

## Formar-se em grupo: narrativas e (auto)formação de professores(as) de música

**Jade da Rosa Schneider**

Prefeitura Municipal de Santa Maria  
orcid.org/0009-0004-7928-2211  
jadeschneidermus@gmail.com

**Cláudia Ribeiro Bellochio**

Universidade Federal de Santa Maria  
orcid.org/0000-0002-3042-300X  
claudiabellochio@gmail.com

SCHNEIDER, Jade da Rosa; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro.  
Formar-se em grupo: narrativas e (auto)formação de  
professores(as) de música. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 34, n. 1,  
e34105, 2026.



OPEN ACCESS



## Formar-se em grupo: narrativas e (auto)formação de professores(as) de música

**Resumo:** Os processos de (auto)formação de professores(as) de música, no contexto de um grupo dedicado à criação de materiais pedagógico-musicais, constituem o tema central deste artigo. Trata-se de um estudo qualitativo, ancorado na abordagem (auto)biográfica, derivado de uma pesquisa de doutorado que mobiliza a biografia músico-educativa (Almeida, 2019) como procedimento de pesquisa e de formação, tomando as narrativas de professores(as) de música da Educação Básica como lugar de produção de sentidos sobre a docência. O objetivo consiste em compreender de que modo o grupo constitui-se como território formativo, no qual narrar, criar, permanecer e expor-se operam como movimentos indissociáveis de (auto)formação docente em música. A organização do percurso metodológico, ao articular produção, partilha, leitura e interpretação coletiva de narrativas (auto)biográficas, possibilita problematizar a formação docente como experiência relacional e processual, em diálogo com a espiral retroativa do caminho para si (Josso, 2010). A pesquisa evidencia que a formação docente em grupo se produz em dinâmicas espiraladas, nas quais experiências passadas retornam e reconfiguram-se à luz das relações estabelecidas no coletivo. O grupo emerge como espaço de experiência, autoria compartilhada e pertencimento profissional, sustentando processos formativos contínuos, éticos e situados. Ao tensionar concepções pontuais e individualizantes de formação continuada, a pesquisa contribui para o campo da Educação Musical ao destacar o grupo como potência formativa, especialmente no contexto da Educação Básica.

**Palavras-chave:** formação de professores(as) de música, (auto)formação, grupo, biografia músico-educativa.

## Becoming in the group: narratives and (self)formation of music teachers

**Abstract:** The processes of (self)formation of music teachers, within the context of a group dedicated to the creation of pedagogical-musical materials, constitute the central focus of this article. This qualitative study is grounded in the (auto)biographical approach and derives from a doctoral research that mobilizes the music-educational biography (Almeida, 2019) as both a research and a formative procedure, taking the narratives of Basic Education music teachers as a locus for the production of meanings about teaching. The objective is to understand how the group is constituted as a formative territory, in which narrating, creating, remaining, and exposing oneself operate as interconnected movements of teacher (self)formation in music. The methodological path, by articulating the production, sharing, reading, and collective interpretation of (auto)biographical narratives, enables the discussion of teacher education as a relational and processual experience, in dialogue with the retroactive spiral of the path to oneself (Josso, 2010). The study indicates that teacher formation in groups unfolds through spiral dynamics, in which past experiences return and are reconfigured in light of the relationships established within the collective. The group emerges as a space of experience, shared authorship, and professional belonging, sustaining continuous, ethical, and situated formative processes. By problematizing individualized and fragmented conceptions of continuing education, the study contributes to the field of Music Education by highlighting the group as a formative potential, especially in the context of Basic Education.

**Keywords:** music teacher education, (self)formation, group, musician educational biography.

## Formarse en grupo: narrativas y (auto)formación de profesores(as) de música

**Resumen:** Los procesos de (auto)formación de profesores(as) de música, en el contexto de un grupo dedicado a la creación de materiales pedagógico-musicales, constituyen el tema central de este artículo. Se trata de un estudio cualitativo, anclado en el enfoque (auto)biográfico, derivado de una investigación doctoral que moviliza la biografía músico-educativa (Almeida, 2019) como procedimiento de investigación y de formación, tomando las narrativas de profesores(as) de música de la Educación Básica como espacio de producción de sentidos sobre la docencia. El objetivo consiste en comprender de qué modo el grupo se constituye como territorio formativo, en el cual narrar, crear, permanecer y exponerse operan como movimientos indisolubles de la (auto)formación docente en música. La organización del recorrido metodológico, al articular producción, socialización, lectura e interpretación colectiva de narrativas (auto)biográficas, posibilita problematizar la formación docente como una experiencia relacional y procesual, en diálogo con la espiral retroactiva del camino hacia sí (Josso, 2010). El estudio indica que la formación docente en grupo se produce en dinámicas espiraladas, en las cuales las experiencias pasadas retornan y se reconfiguran a la luz de las relaciones establecidas en el colectivo. El grupo emerge como espacio de experiencia, autoria compartida y pertenencia profesional, sosteniendo procesos formativos



continuos, éticos y situados. Al tensionar concepciones puntuales e individualizantes de la formación continua, el estudio contribuye al campo de la Educación Musical al destacar el grupo como potencia formativa, especialmente en el contexto de la Educación Básica.

**Palabras clave:** formación de profesores(as) de música, (auto)formación, grupo, biografía músico-educativa.

## Tecituras Iniciais

Pensar a formação de professores(as) de música a partir do grupo implica compreender a docência como experiência relacional, produzida no encontro, na partilha e na criação coletiva. O grupo, nesta investigação, é concebido não como reunião de trajetórias individuais, mas como território formativo que se constitui nas relações estabelecidas entre sujeitos, saberes, tempos e histórias. Esse território se organiza e se produz no entre, em movimentos que articulam convivência, escuta, negociação e produção de sentidos compartilhados. Essa perspectiva consiste em afastar-se de compreensões centradas em percursos individuais e lineares para reconhecer processos formativos que se constroem na relação com o outro, no convívio e na experiência coletiva.

A discussão se inscreve em uma pesquisa de doutorado concluída em 2025, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que se debruçou sobre a compreensão da (auto)formação de professores(as) de música potencializada por movimentos coletivos. O estudo não se reduz a uma opção teórica ou metodológica, mas nasce de uma experiência vivida, situada e compartilhada, na qual o grupo passa a operar como promotor de reflexão, de reorganização dos sentidos da docência e de reconfiguração das identidades profissionais. Nesse horizonte, a formação deixa de ser pensada como percurso solitário para ser compreendida como trama em movimento, atravessada por relações, tempos e histórias de si que se entrelaçam no coletivo.

