

A VIVÊNCIA MUSICAL COMO ELO FORMATIVO: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES UNIDOCENTES

MUSICAL EXPERIENCE AS A FORMATIVE LINK: REPERCUSSIONS ON THE TEACHING PRACTICE OF GENERALIST TEACHERS

EIXO 5

Daniel Fernandes Roza¹

Núcleo de Estudos de Políticas Públicas - NEPP/UNICAMP

Roberta Puccetti²

Universidade Estadual de Londrina - UEL

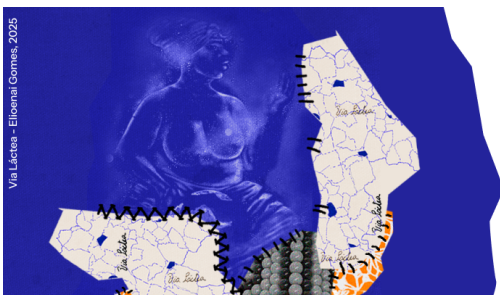
Resumo: O presente artigo apresenta um relato de experiência relacionado à formação continuada em educação musical de professores unidocentes na rede municipal de educação de Jundiaí, município do interior de São Paulo e discussões acerca da música na escola. O objetivo é promover reflexões sobre a importância da vivência musical com crianças nas escolas de educação básica, enquanto elo entre a formação docente e a prática pedagógico-musical. O arcabouço teórico foi composto a partir de uma pesquisa bibliográfica de autores, como: José Morin, Lilian Bacich, Carla Rinaldi, Paulo Freire, Camila Galindo, Edson Inforsato, Violeta de Gainza e Teca Alencar de Brito. Traz a importância da escuta sensível, que valida a voz da criança e potencializa suas descobertas, por meio de experiências lúdicas, criativas, humanizadoras, transformadoras e que favoreçam significativamente o seu desenvolvimento integral, contribuindo assim para a transformação da educação musical.

Palavras-chave: educação musical; formação continuada; professor unidocente; mediação cultural; vivência musical.

Abstract: This article presents an account of an experience related to continuing education in music education for single-subject teachers in the municipal education network of Jundiaí, a city in the interior of São Paulo, and fosters discussions about music in schools. The aim is to promote reflections on the importance of musical experiences with children in basic education schools, as a link between teacher training and pedagogical-musical practice. The theoretical framework was built from a bibliographic review of authors such as José Morin,

¹ Graduado em Geografia (2010) Pedagogia (2013) e Música (2016) - Licenciatura Plena. Pós-graduação Lato Sensu em Música Popular (2022). MBA em Gestão Escolar pela USP/ESALQ (2024); Pesquisador do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas - NEPP/UNICAMP na área de formação de professores e metodologias de ensino em Educação Musical. Orientador Musical com ênfase na formação de professores (2013 a 2016) e Coordenador Pedagógico do Programa de Educação Musical da Educação de Jundiaí (2017 a 2024). Professor efetivo da Prefeitura de Jundiaí desde 2008.

² Graduada em Licenciatura Plena em Artes Plásticas. Especialista em Arteterapia e Psicopedagogia. Mestre e doutora em Educação. Pós Doutora em educação - Unicamp. Professora da Universidade Estadual de Londrina. Membro da Federação de Arte Educadores do Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas - NEPP/UNICAMP. Laboratório de estudos e pesquisas em ensino e diferenças - LEPED/UNICAMP. Pesquisadora nas áreas de formação de professores, Metodologia do ensino de Artes Visuais e Inclusão. lattes.cnpq.br/5521493467808556.



Lilian Bacich, Carla Rinaldi, Paulo Freire, Camila Galindo, Edson Inforsato, Violeta de Gainza, and Teca Alencar de Brito. It highlights the importance of sensitive listening, which validates the child's voice and enhances their discoveries through playful, creative, humanizing, and transformative experiences that significantly contribute to their holistic development, thus contributing to the transformation of music education.

Keywords: music education; continuing teacher education; generalist teachers; cultural mediation; musical experience.

1 INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem de extrema importância para o desenvolvimento integral do ser humano, uma vez que o envolvimento do sujeito com o universo sonoro começa ainda na vida intrauterina, ao se relacionar com as sonoridades provocadas pelo corpo da mãe, e é ampliado após seu nascimento, ao entrar em contato com o ambiente sonoro que a envolve, tanto pelos elementos naturais, quanto pelas produções culturais, incluindo a música.

