 1997, p. 50).

Nesse sentido, provocadas por Jorge Larrosa, a partir de sua obra *Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor* (2018), que discute o que não é um professor, gostaríamos de buscar (des)construções da formação que compreendemos emergir dos movimentos de grupo. Assim, esta não é uma formação que é aplicada ou recebida. Não é uma formação que vem e permanece fora do sujeito. Não é uma formação que dá métodos eficazes. Não é uma formação que tem como produto “bons professores”. Não é uma formação como suporte. Não é uma formação que implementa programas e conteúdo. Não é uma formação que está alheia à profissão. Não é uma formação que tem um formador e um formado. Não é uma formação que molda. Não é uma formação que acontece sozinha...

Nessa busca por compreender o que não é formação, evocada por Larrosa (2018), encontramos em Gilles Ferry (1990) um aprofundamento conceitual que nos ajuda a distinguir os sentidos atribuídos à formação. Em primeiro lugar, a formação, representada em um sentido de dispositivo, ou seja, de condições, suportes da formação, não é a formação em si para o autor. Em uma segunda concepção, a formação está ligada à implementação de programas e conteúdos de aprendizagem, como algo que se recebe de fora, o que é indispensável e faz parte dos suportes e das condições da formação, mas que também não é a formação. Para Ferry (1990), formação está relacionada com a forma, ou seja, com o colocar-se em forma.

No campo da formação, encontramos algumas referências importantes, compreendendo a formação, segundo Ferry (1990, p. 43), como uma busca pessoal de desenvolvimento de acordo

com os objetivos desejados, ou seja, “um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido, realizado através de meios que se oferecem ou que alguém mesmo procura”. Assim, a formação consiste em um desenvolvimento pessoal, que encontra formas para cumprir certas tarefas, para exercer um ofício, um trabalho ou uma profissão, estando relacionada, dessa maneira, a uma formação profissional. Para pôr-se em condições de exercer práticas profissionais, pressupõe-se domínio de conhecimento, habilidades, conhecimento da profissão, entre outros. Essa dinâmica da busca da melhor forma refere-se ao desenvolvimento pessoal, seguido dos objetivos que se busca de acordo com a posição profissional (Ferry, 1990).

Segundo Marie-Christine Josso (2010a, p. 61), a palavra formação “possui uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado”. Pensando a formação do ponto de vista do sujeito, a autora busca elaborar uma teoria da formação que seja própria da ciência da educação, demarcando trabalhos das diferentes disciplinas que envolvem as ciências humanas, como a antropologia, a sociologia, a psicologia, para analisar os fatos educativos. Para ela, elaborar uma teoria da formação específica às ciências da educação é indispensável para “mostrar de que forma as atividades educativas mobilizam uma pluralidade de dimensões co-presentes em quem aprende” (Josso, 2010a, p. 62).

Pensar a formação de professores e professoras é um movimento dialético de objetivar-se e subjetivar-se na construção do próprio caminho de desenvolvimento pessoal e profissional. Sendo assim, “a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento” (Bragança, 2011, p. 158). Diante disso, a formação docente está entrelaçada com a experiência, no sentido de que “é o que nos mobiliza, toca-nos, afeta-nos; portanto, tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras” (Bragança, 2011, p. 158).

Portanto, os processos de formação desenvolvem-se por meio de interações, de integrações em grupos, no pertencimento a uma classe profissional e, nesse sentido, os dispositivos e meios de formação são transversais, múltiplos e entrecruzados, formando-se também pelas deformações e transformações sofridas ou buscadas.

### **OS FIOS QUE COMPÕEM A TRAMA: A (AUTO)FORMAÇÃO**

Na composição da tecitura, cada trama e cada artesão são únicos, ou seja, é o próprio sujeito que, presente em seu processo formativo, compõe a trama, combina cores e texturas, entrelaça fios, desfaz os nós já tecidos, criando outras possibilidades para o seu tecer. Na formação de professores, é o próprio professor, a própria professora que compõe a sua trama e assim edifica sua (auto)formação.