O foco da discussão recai sobre a compreensão do grupo como território de (auto)formação docente em música, a partir das narrativas produzidas no CriaMus, grupo de professores(as) de música dedicado à criação de materiais pedagógico-musicais. Inserido em uma rede já em curso de encontros, vínculos e experiências compartilhadas, o CriaMus vincula-se ao Programa Institucional Rede Básica: A





BNCC na Educação Básica (MEC/UFSM)<sup>1</sup>, articulando Educação Básica e universidade. Nesse espaço, a elaboração de materiais pedagógico-musicais não se configura como atividade meramente técnica ou instrumental, mas como processo formativo tecido por escutas, escolhas coletivas, negociações e revisões constantes, incidindo diretamente nos modos de compreender o ensinar música e a própria profissão docente.

A investigação ancorou-se no procedimento da biografia músico-educativa (Almeida, 2019), compreendida como possibilidade de narrar a formação a partir de experiências musicais que atravessam a vida dos sujeitos. Ao mobilizar memórias, objetos, canções, imagens e narrativas de si, os(as) cinco professores(as) do grupo, todos(as) em atuação profissional na Educação Básica, foram convidados(as) a revisitar os seus percursos formativos, articulando dimensões estéticas, afetivas, pedagógicas e profissionais. Nesse movimento, a música configurou-se como linguagem de si e como dispositivo de reflexão, permitindo compreender a formação docente não como acúmulo linear de saberes, mas como experiência vivida, narrada e continuamente ressignificada no coletivo.

Ao problematizar a formação de professores(as) de música a partir dessa experiência grupal e narrativa, o estudo orientou-se pela compreensão sobre como se configuram os movimentos de (auto)formação no interior do grupo, de que modo as experiências de criação pedagógico-musical compartilhada se articulam às trajetórias docentes e quais sentidos são atribuídos a esses processos quando os sujeitos narram as suas histórias de vida e de formação. A tese construída sustenta que o grupo potencializa a (auto)formação docente, constituindo-se como território de experiência e de formação continuada.

Nesse sentido, a formação docente em música é compreendida como processo relacional, narrativo e experiencial, que se produz na interação entre sujeitos, tempos e contextos, tendo o grupo como um dispositivo central de (auto)formação. As reflexões aqui desenvolvidas não se referem a uma formação prescrita, linear ou externa aos(às) professores(as), mas a movimentos formativos

---

<sup>1</sup> Iniciativa da Universidade Federal de Santa Maria, financiada pelo Ministério da Educação, voltada à articulação entre universidade e redes públicas de Educação Básica, integrando ações de ensino, pesquisa e extensão. O Programa envolve a produção colaborativa de materiais didático-curriculares e recursos educativos.





acionados no interior dos coletivos dos quais participam, a partir das ações das pessoas sobre o grupo, dos movimentos do grupo sobre as pessoas e, de modo particular, das pessoas sobre si mesmas.

Inicialmente, esse caráter formativo manifesta-se nas experiências grupais vividas ao longo das trajetórias docentes, em especial nos processos de criação pedagógico-musical compartilhados no CriaMus, em que o coletivo mobiliza saberes, provoca deslocamentos e amplia possibilidades de atuação profissional. No decorrer da pesquisa-formação, contudo, esse potencial formativo adensou-se também por meio das narrativas produzidas nos encontros, favorecendo a tomada de consciência sobre as próprias histórias de vida, escolhas e percursos formativos. Assim, o grupo não apenas promove formação, mas cria condições para que os(as) professores(as) reconheçam e elaborem os seus próprios processos de (auto)formação, articulando dimensões pessoais, profissionais e coletivas da docência em música.

## Percursos metodológicos

Os percursos metodológicos dessa pesquisa foram construídos em estreita relação com o próprio modo de existir do CriaMus e com a concepção de formação que orientou o estudo. Ancorada na abordagem (auto)biográfica e inspirada na biografia músico-educativa, conforme proposta por Almeida (2019), a investigação de processos de (auto)formação docente em música implicou acompanhar experiências, escutas e sentidos produzidos no tempo, mais do que organizar a pesquisa a partir de sequências previamente definidas ou de protocolos fechados. O percurso metodológico assumiu, assim, um caráter processual, relacional e formativo, em consonância com a compreensão da formação como experiência vivida e narrada.

O campo empírico da pesquisa constituiu-se no grupo CriaMus, formado por cinco professores(as) de música em atuação na Educação Básica: Thaynara, Beatrís, Luciane, Douglas e a pesquisadora<sup>2</sup>. O grupo configurou-se como espaço

---

<sup>2</sup> As/o participantes da pesquisa contribuíram com a produção das narrativas e com a construção dos dados analisados nesse estudo. Seus nomes foram mantidos mediante autorização, conforme os procedimentos éticos adotados.



privilegiado para observar e compreender movimentos de formação docente em música baseados na prática coletiva, na criação pedagógico-musical compartilhada e na partilha de experiências. No CriaMus, os encontros estavam orientados à elaboração colaborativa de materiais pedagógico-musicais destinados ao contexto escolar, tais como propostas didáticas, literatura infantil com composições musicais, livros sobre história dos instrumentos e de gêneros musicais, podcasts, videogramas e musicogramas, os quais eram continuamente discutidos, experimentados, revisitados e reelaborados pelo coletivo. A pesquisa não se organizou a partir da constituição de um grupo com fins exclusivamente investigativos, mas se integrou a um processo formativo já em curso, respeitando os seus tempos, dinâmicas e modos de funcionamento.

A pesquisa foi construída com aportes teóricos e metodológicos da biografia músico-educativa (Almeida, 2019), compreendida como estratégia de investigação-formação que possibilita ao sujeito narrar-se a partir das experiências musicais que atravessam a sua vida e a sua trajetória docente. Desse modo, foi possível acessar dimensões da formação que não se apresentam de forma linear ou exclusivamente racional, mas que se expressam por meio de memórias, afetos, objetos, repertórios, imagens e narrativas sensíveis. Ao mobilizar a música como linguagem de si, as/o participantes articularam saberes técnicos, pedagógicos e estéticos a experiências vividas em diferentes tempos e contextos de formação.