Neste artigo, buscaremos evidenciar a importância da vivência musical como um elo potente entre a formação docente e a prática pedagógico-musical. Apresentaremos considerações sobre a formação continuada, a escuta sensível, a documentação pedagógica e aspectos da legislação sobre a educação musical no Brasil. O foco é refletirmos sobre um processo de ensino e de aprendizagem que coloca a sua essência no estudante e que valoriza suas experiências, descobertas e potencialidades (Bacich e Moran, 2018).

Trata-se de um relato de experiência que evidencia um pequeno recorte do trabalho de coordenação pedagógica desenvolvido pelo programa de educação musical da rede de ensino de Jundiaí, município localizado no interior de São Paulo, com ênfase no ano de 2024, que será exposto e analisado por meio dos relatos e falas dos participantes. O programa citado atua dentro da coordenadoria de Arte e, desde 2013, é responsável pela organização das formações continuadas em educação musical dos professores unidocentes de Arte, coordenadores, diretores e educadores infantis.

O relato da experiência aqui apresentada está baseado em estudos, pesquisas e discussões ocorridos no grupo de pesquisas do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP/UNICAMP, que, entrelaçados às experiências vividas



como coordenador pedagógico, suscitaram reflexões sobre a importância de uma formação docente significativa, cuja essência seja a escuta sensível e que esteja conectada com as necessidades educativas atuais dos docentes e dos estudantes e a relevância da experiência na formação como um todo.

2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Nas duas últimas décadas, o ensino musical nas escolas brasileiras vem obtendo importantes conquistas, principalmente com a promulgação da Lei nº 11.769/2008 que ampara sua obrigatoriedade na Educação Básica e da LBI nº 13.278, de 2016, que estabelece que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituem o componente curricular da área de Arte. No entanto, estes avanços vêm sendo acompanhados de discussões, embates sobre diversos temas, entre eles, o fato de que grande parte das aulas são ministradas por professores unidocentes. A unidocência é entendida como a atuação do professor formado em Pedagogia; portanto, habilitado para lecionar em todos os campos do saber, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Brasil, 2006, p. 2).

A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância, o que é base para estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis, dentre elas a Música (Bellochio; Souza, 2017, p. 23-24).

Ao analisar este contexto, alguns problemas reverberam, tais como: a insuficiência formativa musical, ou sua inexistência na formação inicial da maioria dos professores pedagogos e, também, a concepção tradicional enraizada, em que a música é vista como uma linguagem para talentosos, o que resulta em aulas mecânicas, focadas apenas na reprodução de letras, ritmos e gestos prontos e ensaios para festas, onde os menos habilidosos geralmente são excluídos.



É preciso pensar sobre uma educação musical que acompanhe as tendências educacionais contemporâneas, onde apontam que a aprendizagem mais profunda e de compreensão mais ampla é aquela que oferece ao estudante a oportunidade de experimentação, pesquisa, questionamentos, preconizando práticas pedagógicas que não se limitem a transmissão do conhecimento, mas que propiciem a oportunidade de experiências significativas, onde a composição, criação, improvisação, o conhecimento sobre sons e silêncio, as descobertas, estejam presentes e promovendo transformações no indivíduo.

Nesse contexto, a formação continuada ganha ainda mais ressonância. Como formação continuada, subentende-se a ação formativa que visa dar continuidade aos fundamentos e bases teóricas e metodológicas gerais que se teve início na formação inicial (Galindo e Inforsato, 2016). É preciso considerar que muitos professores também precisam passar pelo processo de musicalização, de modo a ampliar sua experiência musical, e assim, sentirem-se mais seguros para desenvolver o trabalho com suas crianças.