Autores referências no campo da formação de adultos, como Ferry (1990; 1997), Josso (2010<sup>a</sup>; 2010<sup>b</sup>) e Pineau (2010), compreendem que toda formação é essencialmente

(auto)formação. Josso (2010a, p. 78) considera que “o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo”.

A força de (auto)formação, sobretudo nas fases adultas, portanto, na (auto)formação profissional de professores e professoras, opera diante da dinâmica de reflexo “auto”, isto é, corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação. A primeira corresponde à tomada em mãos desse poder, tornando-se sujeito. Como segunda apropriação, o sujeito torna-se objeto de formação para si. Essa dupla apropriação de ser sujeito e objeto da formação é denominada de *auto-referencial*. Esse movimento cria um meio próprio, que permite ao sujeito visualizar-se como objeto específico entre os outros objetos, refletindo, emancipando e autonomizando-se, ou seja, (auto)formando (Pineau, 2010).

Para Gaston Pineau (2010), a formação aparece com o indivíduo, mas decorre do conjunto da heteroformação, referente às interações com o outro, e da ecoformação, que deriva das ações do meio no processo de formação. Nesses dois encontros, surge uma terceira força de formação, a do eu, denominada autoformação<sup>3</sup>, que, por sua vez, “torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional” (Pineau, 2010, p. 99).

A autoformação, conforme Pineau (2010), não é um processo egológico, pois indica a autonomização do sujeito sobre a formação, que interdepende de outros polos, como apresentado pelo autor na teoria tripolar da formação humana<sup>4</sup>: autoformação, heteroformação e ecoformação. Para ele, a autoformação está entre as ações dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), e, por mais que esteja ligada aos dois polos e deles seja dependente, desenvolve-se à sua maneira.

Pineau (2010) desenvolve seu pensamento a partir da metáfora do dia e da noite, para explicitar a autoformação e a heteroformação. Assim, como um tempo menos condicionado socialmente, a noite seria um tempo forte à autoformação, sendo este um processo subjetivo e individual. Em contraponto, a heteroformação refere-se ao período diurno, em que as condições sociais, institucionais e formais estão mais latentes ao sujeito. Ampliando essa perspectiva, Pascal Galvani (2002) aprofunda os sentidos desses dois polos e os articula à ideia de que o processo de

---

<sup>3</sup> O termo (auto)formação, usado por nós com parênteses, é apresentado aqui sem parênteses para preservar a forma como o autor se refere.

<sup>4</sup> Teoria apresentada por Pineau (1988), a qual entende que a formação é interdependente de três forças: autoformação, heteroformação e ecoformação.

formação conduzido pelo polo hétero inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, bem como as ações de formação inicial e contínua. Já no polo ecoformativo, Galvani destaca as influências do meio ambiente — físicas, climáticas, territoriais — como elementos que incidem sobre as culturas humanas e sobre o imaginário pessoal, contribuindo para a construção de sentidos atribuídos à experiência vivida.

É fundamental a comunicação entre os elementos hetero e eco para evitar a rigidez e a negação do outro e de si mesmo como origem da própria forma (Pineau, 2010). Utilizando aspectos das teorias das formas e das ciências emergentes da autonomização, Pineau (2010) vê a formação como uma busca contínua pela “boa” forma, sendo esta um produto do encontro de elementos de outros indivíduos em um ambiente viável.

Assim, nessa relação da (auto)formação como uma experiência interna do sujeito com o saber, “a formação é como um pequeno quadro dentro de um quadro maior, isto é, insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a sua problemática existencial” (Chiené, 2010, p. 132). Nesse sentido, “a relação com o saber se torna mais importante do que o próprio saber” (Honoré, 1977 apud Chiené, 2010, p. 131).

A (auto)formação não pode ser confundida com a responsabilização única e desmedida do sujeito individual pela sua formação, posicionando-o de forma isolada diante do processo formativo, já que os movimentos (auto)formativos envolvem a tomada de consciência e de retroação do auto, sobre si mesmo e sobre as interações com o outro e com o meio, que a fizeram nascer, sendo um processo complexo e que se alimenta de suas dependências. Dessa forma, compreender a formação a partir desse viés ultrapassa “os limites da educação entendida transmissão-aquisição de saberes, de comportamentos” (Galvani, 2002, p. 3).