A produção dos dados ocorreu por meio de dispositivos narrativos construídos e acionados no interior do grupo, organizados em cinco momentos metodológicos inter-relacionados: um pré-momento de evocação e sensibilização das narrativas autobiográficas iniciais; a partilha e a escuta coletiva das narrativas; a leitura reflexiva das próprias narrativas e das narrativas dos colegas; narrativas entrelaçadas; e, por fim, a retomada interpretativa dos percursos formativos à luz das experiências vividas no processo e a elaboração das biografias músico-educativas. Esses movimentos foram mobilizados por disparadores de memória, como objetos pessoais, registros audiovisuais, canções significativas e escritos autobiográficos, que foram acionados como convites à narrativa e à reflexão sobre o grupo na formação.





A condução da pesquisa orienta-se pela Espiral Retroativa do Caminho para Si (Josso, 2010), assumindo-a como princípio que atravessa tanto a organização das narrativas quanto os movimentos de sua análise. Nesse processo, a organização das narrativas ancora-se nessa lógica, compreendendo a rememoração como movimento interpretativo e não como recuperação linear de experiências. Tal perspectiva situa a formação como processo não linear, no qual a experiência é continuamente revisitada, produzindo reconfigurações de sentido ao longo do percurso investigativo.

Os diferentes momentos metodológicos favorecem retornos sucessivos às vivências formadoras, potencializando que as/o participantes revisitem, desloquem e reconfigurem sentidos de seu percurso. Essa organização implica atenção aos tempos individuais e coletivos de elaboração, aos silêncios e às formas singulares de narrar, bem como à constituição de um espaço relacional sustentado pela escuta e pela confiança, considerando as dimensões éticas envolvidas na exposição de si.

As narrativas orais, os registros escritos, os materiais produzidos e as interações ocorridas nos encontros constituíram o corpus da pesquisa. Mais do que fontes de informação, as narrativas foram compreendidas como espaços de interpretação de si, nos quais as professoras/o professor puderam visitar experiências passadas, reatualizar sentidos e estabelecer conexões antes pouco perceptíveis. A leitura das próprias narrativas, em especial, configurou-se como gesto central do processo formativo, potencializando deslocamentos de sentido e reorganizações identitárias.

A interpretação dos dados fundamentou-se na compreensão de que os movimentos da pesquisa acessam, sobretudo, os movimentos interpretativos dos próprios sujeitos e as significações elaboradas por eles ao longo de seus percursos formativos. Considerando que os processos de formação, conhecimento e aprendizagem não são observáveis do exterior, a sua compreensão exige a capacidade dos participantes de interpretá-los por si mesmos (Josso, 2010). Nesse sentido, o trabalho investigativo constituiu-se como campo de escuta, implicação e cointerpretação, no qual a pesquisadora assumiu uma posição implicada no





processo<sup>3</sup>. Nessa direção, a análise não se desenvolveu como etapa linear ou posterior à produção das narrativas, mas como movimento contínuo de revisitação e interpretação, no qual os sentidos foram sendo produzidos e, continuamente, reconfigurados ao longo do próprio processo investigativo.

Inspirada na Espiral Retroativa do Caminho para Si (Josso, 2010), a interpretação desenvolveu-se de modo dialógico e colaborativo, alternando o olhar entre trajetórias individuais e movimentos do grupo. Esse movimento implicou um exercício contínuo de aproximação e distanciamento das narrativas, no qual ler, reler, escutar e reinterpretar constituíram gestos centrais do processo analítico. Esse processo analítico ocorreu por aproximações sucessivas, acompanhando as reorientações de sentido produzidos nas relações entre as/o participantes e no interior do grupo. O confronto de relatos, a escuta das narrativas das/do colegas e a releitura das próprias histórias ativaram processos de rememoração e reconhecimento de semelhanças e diferenças entre as professoras/o professor, configurando um gesto compartilhado de construção de conhecimento e de (auto)formação docente em música.

Esse modo de operar demandou da pesquisadora um posicionamento ético implicado e atento às relações que se estabeleceram no processo investigativo. Tal perspectiva exigiu cuidado na condução do processo, na produção dos registros e nas formas de devolutiva, reconhecendo a responsabilidade envolvida na construção e circulação dos sentidos produzidos na pesquisa. Assim, os caminhos metodológicos da pesquisa reafirmam a formação como experiência coletiva, situada e em permanente movimento, tecida no entrelaçamento entre o vivido, o narrado e o interpretado.

## Ser professor em espiral

Compreender o ser professor(a) de música a partir da experiência do grupo implica superar concepções lineares de formação e assumir um movimento espiralado, no qual o vivido retorna, desloca-se e reconfigura-se continuamente. A formação docente, tal como se configurou ao longo da pesquisa, não se apresenta

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi submetida e aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa, respeitando os princípios éticos que orientam investigações com seres humanos



como um estado a ser alcançado ou como um conjunto estável de competências, mas como processo em permanente elaboração, tecido por memórias, afetos, encontros e escolhas que se atualizam no tempo. O professor não se forma uma única vez; refaz-se à medida que revisita experiências, ressignifica percursos e coloca-se em relação com o outro, com a música e com os contextos em que atua. A leitura dessas narrativas dialoga com compreensões de formação no campo das abordagens (auto)biográficas, nas quais narrar implica produzir sentidos sobre si e sobre a docência em articulação com a experiência vivida, configurando a formação como processo reflexivo e contínuo.

No CriAMUs, esse movimento espiralado tornou-se visível nas narrativas dos(as) professores(as), especialmente quando revisitavam as suas trajetórias músico-educativas. Ao narrar experiências do passado, os sujeitos não apenas rememoravam acontecimentos, mas os reinterpretavam à luz do presente, produzindo novos sentidos para a sua história formativa. A espiral, nesse horizonte, permite compreender que a formação não se organiza por etapas superadas, mas por retornos que se reelaboram, aprofundam e reconfiguram a compreensão de si. Em diálogo com Pineau (2010), a formação configura-se como processo tridimensional, tecido na relação consigo, na (auto)formação; com o outro, na heteroformação; e com o mundo, na ecoformação. Esse movimento evidencia a formação docente como processo que se constrói na relação entre experiência e reflexão, em diálogo com perspectivas que reconhecem o sujeito como autor de sua própria formação, em interação com os contextos e coletivos nos quais se insere.