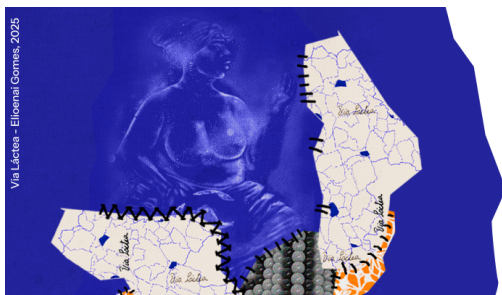
As Diretrizes compreendem a formação continuada como essencial, bem como entendem que sendo os professores “agentes formativos de cultura”, precisam ter acesso a uma formação cultural. Essa dimensão da formação continuada é de extrema relevância para pensarmos o quanto a Educação Musical faz parte desta compreensão de saber necessário para a atualização dos professores (Rosa; Chassot, 2021, p. 4).

Para Gainza (1988), “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical”. A autora ainda salienta que:

O processamento dos materiais sonoros e musicais se dá no interior do sujeito, de tal forma que a energia proveniente da música absorvida metaboliza-se em expressão corporal, sonora e verbal, engendrando diferentes sentimentos, estimulando a imaginação e a fantasia, promovendo, enfim, uma intensa atividade mental (Gainza, 1988, p. 30).

3 A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO FORMATIVO

Por atuar com a formação continuada de professores, realizar constantes visitas às unidades escolares para dar formação, orientação e também vivências musicais com as crianças, foi possível perceber o quanto o processo formativo pode



ser potencializado, se a experiência, tanto a da criança, como a do professor, for colocada como premissa do processo educativo. Sob a perspectiva de Jorge Larrosa:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (Larrosa, 2022, p. 18).

O que se percebe é que, muitas das vezes, a formação de professores está desconectada da vida pulsante na escola e com as necessidades educativas das crianças, que surgem a partir de suas descobertas e que provocam novos desafios e demandas de aprendizagem. Ao contrário disso, o sentido que a formação continuada no Brasil tem assumido, muitas vezes, limita-se a responder aos padrões de qualidade preestabelecidos pelos órgãos superiores do governo (Ministério da Educação, Secretarias e Departamentos), sem que haja uma preocupação em atender as necessidades formativas que, de fato, se impõem frente a uma educação contemporânea (Galindo e Inforsato, 2016).

Por outro lado, o processo educativo se potencializa quando há uma plena conexão entre o formador, professor e as crianças, que pode ocorrer por meio de um fio essencial, que é o da escuta sensível. E aqui, o termo “escuta” vai além de seu sentido literal ou musical, como defende Rinaldi:

Escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos. É uma palavra que não deveria ser dirigida apenas às crianças. Em particular, escutar é dar a si próprio e aos outros um tempo para ouvir. Por trás de cada ato de escuta, há um desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, a valores e pontos de vista distintos (Rinaldi, 2022, p. 209).

Paulo Freire, ainda salienta que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. (Freire, 1996, p. 61).

Portanto, a escuta sensível, premissa para qualquer relacionamento de aprendizagem, precisa ser valorizada e exercida com altivez, de modo a tornar



evidentes e reconhecidas as imagens e intenções do sujeito, que se manifestam por meio da ação, da emoção, da expressividade e das representações simbólicas (Rinaldi, 2022).

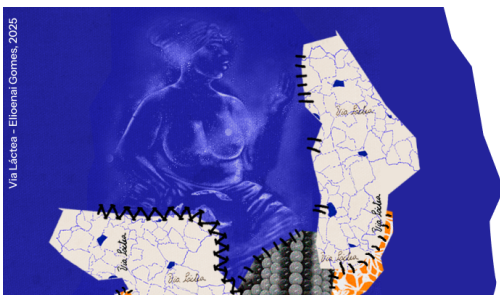
4 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este relato apresenta experiências de um processo formativo de professores unidocentes da rede de ensino do município de Jundiaí, interior paulista, durante o ano de 2024. As formações para este grupo de docentes ocorreram: de maneira presencial em centros de formação, na modalidade online, em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com a mediação da própria equipe de coordenação da escola, que participava de encontros presencialmente e compartilhava o conteúdo e a experiência com suas respectivas equipes e, por último, por meio de vivências musicais com as crianças realizadas pelos coordenadores do programa, em parceria com a equipe escolar, mediante agendamento.

Neste ano citado, as formações em modalidade presencial tiveram como foco principal os professores que ingressaram na rede de ensino a partir de 2020, assim como aqueles que se inscreveram para participar por sentirem a necessidade de rever ou se apropriar de alguns conceitos, considerando que muitos deles já recebem formação em educação musical desde ano de 2013.