Nessa perspectiva, podemos conceber que a integração dos professores e das professoras de música a um grupo de profissionais dispara movimentos (auto)formativos nos sujeitos, no sentido de que, ao se (re)conhecerem no processo de formação, percorrem seus próprios caminhos, refletindo sobre suas práticas e (re)construindo os saberes emergentes de suas experiências docentes. Ao se abrirem à escuta, ao compartilhamento e à construção coletiva, vão também reconhecendo os fios que os atravessam e tecendo, entre encontros e reflexões, novas formas de ser e ensinar.

### **Formação “entre nós”: algumas potencialidades**

Concebemos pensar a formação “entre nós” em três significações. A primeira, desenvolvida anteriormente, relacionada ao eu singular, do sujeito que se reconhece em um processo de formação, que percorre seus próprios caminhos e objetivos e que se apropria do poder de formação. Eu-professor(a) que reflete, (re)constrói os saberes que surgem dos processos formativos e de sua experiência docente, (auto)formando-se. Professor(a) que tece os nós e que também se tece de/com nós, em um movimento dialético entre o eu e o outro.

Em um segundo sentido, o “nós” assume um movimento coletivo, que reconhece as singularidades dos sujeitos, que, ao se integrarem, potencializam suas experiências formadoras. Nós simbolizado pelos entrelaçamentos, pelas conexões do eu com o outro, que, ao compartilhar, visita a si, experimenta-se, acessa seus repertórios formativos e problematiza-se na presença e na escuta do outro.

A terceira significação do nós interdepende das outras e nos leva a uma outra forma de pensar a docência e a formação docente em música para a Educação Básica. Referimo-nos aqui ao nós profissão, no sentido de pensar a formação com os(as) professores(as) e com a profissão, compreendendo, assim, as singularidades do trabalho pedagógico e pedagógico-musical. Nós da rede, que se faz em comunidade e que é empregado de sentidos, valores, ações e movimentos do eu, do outro e da profissão.

Segundo António Nóvoa (1997), é na articulação entre profissionais e contextos de atuação que nasce um novo sentido para a formação docente. Diante dessa perspectiva, visualizamos, em nossos contextos de atuação profissional, que os caminhos da profissão docente têm dificultado uma formação mais reflexiva, pois passamos cada vez mais tempo na escola, mas temos cada vez menos tempo para compartilhar entre pares, refletir, interromper, pensar, suspender, olhar e transformar as nossas práticas e os nossos contextos.

Bragança (2012, p. 30) compreende que, embora as pesquisas em educação, políticas e regulamentações sobre os processos formativos tenham aumentado, ainda se fazem necessárias algumas apropriações “à altura da complexidade da vida e de suas exigências éticas”. Em face disso, notamos que, apesar de as escolas e a formação docente buscarem um entrelaçamento entre “saberes acadêmicos e experienciais, memórias e narrativas, práticas e teorias”, há também uma crescente aceleração nos cursos e programas de formação inicial e continuada. Nesse encurtamento do tempo para a formação de formadores, sobram poucos espaços para a tomada

## PROFESSORES DE MÚSICA EM MOVIMENTOS DE (AUTO)FORMAÇÃO PENSANDO A FORMAÇÃO “ENTRE NÓS”

de consciência, para partilha e encontros, considerando a dimensão da experiência no sentido pleno e coletivo.

A aceleração tanto está colocada no sentido das políticas públicas e dos processos curriculares quanto envolve aqueles e aquelas que procuram a formação. Os cursos e programas caminham em um processo que se quer cada vez mais veloz, que assegure ou que dê maior possibilidade de emprego, ou, ainda, que contribua para a progressão na carreira. No interior dos processos formativos, registramos, muitas vezes, uma lógica fragmentária do conhecimento e perspectivas didáticas com base na transmissão de conteúdos (Bragança, 2012, p. 31).