Pensar o grupo como espaço de formação, nesse contexto, determina dialogar com discussões da Educação Musical que apontam a fragilidade dos espaços coletivos de reflexão docente nas redes de ensino. Mais do que cenário de troca, o grupo encontra-se, nesse estudo, como território formativo no qual a docência em música constrói-se na relação, na escuta e na sustentação de vínculos ao longo do tempo. É no entre, do coletivo, que o movimento espiralado da formação se intensifica, ao possibilitar que narrativas individuais encontrem ressonância e sejam confrontadas por outras experiências.





Nos primeiros movimentos da pesquisa, experiências iniciais com a música, vivências escolares, referências docentes, escolhas e reorientações profissionais reaparecem nas narrativas atravessadas por novas compreensões, evidenciando que a formação docente se constrói no entrelaçamento de tempos. Ao narrar, o passado não se apresenta como lembrança estática, mas como acontecimento que retorna ao presente carregado de sentidos atualizados. É nesse movimento que a narrativa de Beatrís torna-se expressiva: “a partir disso que eu estou aqui com vocês hoje, se não fosse por essa inscrição neste festival, talvez eu estaria em outra área de conhecimento que nem faria parte do que eu sou agora” (Beatrís, 2ª M, p. 4).

Ao atualizar esse acontecimento no presente da narrativa, Beatrís reorganiza a sua trajetória formativa a partir de um evento vivido no passado, atribuindo-lhe novos sentidos. O festival emerge como acontecimento charneira (Josso, 2010), não apenas por marcar uma escolha profissional, mas por permanecer operando como referência identitária e formativa. Esse movimento evidencia que a formação docente não se constrói por acumulação de experiências, mas pela capacidade de revisitá-las, reinterpretá-las e integrá-las ao percurso vivido, em um processo espiralado de (auto)formação. A narrativa, nesse contexto, não apenas recupera uma experiência, mas a reinscreve no presente, produzindo novos modos de compreendê-la.

No campo da Educação Musical, o debate sobre a formação docente ocupa lugar central nas reflexões produzidas pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que, ao longo de suas publicações e congressos, tem consolidado a formação como eixo estruturante do campo. Conforme discutem Almeida e Teixeira (2023; 2024), a recorrência do tema em parte significativa desses eventos demonstra a vitalidade e a urgência da pauta, articulando questões relacionadas a políticas públicas, currículo, práticas escolares, demandas profissionais e pesquisa.

As narrativas analisadas nesse estudo tensionam esse cenário ao evidenciar que, para além das iniciativas mais institucionalizadas, a formação também se constrói em movimentos espiralados, nos quais experiências iniciais retornam, são resignificadas e reorganizam a trajetória profissional. Tal leitura permite ampliar a compreensão da formação docente para além de dispositivos institucionalizados,





situando-a também em experiências construídas no cotidiano profissional e nos vínculos estabelecidos entre pares, como dimensão constitutiva do desenvolvimento docente. Nesse horizonte, o grupo emerge como espaço formativo que responde a uma lacuna ainda pouco sistematizada no campo, especialmente no que se refere às experiências coletivas de professores(as) já em atuação, sustentando processos contínuos de reflexão e (auto)formação docente em música ancorados na convivência, na criação compartilhada e na produção de sentidos comuns.

No interior da própria constituição da pesquisa, esses movimentos espiralados ganharam densidade à medida que as/o participantes tiveram a oportunidade de ler não apenas as suas narrativas de si, mas também as narrativas das/do colegas. Esse gesto instaurou um espaço de escuta ampliada e de espelhamento, no qual as histórias individuais passaram a ressoar no coletivo, provocando reflexões mais profundas sobre as próprias trajetórias. É nesse contexto que a narrativa de Thaynara amplia a compreensão sobre como os processos narrativos, especialmente quando revisitados e partilhados, operam reorganizações significativas na trajetória docente.

Penso que, talvez por isso, muitas vezes, eu pensei muito mais como uma professora do que como uma musicista. Talvez por isso que, na maioria das vezes, eu me apresento como professora de música, pois essa foi minha primeira identidade profissional. A docência veio antes da música (Thaynara, 3ª M, p. 3).

A reflexão de Thaynara, emergente durante a leitura de sua própria narrativa, inaugura um movimento de reorganização identitária, que não se produz apenas no ato de narrar, mas no gesto de reler a si mesma à luz do processo formativo coletivo. Ao reconhecer que a docência antecede a música em sua trajetória, ela integra dimensões até então percebidas como paralelas, produzindo uma ampliação de sentido que redefine a sua compreensão de si como professora de música. Esse movimento aproxima-se do que Josso (2010) compreende como reflexividade formativa, na qual o retorno à narrativa possibilita reconfigurações identitárias e aprendizagens existenciais. Ao narrar e reler a própria trajetória, produz-se um movimento reflexivo que integra dimensões da experiência antes percebidas de forma fragmentada.





Assim como ocorreu com os demais participantes, a leitura das próprias narrativas constituiu um momento formativo decisivo, no qual memórias foram reatualizadas, experiências ressignificadas e conexões estabelecidas entre vivências que antes permaneciam invisibilizadas. Nesse sentido, a narrativa, no contexto da biografia músico-educativa, configura-se como prática formativa que mobiliza saberes, e fortalece a compreensão da docência como percurso em espiral.

A espiral do ser professor(a) também se evidencia na articulação entre biografia pessoal e identidade profissional. As narrativas mostram que não há fronteira rígida entre vida e docência. Experiências musicais da infância, práticas culturais familiares, trajetórias de estudo e de trabalho compõem o modo como cada sujeito ensina e se reconhece como professor(a). Ao narrar-se, o professor costura esses fios, produzindo uma leitura mais integrada de sua trajetória. O grupo, ao acolher essas narrativas, parece legitimar o entrelaçamento entre o pessoal e o profissional como dimensão constitutiva da formação.

Nesse horizonte, o ser professor em espiral não aponta para um ideal de completude, mas para uma disposição formativa aberta. A pesquisa demonstrou que a (auto)formação docente em música se fortalece quando o sujeito encontra espaços nos quais pode narrar, escutar, criar e refletir coletivamente. É essa abertura ao retorno, ao deslocamento e à partilha que sustenta a formação como processo contínuo, relacional e profundamente humano.