O objetivo principal era contribuir para a formação continuada de professores unidocentes atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental, de modo a potencializar a presença da música nas escolas, fortalecer as estratégias de planejamento docente, a fim de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Portanto, cabe ressaltar que o foco deste relato foi evidenciar apenas alguns aspectos do trabalho formativo desenvolvido no período apresentado na rede.

As formações em educação musical na rede e o planejamento pedagógico são organizados a partir de “temas geradores”, que surgiram por meio da escuta sensível dos educadores em momentos de formação, do diálogo e visitas às escolas, e também pela análise da documentação pedagógica dos docentes,



compartilhada pelas unidades escolares semestralmente. Esse movimento de escuta favoreceu a elaboração de uma estrutura, que tinha como objetivo abarcar necessidades formativas reais dos professores, mediante a dinâmica do chão da escola. Deste modo, o processo formativo propiciava o desenvolvimento não apenas do professor formado, mas também dos formadores, que, enquanto formava, também se formava em um movimento constante de transformação.

Durante o percurso formativo, foi possível escutar relatos de professores externando um sentimento de insegurança, por acreditar que estavam despreparados para ministrar as aulas de educação musical. Em alguns argumentos apresentados, fica evidenciado uma insuficiência ou ausência de experiências musicais na formação inicial dos docentes, assim como também, durante a sua educação básica e apercebe-se, também, que ainda está presente o pensamento enraizado de que a música é uma linguagem para os talentosos, ou seja, para os que “possuem o dom”, como relatado pela Coordenadora A:

“Eu, por exemplo, não sou uma pessoa da música, não sei nada de música, não tenho o dom [...]. As formações e a estrutura da aula fornecida pelo programa favorece muito o planejamento, pois para nós que não tivemos música na formação escolar, quando a música passa pelo nosso corpo a gente ganha mais força. Isso se reverbera na escola, pois a gente passa no corredor, vê uma professora tocando aqui, outra cantando ali e as experiências musicais com as crianças acontecendo.” (Coordenadora A)

As formações buscaram propiciar vivências em que os professores pudessem experimentar a música no corpo, ampliar seu conhecimento musical por meio de propostas lúdicas, refletir sobre sua experiência, conectando a prática com a teoria, de modo a construir, de forma significativa, conhecimentos musicais e pedagógico-musicais. A professora Teca Alencar já dizia que “é preciso lembrar que a música é uma linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas” (Brito, 2003).

Nos momentos das formações, era perceptível que muitos professores não se envolviam nas propostas de uma forma ativa e, por exemplo, permaneciam sentados durante a realização de ações educativas lúdicas, que envolviam movimentos, expressões ou deslocamento no espaço. Durante o processo de escuta desses educadores, foi possível perceber que, por trás dos gestos apresentados, havia



muitos fatores, como insegurança, dores físicas, questões de ordem emocional e, principalmente, a necessidade de uma sensibilização musical. A postura adotada pela equipe de coordenação foi de acolhimento, diálogos constantes e a realização de ações voltadas a oferecer conhecimento técnico, referenciais práticos e experiências sensíveis, visando provocar uma movimentação interna e externa e contribuir com a transformação do sujeito.

A vivência musical teve um papel importantíssimo, enquanto referencial prático para os docentes. Sua organização perpassava pelas seguintes etapas: disponibilização de datas por parte da equipe de formadores; seu agendamento a partir da solicitação da escola; levantamento, pela gestão escolar, de uma lista de propostas contendo canções e brincadeiras musicais, preferidas das crianças e da equipe, ou seja, que tiveram um impacto significativo enquanto experiência musical na escola e envio de outros dados, como lista de equipamentos de som da unidade escolar e características dos espaços físicos. O próximo passo era a elaboração do repertório a ser desenvolvido nas vivências, a partir destas informações enviadas aos formadores, e de seu olhar, no sentido de, havendo a necessidade, inserir outras propostas que envolvessem aspectos musicais e formativos não contemplados nas propostas recebidas.

No dia agendado, a vivência ocorria com todas as crianças e membros da equipe da unidade escolar. Cada uma se organizava de acordo com sua realidade, quantidade de turmas e disponibilidade de espaço físico. Era priorizada a utilização de áreas externas da escola, como pátios, parques, bosques e quadras esportivas. Muitas escolas convidavam as famílias das crianças para participarem desse momento.