Na formação de professores e professoras de música, esses entrelaçamentos se tornam mais difíceis, tendo em vista uma realidade em que a área de conhecimento ainda caminha para estar presente nas escolas de Educação Básica. Se, por um lado, há essa dificuldade, por outro, percebemos a potencialidade dos(as) professores(as) que, a partir de seus movimentos individuais e de grupo, ganham a força da presença de um coletivo profissional nesse contexto.

Diante disso, temos entendido que muito precisamos caminhar para dar consistência aos programas de formação inicial e continuada, compreendendo que a integração dos docentes no seio desses coletivos, potencializa a formação de si- (auto)formação, pelos movimentos que cada um dispõe no grupo, e do grupo sobre as pessoas que o integram. Além disso, a constituição de grupos/comunidades de prática de professores(as) de música torna-se fundamentais para o engajamento com a profissão, refletido em presença e responsabilidade na formação continuada e na formação dos futuros colegas.

Nóvoa (2017) ressignifica o conceito comunidades de prática, marcando a ideia de uma comunidade profissional docente. Tais conjunturas partem da ideia de comunidade e profissional, ou seja, do trabalho em conjunto sobre um determinado tema, com base no envolvimento e na estruturação desse trabalho com profissionais e docentes, que integra as singularidades da profissão e do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o autor considera que essas comunidades de aprendizagem, assim como os grupos de estudos e pesquisa, são “ao mesmo tempo, comunidades de sentido e de identidade”, cuja riqueza está “no enriquecimento das práticas e da profissão” (Nóvoa, 2017, p.1123).

Para Valeska Oliveira (2011, p. 181), “grupos se constituem por pessoas que compartilham um objetivo comum e, por isso, estão ligadas entre si”. Nesse aspecto, a perspectiva grupal torna-se um mediador potente dos movimentos de (auto)formação docentes, considerando que “Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa

convivência adquirimos os gestos e a cultura profissional. Convivência no seu preciso sentido, viver com, ou seja, trabalhar com e pensar com os outros” (Nóvoa, 2023, p. 15).

Essa partilha implica diálogo e confronto, construções e desconstruções individuais e coletivas, aberturas recíprocas, constituídas na diversidade de pontos de vista acerca de interesses comuns, possibilitando um alargamento consciencial disparado por meio do que se compartilha com os outros. Bragança (2011) ressalta que as experiências que se tornam significativas e formativas são coletivas, visto que emergem de um investimento social, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio ao longo da vida.

Oliveira (2011) considera o espaço do grupo como um *lugar aprendente*, que provoca marcas nas ligações tecidas, no conjunto das relações. Grupo, como um lugar de realização, de produção, de criação coletiva, de projeto comum, de entrelaçamentos entre/com os aprendentes. Aprendizagens que ocorrem no grupo, mas que opera em nós, pessoas individuais e com trajetórias de vida singulares, a experimentação de si.

A busca por um viés de formação de professores(as) ancorado em perspectivas sensíveis ao sujeito da formação e às práticas profissionais trouxe-nos um olhar cuidadoso às perspectivas (auto)biográficas, (auto)formativas e coletivas, compreendendo que o entrelaçamento das experiências profissionais, acadêmicas e docentes de professores e professoras de música são potentes à sua formação continuada, diante das transformações do mundo, da escola e da profissão.

Sob tais perspectivas, pensamos a formação de professores de música a partir de uma ação biográfica que transborda o relato de vida, mas que, sobretudo, dispara a reflexão e a compreensão de que o ser humano, em seu ambiente social e histórico, compreende a si mesmo, e, dessa forma, também se complementa na socialização de suas experiências individuais. Assim, “a atividade biográfica aparece, conseqüentemente, como um processo essencial da constituição do indivíduo em sociedade”, como afirma Delory-Momberger (2006, p. 369):

Entendo aqui por atividade biográfica o conjunto das operações segundo as quais os indivíduos inscrevem suas experiências nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente seus gestos, seus comportamentos, suas ações de acordo com uma lógica de configuração narrativa. Se o discurso narrativo constitui um modo essencial da atividade biográfica, esta se estende igualmente ao conjunto das atitudes e dos sinais pelos quais os membros de uma sociedade (de uma cultura, de um grupo social, de uma faixa etária, etc.) constituem e manifestam seu ser individual: apresentação do corpo, modos de inscrição no espaço físico e social, comportamentos ritualizados, atos performáticos (Delory-Momberger, 2006, p. 369).