## O grupo como lugar de experiência e (auto)formação

Entrelaçamentos só se produzem quando fios se encontram. Os movimentos espiralados do ser professor(a) evidenciaram dimensões temporais e identitárias da formação, sendo que, nesse momento, o foco recai sobre o grupo como lugar de experiência e de (auto)formação, no qual trajetórias singulares cruzam-se, afetam-se e transformam-se no convívio com os outros. No contexto dessa pesquisa, esse movimento acontece em um grupo constituído por professores(as) de música que, ao se envolverem no CriaMus, passam a vivenciar a formação continuada como processo vivido coletivamente, em que o pensar e o fazer docente reconfiguram-se a partir da criação compartilhada de materiais pedagógico-musicais. Essa compreensão dialoga com perspectivas que situam a formação docente como





processo relacional, no qual o sujeito se constitui na interação com o outro, com o mundo e com as práticas que vivencia.

Essa dimensão relacional encontra ressonância em compreensões de formação que a tomam como experiência de ligação. Estar na vida implica estar em relação, e o ser-no-mundo constitui-se na articulação entre corpo, sensibilidades, emoções, cognição, imaginação e ação. No grupo, essas dimensões não aparecem de forma dissociada, mas entram em movimento, produzindo experiências formativas nas quais narrativas individuais transformam-se em experiências partilhadas, favorecendo tanto o autoconhecimento quanto a abertura ao outro.

Nas narrativas, essa centralidade dos vínculos manifesta-se de modo explícito. Thaynara, ao rememorar os primeiros movimentos do CriaMus, destaca:

E o que eu vejo, é que o embrião do grupo foi a coletividade, foram os laços, não foram os materiais pedagógicos. O embrião de cada ideia potente que a gente tem, da nossa formação, da nossa docência, dos materiais didáticos, das coisas pessoais da nossa vida, são sempre os laços, sempre aproximações que a gente tem com pessoas (Thaynara, 2º M, p. 3).

A narrativa permite compreender que a experiência formativa não se inaugura nos produtos, mas nas relações. O grupo constitui-se como espaço de convivência, escuta e aproximação, no qual os laços constituem a base a partir da qual ideias, materiais e percursos docentes tornam-se possíveis. Nesse movimento, o grupo não se configura como instrumento de produção, mas como espaço de presença e de pertença, no qual os(as) professores(as) religam-se a si mesmos e aos outros, produzindo modos de compreender a experiência docente. Nesse sentido, a formação se constituiu para além de uma lógica centrada em conteúdos ou resultados para uma compreensão ancorada nas relações e nos processos vividos.

Essa compreensão possibilita pensar a pesquisa (auto)biográfica como pesquisa de laços, na medida em que favorece outros olhares sobre si, amplia a percepção das próprias trajetórias e produz o sentimento de ligação com o outro. No contexto do CriaMus, o grupo ultrapassa a função de produzir materiais





didáticos e passa a produzir ligações, constituindo-se como espaço-tempo de (auto)formação no qual singularidades encontram-se e transformam-se na partilha.

Essa dimensão aparece também na narrativa de Jade, ao situar o grupo como mediador da prática docente e da reflexão sobre si:

Eu me vejo com o grupo, no grupo. Me vejo parte de um grupo e me vejo como um elemento importante nessa aproximação com a escola. Na minha vida profissional, estar em grupo significa o momento de pensar no aluno, de refletir sobre a minha vida, sobre as minhas escolhas, sobre a Jade professora. O quanto esse momento é importante, para parar, para pensar em um material que eu vou fazer e que vai chegar na escola. De refletir em como ele chega nos meus alunos (Jade, 2<sup>o</sup> M, p. 5).

A narrativa salienta como o grupo sustenta pausas formativas no cotidiano docente, permitindo que a experiência individual se desloque para uma reflexão compartilhada. Estar em grupo, nesse contexto, envolve escuta sensível, compromisso com o outro e elaboração consciente das escolhas pedagógicas. O coletivo cria condições para que o ritmo cotidiano se suspenda, instaurando tempos de reflexão que favorecem o pensar sobre a docência, a escola e os sentidos da prática, em um campo profissional, frequentemente, marcado pela urgência e pela fragmentação do trabalho.

A partir das narrativas, tornou-se possível compreender o CriaMus não apenas como espaço de convivência, mas como território formativo. Nesse aspecto, trata-se de um território que implica apropriação, negociação de sentidos, fronteiras simbólicas e responsabilidades partilhadas. Nesse espaço, constroem-se pertencimentos, legitimidades e modos de existir na profissão docente. A docência musical ganha visibilidade pública e densidade ética, ao mesmo tempo em que se asseguram direitos de fala, autoria e participação, fortalecendo o sentimento de pertença ao coletivo.

Essa compreensão aparece na narrativa de Luciane, ao situar o grupo como necessidade constitutiva da profissão docente e destacar a potência do coletivo.

Tem certos jargões que têm um sentido tão grande, quando a gente pensa, a questão que uma andorinha sozinha não faz verão. No sentido que se a gente estiver sozinho, a gente não consegue construir, de uma forma, como se consegue construir no coletivo. E esse coletivo é pensar, às vezes, muito mais no outro do que em





você mesmo. Como abrir esses espaços (Luciane, 2º M ENTRELAÇAMENTOS, p. 1).

As narrativas permitem compreender que a docência se constrói na relação com o outro. O grupo de professores(as) configura-se, simultaneamente, como modo de existir em ligação e como comunidade profissional, na qual práticas, saberes e sentidos da profissão são continuamente produzidos e reelaborados. Nesse horizonte, a (auto)formação docente no CriaMus pode ser compreendida como processo vivido no convívio, no diálogo e na criação partilhada, sustentado no tempo e marcado por movimentos de retorno, deslocamento e reconfiguração. É nesse percurso que o grupo passa a delinear-se não apenas como espaço de experiência, mas como território formativo, cuja compreensão aprofunda-se no capítulo seguinte.

“Não se faz uma banda só de guitarras”: escuta e diferença como princípios da (auto)formação

“Não se faz uma banda só de guitarras”. A frase, que foi trazida por Douglas e retomada de modo recorrente nas narrativas do grupo, ultrapassa o estatuto de metáfora explicativa e passa a operar como princípio organizador da experiência formativa vivida ao longo da pesquisa. Tal como em uma banda, na qual a música só ganha corpo quando diferentes instrumentos entram em relação, o grupo constitui-se na convivência entre vozes, trajetórias e concepções distintas. A diferença, nesse horizonte, não se apresenta como obstáculo à formação, mas como condição para que o coletivo exista e produza sentido.