A partir das devolutivas das unidades escolares e da análise qualitativa de suas documentações pedagógicas, foi possível realizar observações e promover reflexões, como: o que mais se evidenciou com relação às metodologias e estratégias utilizadas? Quanto ao repertório, mostrou-se potente para um fazer musical que atendesse às necessidades educativas das crianças, ou há a necessidade de ampliação? Existe diálogo entre as práticas musicais e os projetos pedagógicos culturais da escola? Quais foram os temas geradores que mais se



evidenciaram nas práticas educacionais? E, por último, as propostas musicais enviadas contemplaram diferentes aspectos, como: canto, apreciação, exploração, reprodução, criação e improvisação?

“Na minha escola as vivências musicais do Programa trazem para as crianças possibilidades de se expressar, de apreciar sonoridades para nutrição, tanto estética quanto para a criação de novas ideias, podendo elas serem musicais, corporais, sensoriais. O professor tem autonomia de escolha e indicação de repertório, desde que esteja de acordo com os documentos mandatários e as reflexões geradas durante os estudos em equipe. As crianças muitas vezes participam dessas escolhas, porém em alguns momentos é preciso intervir para que tenham contato com diferentes gêneros e sonoridades e não fiquem restritas às mesmas músicas e/ou brincadeiras musicais. As vivências permeiam o ambiente interno e externo escolar. As crianças vivenciam, experimentam nos diferentes espaços de convívio, recriam, multiplicam assim se tornam grandes correntes de um amplo e rico repertório musical, reconhecendo ritmos, tempos, artistas. Agora, promover um momento com a equipe do programa, participar da escolha de repertório, analisar o que faz sentido, o que é necessário e possível trabalhar com as diferentes faixas etárias, potencializa o trabalho e evidencia, tanto o processo de ensino e aprendizagem na escola, quanto o de formação que a equipe recebe.” (Coordenadora B)

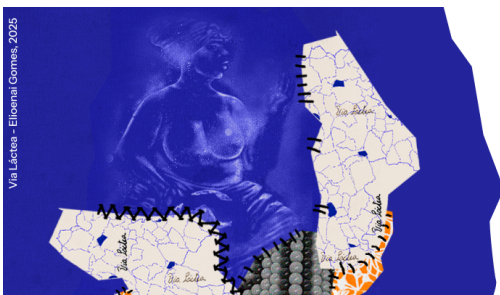
Uma professora destacou a importância de existir parcerias na escola e da escuta sensível da criança para o seu desenvolvimento enquanto docente:

“Inicialmente começamos a trabalhar a música na escola com vivências musicais coletivas. Na maioria das vezes quem fazia era uma das professoras com habilidades musicais, e eu só observava. Porém, aos poucos comecei a me sentir mais leve e mais autônoma para pesquisar. Então, passei a ouvir mais as crianças, porque para mim não era tão fluido. Por mais que a criança trouxesse alguma música, eu me limitava ali com o material. Mas eu passei a ouvir a criança. Então se ela trouxesse alguma música, se ela viesse com alguma brincadeira, eu falava: opa! Minha aula pode surgir a partir daí. E eu passei também a me ouvir.” (Professora A)

Esse movimento envolvendo a escuta das crianças, de professores, equipes gestoras e as análises qualitativas, tanto por meio das devolutivas sobre a vivência, quanto da documentação pedagógica, contribuiu significativamente na qualificação e personalização da formação, servindo como um elemento norteador para o planejamento e mostrando-se um potente indicativo de necessidades formativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi apresentar a vivência musical como um elo importante de conexão entre a formação docente e o trabalho pedagógico-musical



desenvolvidos com as crianças em escolas de educação básica, por meio de fundamentação teórica e reflexões de um relato de experiência. Verificou-se que a vivência musical demonstra-se potente para o desenvolvimento musical e integral das crianças, quando é fruto de um cuidadoso trabalho de escuta sensível. Neste contexto, a experiência relatada traz a importância da formação docente continuada, apresentando a música como elo de formação entre o docente e sua prática educativa.