Percebemos a emergência de mudanças do campo teórico-prático da formação docente, considerando a complexa teia que envolve a prática profissional. Refletir sobre a formação docente do ponto de vista da formação inicial e continuada de professores e professoras, com mais autonomia, criticidade e reflexividade, que considere políticas públicas e programas de formação, parece ser um caminho para a superação da lógica fragmentada, acelerada e desarticulada das dimensões pessoais e profissionais da formação docente. Do mesmo modo, não se pode pensar uma formação docente mais humana, dialógica e transformadora, se o contexto profissional, as políticas educacionais e as instituições nas quais os(as) professores(as) trabalham também não se tornarem territórios de mudanças, sendo um ambiente propício para a partilha entre docentes, escola e universidade.

Logo, a partir dessas reflexões teóricas disparadas pelas experiências de um grupo, em que a formação decorre de um investimento pessoal sobre seu processo formativo e se potencializa nos entrelaçamentos com outros docentes e com a profissão, podemos compreender que as práticas colaborativas e os grupos e redes profissionais podem ser caminhos significativos para a formação docente em música. Esses espaços coletivos tornam-se, assim, territórios férteis onde os fios da experiência, do saber e da escuta se entrelaçam, formando novas tramas. Neles, professores e professoras (re)conhecem os nós que os constituem, desfazem alguns, refazem outros e seguem tecendo — juntos — as formas possíveis de ser e ensinar música.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os nós formativos constituídos pelo eu, pelo outro e pela profissão direcionam-nos a nós que amarram o que vimos pensando, ao longo de nossas pesquisas, e que também desamarram tantos outros que nos dão a possibilidade de novos entrelaçamentos. Afinal, que inovações e proposições podemos apresentar ao campo de conhecimento e a nossos espaços de atuação profissional por meio da pesquisa?

As transformações da escola e suas consequências para a formação docente, conforme vêm sendo amplamente discutidas por pesquisadores como António Nóvoa, levam-nos a pensar em caminhos para a formação docente em música. A partir das experiências do grupo CriaMus, pudemos construir novas conexões teóricas que reforçam a ideia de práticas formativas partilhadas, refletidas nessa investigação que parte da (auto)formação, do grupo e da profissão. Tendo no grupo uma potência para a (auto)formação de professores e professoras de música,

## PROFESSORES DE MÚSICA EM MOVIMENTOS DE (AUTO)FORMAÇÃO PENSANDO A FORMAÇÃO “ENTRE NÓS”

compreendemos que essa perspectiva e os movimentos ocorrem provocados pelos espaços colaborativos e transversais entre professores(as), universidade e escola.

Diante disso, destacamos que o envolvimento dos docentes de música com a produção de materiais didáticos, motivados pelos desafios decorrentes da pandemia de Covid-19, foi propulsor para (re)significarem os modos de ensinar música, criando outras possibilidades para a presença da Educação Musical na Educação Básica. As produções de materiais pedagógico-musicais constituíram-se como disparadores para transformações profundas em quem os produzia, mobilizando outras formas de saber, a partir das ações das pessoas sobre o grupo, dos movimentos do grupo sobre as pessoas e, sobretudo, das pessoas sobre elas mesmas. Essas vivências foram propulsoras para pensarmos no grupo como espaço/tempo de (auto)formação, proporcionando aos professores e às professoras de música o despertar de memórias e experiências que possam (re)constituir suas trajetórias de vida e profissão.