Douglas elabora essa compreensão a partir de sua própria história e da experiência com seus alunos, estabelecendo um paralelo direto com o funcionamento do grupo.

Não se faz banda de rock só com guitarras, alguém tem que ceder, e ceder para quem? Para quem tu consideras que está mais preparado para aquilo. [...] A gente tem que ensinar os alunos a cederem também um espaçozinho, para que se tenha um grupo, um coletivo forte. Então, é isso, eu acho que, em nosso grupo, cada um é um - o baterista, o guitarrista - e juntos a gente toca super bem (Douglas, 2º M, p. 9).





A metáfora da banda explicita que a constituição do grupo envolve escuta e negociação permanentes. Ceder não se relaciona ao apagamento de si, mas ao reconhecimento do lugar do outro e à compreensão de que nem sempre se ocupa o centro da cena. Escutar, nesse sentido, configura-se como gesto formativo, pois permite integrar a diferença à composição coletiva. Assim como na música, o trabalho em grupo só se sustenta quando os instrumentos se ouvem mutuamente.

Esse entendimento é retomado e ressignificado por Jade ao refletir sobre o alcance da metáfora para o CriaMus.

Uma coisa que me marcou muito foi quando o Douglas diz que não se faz uma banda só de guitarras. Acho que ele conseguiu sistematizar, de uma forma musical, muito do que a gente pensa, muito na concepção de grupo mesmo. Se a banda é só de guitarras, a gente perde toda a diversidade, de sons, de timbres, vira outra coisa (Jade, 4º M, p. 2).

A perda da diversidade de timbres aparece, aqui, como empobrecimento da experiência coletiva. Transposta para o campo da formação docente, essa imagem possibilita compreender que grupos excessivamente homogêneos tendem a reforçar compreensões já estabilizadas, enquanto a convivência com a diferença tensiona essas compreensões, amplia percepções e favorece aprendizagens. Escutar o outro, nesse contexto, implica permitir que novos timbres se inscrevam no próprio modo de pensar, criar e ensinar. A diferença, nesse contexto, opera como elemento formativo, ao tensionar compreensões estabilizadas e abrir possibilidades para outros modos de pensar a docência.

As narrativas indicam que essa escuta não se restringe às ideias ou concepções pedagógicas, mas envolve também tempos, limites e condições de cada participante. Thaynara explicita essa tensão ao relatar o esforço de permanecer no grupo.

Às vezes, para estar aqui [no CriaMus], eu tenho que deixar de fazer outra coisa. [...] Mas ao mesmo tempo, olha, a gente é um grupo, será que não sou eu que estou querendo tomar tudo para mim. Então, tem sempre esses dois lados, e isso é muito importante, que, como uma banda, cada um sabe fazer uma coisa muito bem (THAYNARA, 2ºM ENTRELAÇAMENTOS, p. 2).

A metáfora da banda reaparece, nesse trecho, para sustentar a redistribuição de responsabilidades e a necessidade de ajustes constantes no arranjo coletivo.



Nem todos tocam o mesmo instrumento, nem com a mesma intensidade, nem no mesmo tempo. A escuta, nesse cenário, possibilita reconhecer limites, acolher diferenças de ritmo e reorganizar o trabalho comum, evitando sobrecargas e fortalecendo o grupo.

A convivência com a diferença também se manifesta nos distintos entendimentos sobre o próprio grupo. Thaynara observa: “nós temos diferentes concepções sobre o grupo, a gente tem diferentes entendimentos do que é o grupo, a partir do que a gente já viveu e do que a gente vive como grupo” (Thaynara, 4º M, p. 1). Essas diferenças de concepção não fragmentam o coletivo; ao contrário, produzem aprendizagem quando colocadas em diálogo. A escuta torna-se, assim, condição para que visões diversas componham uma mesma música, ainda que por meio de arranjos variados e provisórios.

Luciane reforça essa leitura ao destacar a atenção às diferenças como elemento marcante nos entrelaçamentos narrativos: “o que mais me chamou a atenção foi a questão das diferenças” (Luciane, 4º M, p. 1). A diferença, nesse horizonte, não se apresenta como dissonância a ser eliminada, mas como intervalo necessário à composição. Assim como na música, são os contrastes de timbre, ritmo e intensidade que produzem movimento e expressividade; na formação docente, as diferenças provocam inflexões e ampliam possibilidades de compreensão da profissão.

A escuta do grupo, contudo, não se constrói sem esforço. Thaynara reconhece a dificuldade de abrir espaço para o outro: “eu tenho muita dificuldade de delegar, não de trabalhar em grupo, mas de dar abertura para os outros” (Thaynara, 4º M, p. 12). Aprender a escutar, nesse sentido, envolve também aprender a sair de cena em determinados momentos, propiciando que outros instrumentos conduzam a música. Trata-se de uma aprendizagem ética e profissional, que tensiona modos individualizantes de atuação docente.

Luciane acresce uma camada importante a esse processo ao enfatizar o respeito à autoria: “a palavra final é do autor” (Luciane, 4º M, p. 25). Sustentar a diferença implica reconhecer a voz do outro, mesmo quando ela desafina em relação às próprias expectativas. A escuta, nesse caso, articula-se à





responsabilidade de manter o espaço coletivo aberto à pluralidade e ao reconhecimento das singularidades.

Beatrís descreve o efeito desse movimento de escuta e diferença ao narrar a sua experiência no grupo: “eu consegui ouvir outras vozes que faziam parte daquilo que eu fazia também [...] de tu se sentir parte integrante de algo maior” (Beatrís, 2ª M, p. 5). O reconhecimento de outras vozes produz pertencimento e desloca o foco do eu para o nós. A música que se constrói no grupo não pertence a um único instrumento, mas ao conjunto que se sustenta na escuta mútua entre os participantes.

Nesse aspecto, “não se faz uma banda só de guitarras” sintetiza uma pedagogia implícita do CriaMus. A formação docente, tal como vivida nesse coletivo, constrói-se na escuta da diferença, na negociação de lugares e na disposição para compor em conjunto. A (auto)formação emerge como processo relacional, no qual cada professor(a) aprende a tocar o seu instrumento sem perder de vista o conjunto, delineando um modo de estar em grupo que prepara o terreno para compreender o coletivo não apenas como espaço de convivência, mas como território formativo sustentado no tempo e em permanente reorganização.

### O grupo como território de formação em espiral: permanência, exposição e cuidado do comum

A experiência de estar e permanecer em grupo, conforme narrada pelos(as) participantes, não se apresenta como algo dado ou naturalizado, mas como escolha continuamente negociada, marcada por limites, tensões e exercícios de cuidado consigo e com o coletivo. Ao longo da pesquisa, tornou-se possível compreender que o grupo não opera como espaço homogêneo ou linear de formação, mas como território em espiral, no qual os sujeitos retornam às próprias trajetórias, reatualizam sentidos e produzem deslocamentos formativos no encontro com o outro.

Permanecer no grupo envolve reconhecer cansaços, redistribuir responsabilidades e sustentar vínculos, sem que isso implique apagar ritmos singulares ou submeter-se a uma lógica de permanência forçada. Esse movimento aparece de modo explícito na narrativa de Thaynara, ao refletir sobre os limites entre o desejo de estar e a necessidade de cuidado de si: “não vou negar para





vocês, que, por várias vezes, falei para Bea, eu não estou conseguindo, é muita coisa, não sei se eu ficar no grupo, é muita coisa, a gente cansa e eu não quero adoecer” (Thaynara, 2º M ENTRELAÇAMENTOS, p. 2).

A narrativa aponta que a permanência no grupo não se configura como adesão acrítica, mas como decisão situada, atravessada por limites, cansaços e pela necessidade de preservar a saúde docente. Assim, permanecer constitui-se como escolha ética e formativa, sustentada pela possibilidade de reconhecer fragilidades sem que isso determine rompimento dos vínculos. O grupo, então, não se mantém pela obrigatoriedade, mas pela criação de condições para que o cuidado de si e o cuidado do coletivo coexistam. Tal perspectiva permite compreender a formação como processo que se sustenta no tempo, na continuidade das relações e na possibilidade de retorno às experiências vividas.

Essa compreensão redefine a ideia de permanência como mera continuidade e inscreve-a no campo da responsabilidade compartilhada. Em uma cultura marcada pela aceleração e pela lógica produtivista, sustentar um processo formativo coletivo exige resistência. O tempo da formação, conforme problematizado ao longo da tese, da qual derivou este artigo, não produz resultados imediatos, mas garante que a docência não perca o seu caráter humano, relacional e coletivo. Tal leitura dialoga com Nóvoa (2009), ao evidenciar que a fragilização dos tempos e espaços de reflexão compromete os processos formativos na profissão docente.

A escolha pela permanência ganha densidade simbólica na narrativa musical mobilizada por Douglas, ao associar formação e trajetória compartilhada: “o Dominginhos tocava com os mesmos músicos há muito tempo. Ele poderia trocar por músicos melhores, tecnicamente, mas ele preferia ficar com aqueles que estavam com ele desde o início” (Douglas, 2º M, p. 10).

A narrativa orienta a compreensão da formação para o tempo da convivência e da história compartilhada. Permanecer com os mesmos músicos não se relaciona à busca por excelência técnica isolada, mas à construção coletiva de significados. Essa imagem reforça a compreensão do grupo como espaço de formação que se constitui no tempo, na escuta e na continuidade das relações, em um movimento que se aprofunda à medida que os sujeitos permanecem juntos.





Cuidar do grupo demanda reconhecer que a sua sustentação depende dos modos de relação que se estabelecem, das escutas que se produzem e das responsabilidades assumidas coletivamente. O território formativo não se mantém por inércia, mas por decisões éticas que visam preservar o espaço como lugar de experiência, formação e pertença.

No CriaMus, permanecer em grupo articula-se diretamente à coragem de expor-se. Vinculado ao Programa Rede Básica, o grupo assume uma posição pública ao produzir e colocar em circulação materiais pedagógico-musicais. Essa exposição, longe de fragilizar, revela-se como potência formativa, pois coloca os(as) professores(as) diante de seus limites, saberes e processos de aprendizagem. Ao refletir sobre essa experiência,

o grupo quase que me “forçou”, não no sentido ruim, mas me trouxe a necessidade de produção e de explorar isso, de treinar. A gente mandava o áudio e ficava na expectativa para ver o que o grupo ia achar, o que tinha dado certo, o que tinha dado errado (Jade, 4º M, p. 24).

Expor-se, nesse horizonte, não se vincula à ideia de vulnerabilidade individual, mas ao reconhecimento do inacabamento constitutivo da docência. Errar, revisar e recomeçar tornam-se movimentos legítimos de formação, sustentados pela confiança no coletivo. Luciane aprofunda essa compreensão ao destacar a coragem necessária para trabalhar em grupo: “quando tu produzes coisas, tu trazes tudo aquilo que tem dentro de você... as fragilidades, as limitações. É muito mais confortável ficarmos cada um no seu quadrado, mas não é nada divertido” (Luciane, 4º M, p. 3).

A fala de Luciane introduz a dimensão da responsabilidade coletiva, indicando que a formação em grupo exige atenção aos seus modos de funcionamento. Pensar quem entra, como entra e como participa também integra o cuidado com o território formativo. Assumir limites, nesse contexto, não fragiliza a docência, mas a fortalece, ao situá-la para além da lógica da perfeição e aproximá-la da compreensão da formação como processo contínuo e inacabado, conforme problematiza Pineau (2010). O grupo valida o direito ao não-saber e transforma a incompletude em potência pedagógica.





A exposição articula-se, ainda, a uma ética de cuidado e responsabilidade com o outro, como evidencia Thaynara ao refletir sobre o sentido público dos materiais produzidos.

Eu acho que é esse pensamento da forma humanizada de trabalho, colaborativa, dessa forma que se preocupa com o outro, é o que faz a gente querer estar aqui, o que faz a gente querer pensar no trabalho com Educação Musical, no trabalho coletivo, e acredito que é a forma que a gente quer que esse livro aqui, que esses materiais sejam mobilizados onde quer que eles estejam. Para se pensar outra coisa a partir daqui (Thaynara, 4<sup>o</sup> M, p. 7).

Produzir materiais pedagógico-musicais, nesse sentido, não se restringe ao fazer técnico, mas se inscreve como gesto político e formativo. Cada criação carrega marcas de trajetórias, valores e concepções de docência, tornando-se patrimônio comum e convite à reinvenção. A autoria, aqui, não se afirma como propriedade individual, mas como responsabilidade compartilhada.