Os nós formativos, portanto, trazem significações importantes para a reflexão sobre a tecitura formativa de professores de música. Isto parte da significação do eu-professor(a), que busca os próprios caminhos formativos e que (re)constrói práticas e saberes da experiência docente, (auto)formando. Nessa primeira dimensão, o nó tecido carrega muitos de nós, no sentido de que as vozes e as perspectivas dos professores e das professoras de música sejam conhecidas e entrelaçadas, constituindo outras possibilidades às tramas formativas individuais e coletivas. Nós, também como dimensão coletiva, que potencializa as singularidades e as experiências de cada professor(a) e que se articula com o ofício docente, com as instituições, com o currículo e com as políticas públicas. Nós que é transversal à profissão, que estrutura a rede dos fios antes sozinhos, que se faz presença frente às especificidades do trabalho docente diante da Educação Musical.

No que tange à Educação Musical, percebemos que a área vem construindo um repertório em torno da formação docente em música, principalmente nas produções crescentes dos últimos 30 anos, o que “contribui para a constituição de uma cultura docente na música” (Almeida; Teixeira, 2024, p. 17). Assim, as pesquisas científicas no campo da formação de professores(as) de música são fundamentais para a compreensão dos elementos que constituem a formação inicial e continuada, as práticas profissionais e os significados que cada professor e professora atribui à música e ao ofício docente.

Nesse aspecto, compreender a formação docente em música de forma permanente, com e a partir da presença dos(as) professores(as) em suas práticas educativas e formativas, alicerça sentidos importantes para a constante construção e reconstrução de conhecimentos que a

docência em música requer. Habitando outros espaços e perspectivas teóricas no campo da formação docente em música, percebemos a emergência de (re)pensar a formação continuada, entendendo que as perspectivas (auto)biográficas são uma possibilidade de abertura do sujeito às experiências de si, ao diálogo com outros professores e com a profissão, entendendo que a docência implica a apropriação da profissão.

Alicerçar as reflexões em torno de teorias que dão consistência às pesquisas que caminham junto aos professores(as) é significativo para a construção de uma formação docente em música, uma vez que fundamenta as trajetórias e os movimentos construídos por esse grupo profissional. Dessa forma, procuramos pensar os(as) professores(as) e a profissão como protagonistas de seus processos (auto)formativos, compreendendo que é uma responsabilidade coletiva de profissão na construção de suas redes, seus valores, seus conhecimentos, bem como de suas formações, iniciais ou continuadas. Institucionalizar Programas de formação sob essa ótica coloca, pois, os docentes em um lugar central na construção de conhecimentos da profissão e para a profissão, concebendo a escola como um lugar de encontro com as experiências, com as emoções, com o eu e com o outro – entre nós –, com o trabalho comum tecido nas/pelas relações humanas.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Jéssica. **Quando em dois somos muitos**: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na Educação Básica. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ALMEIDA, Jéssica. **Biografia músico-educativa**: produção de sentidos em meio à teia da vida. 2019. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700/6352>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Acesso em: 15 jun. 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700/6352>

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 13 abr. 2025.

CHIENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010.

CORRÊA, Juliane Riboli. **Narrativas de um caminhar para si com os outros**: experiências formativas inclusivas junto a um grupo de estudantes de música. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022006000200011&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022006000200011&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 30 set. 2023.

FERRY, Gilles. **El trajecto de la formación**: los ensinantes entre la teoría e la práctica. México: Paidós Educador, 1990.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMENMAN, Américo; MELLO, Maria F.; BARROS, Vitória M, de (org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002. p. 95-121.

GAULKE, Tamar Genz. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica**: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2010<sup>a</sup>. p. 61-79.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Traduzido por: Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 28, n. 2, p. 1-9, 2003a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4151>. Acesso em: 11 maio 2023.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, 2003b. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/413>. Acesso em: 10 de abril de 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci\\_abstract&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 1 maio 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8703>. Acesso em: 7 maio 2023.

**PROFESSORES DE MÚSICA EM MOVIMENTOS DE (AUTO)FORMAÇÃO  
PENSANDO A FORMAÇÃO “ENTRE NÓS”**

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. *In*: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215. (Série Diálogos com o Som, Ensaios, v. 2). Disponível em: <http://educamusical.org/musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som/>. Acesso em: 15 maio 2024.

VESHI, Benjamin. **Etimologia**: origem do conceito, 2020. Disponível em: <https://etimologia.com.br/prefixo-auto/>. Acesso em: 09 jul. 2024