Nesse movimento, a exposição deixa de ser compreendida como risco individual e passa a operar como prática formativa coletiva. Ao tornar visíveis os seus processos, escolhas e inacabamentos, os(as) professores(as) deslocam a docência do isolamento e reinscrevem-na no espaço do comum, em que o conhecimento se constrói na interlocução e na corresponsabilidade. O grupo sustenta, assim, uma ética da exposição que não se confunde com exibição, mas se ancora na confiança, na escuta e no reconhecimento mútuo.

Ao evidenciar a pesquisa docente como experiência espiralada, relacional e situada, o estudo contribui para o campo da Educação Musical ao ampliar as compreensões sobre formação continuada, destacando a relevância dos coletivos na produção de compreensões sobre a docência. Dessa forma, o CriaMus consolida-se como território de formação em espiral, no qual permanecer, expor-se e cuidar do comum constituem gestos indissociáveis de (auto)formação docente. A formação emerge na tensão entre o singular e o coletivo, entre o cuidado de si e a responsabilidade com o outro. A coragem de mostrar-se, aliada à abertura para deixar-se transformar, reafirma o grupo como espaço fecundo de reinvenção da docência em música, sustentado pela partilha, pela escuta sensível e pela construção de sentidos comuns. Nesse entrelaçamento, a formação docente





ganha densidade, continuidade e potência, inscrevendo-se como experiência viva, coletiva e socialmente comprometida.

## Considerações Finais

As discussões desenvolvidas ao longo desse artigo possibilitaram compreender a potência do grupo como território de (auto)formação docente em música, no qual narrar, criar, permanecer e expor-se constituem movimentos formativos indissociáveis. Ao acompanhar as histórias de vida e formação das/do professoras/professor participantes do CriaMus, tornou-se possível reconhecer que a formação docente não se organiza por etapas lineares ou por acúmulo de experiências, mas por dinâmicas espiraladas, nas quais o vivido retorna, adquire novos contornos e reconfigura-se à luz das relações estabelecidas no coletivo. Nesse processo, o grupo sustenta espaços de escuta, espelhamento e autoria compartilhada, nos quais a docência reinventa-se continuamente.

A biografia músico-educativa mostrou-se, nesse contexto, não apenas como procedimento metodológico, mas como prática formativa que mobiliza memórias, afetos e experiências musicais, favorecendo deslocamentos identitários e ampliando a consciência sobre os próprios percursos docentes. Ao narrar-se e reler-se em diálogo com o outro, as/o professoras/professor puderam integrar dimensões pessoais, profissionais e coletivas, reconhecendo a formação como experiência vivida e situada, sustentada por tempos, vínculos e escolhas.

Os achados do estudo tensionam concepções restritas de formação continuada, ainda fortemente associadas a ações pontuais, transmissivas ou desvinculadas da experiência concreta da docência, especialmente no campo da Educação Musical. A experiência do CriaMus evidencia a relevância de espaços coletivos que se sustentam no tempo, nos quais a formação não se submete à lógica da urgência ou da produtividade, mas se constrói na convivência, na negociação de sentidos, na escuta da diferença e no cuidado com o comum. Nesse horizonte, o grupo constitui-se como espaço legítimo de produção de saberes docentes, no qual a formação realiza-se na relação e na corresponsabilidade.

Ao compreender o grupo como território formativo em espiral, o estudo evidencia que permanecer, expor-se e cuidar do coletivo não são gestos acessórios,





mas dimensões constitutivas da (auto)formação docente em música. A exposição de si, longe de configurar fragilidade individual, afirma-se como prática formativa e política, que desloca a docência do isolamento e reinscreve-a no espaço público, comum e partilhado. Criar e colocar em circulação materiais pedagógico-musicais, neste sentido, implica assumir uma ética de autoria compartilhada, de compromisso com o outro e de abertura à transformação.

A pesquisa aponta, desse modo, para a importância de práticas formativas que integrem narrativas, experiências musicais e processos coletivos, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores(as) de música. Ao valorizar a dimensão biográfica, relacional e ética da docência, abrem-se possibilidades para percursos formativos mais sensíveis às trajetórias singulares dos sujeitos e às condições institucionais em que atuam, especialmente na Educação Básica.

Ao compreender a formação docente como experiência coletiva, situada e em permanente construção, o artigo busca contribuir para o fortalecimento de práticas formativas mais humanas, éticas e comprometidas com a Educação Musical como direito e como experiência de vida.





## Referências

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.

ALMEIDA, Jéssica; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Formação do professor de música: contextos e interfaces. **Educação**, Santa Maria, v. 48, p. 1-47, 2023a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 15 mai. 2025.

ALMEIDA, Jéssica; TEIXEIRA, Ziliane. Movimento (auto)biográfico da educação musical no Brasil: avanços e perspectivas. **Revista Fundarte**, Montenegro, v. 57, n. 57, p. 1-21, e1270, 2023b. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1270/1425>. Acesso em: jun. 2025.

ALMEIDA, Jéssica; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Epistemologia da formação em música: reflexões para sua constituição. **Revista Orfeu**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 2-24, ago. 2024. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/25348/17341>. Acesso em: 15 set. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 out. 2022.

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





**Jade da Rosa Schneider** é licenciada em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2014), é doutora em Educação (2026) e Mestre em Educação (2017) pela mesma instituição. Possui especializações em Coordenação Pedagógica pela FAVENI (2023) e em Gestão Educacional pela FACUVALE (2025). Atua como professora na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, exercendo a função de vice-diretora na Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan. Desenvolve práticas no campo da Educação Musical, com ênfase em formação docente, ensino coletivo e articulações entre arte, educação e contexto sociocultural.

<http://lattes.cnpq.br/1814686486359690>

**Cláudia Ribeiro Bellochio** possui graduação em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 1987), graduação em Pedagogia (1989) e mestrado em Educação (1994) pela mesma instituição, e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2000). É professora titular da UFSM. Atua nos cursos de Música - licenciatura, Pedagogia e Educação Especial. É professora e orientadora do PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação, atuando com mestrado e doutorado. É Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPQ. Foi editora, presidente do Conselho editorial e membra do Conselho editorial da Revista da ABEM. É membra do Conselho editorial da Revista OPUS e líder do grupo de pesquisa FAPEM: formação, ação e pesquisa em Educação Musical do grupo SCIENTIAH: Museu do Conhecimento (UFSM)

<http://lattes.cnpq.br/8653053694824805>