Partiu-se de observações dos relatos, das experiências no processo, para que, em conexão com os teóricos, pudéssemos analisar e contribuirmos para formação na área da educação musical.

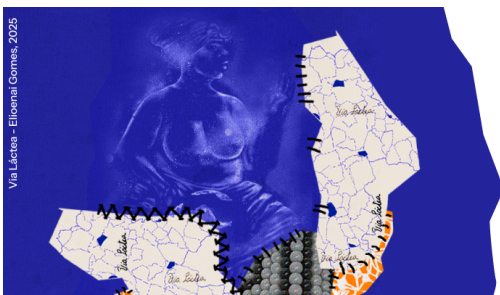
A experiência apresentada levanta alguns pontos importantes que muitas vezes travam a formação docente e um trabalho pedagógico de qualidade, como por exemplo: a infraestrutura educacional, formação docente inicial na área da música, a problematização do ensino musical entre a obrigatoriedade e o papel do especialista, bem como, o lugar da música na educação como um todo.

Esse trabalho tem um recorte de contribuir para reflexões, mas seu objetivo principal é apresentar caminhos para uma formação docente transformadora, que envolve o ensino da música como linguagem e seu papel como construtora de conhecimento e desenvolvimento humano, passando pela sensibilidade, escuta ativa, na busca de um ensino musical consistente e significativo.

Todo arcabouço teórico sustenta a ideia de um novo olhar para esse ensino e, conseqüentemente, para uma formação docente inovadora.

Cabe ao professor propiciar experiências significativas para seus educandos, levando em consideração as suas próprias experiências formativas e conectando com as descobertas realizadas pelas crianças, favorecidas por um ambiente seguro para explorar, investigar, descobrir, criar, improvisar e se expressar.

O papel do formador é realizar um trabalho de escuta sensível, tanto do professor, quanto da gestão escolar e das crianças e, a partir daí, planejar um percurso que atenda as necessidades formativas dos docentes, como, por exemplo, ampliação de repertório, oferta de referenciais práticos e materiais de apoio, de

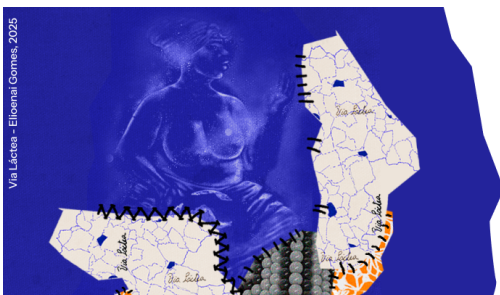


modo a favorecer a organização da prática do professor, promovendo um sentimento de segurança para o desenvolvimento de suas aulas de música.

A vivência musical nas escolas não deve ser encarada apenas como um espaço e momento para cantar “musiquinhas”, ao contrário disso, como uma ferramenta potente e que pode favorecer o desenvolvimento pedagógico e musical do professor e das crianças, o acesso a elementos da cultura, à prática musical coletiva, à multiplicidade de experiências sonoro-musicais e à sensibilização estética.

Evidenciou-se que o modelo de unidocência pode trazer importantes contribuições para a presença da música na escola, entretanto, é preciso estar atento que, isso, por si só, não é suficiente para garantir um processo de educação musical significativo; existe uma insuficiência de conteúdos e experiências musicais na formação inicial, tanto nos cursos de pedagogia, quanto na própria educação básica, o que resulta em impactos na prática pedagógica cotidiana dos unidocentes, como: insegurança, pouca autonomia para o desenvolvimento de ações educativas que não se limite a reprodução de propostas e muitas vezes um desconhecimento do real potencial da educação musical na vida das crianças. Entretanto, os relatos também apontam que é possível superar estas lacunas, ou ao menos mitigá-las significativamente, mediante a um processo de formação continuada sólido, personalizado, desenvolvido a longo prazo, consistente, que tem como base metodologias ativas do conhecimento e que proporcione aos educadores experiências formativas significativas, sensíveis e dialógicas.

Verificou-se, ainda, a importância das parcerias entre os diversos agentes na escola no processo de desenvolvimento das ações musicais, que podem ocorrer por meio de trocas de experiências entre os próprios unidocentes, que naturalmente apresentam percursos formativos distintos, apoio de um professor de Arte ou, em alguns casos, de outros profissionais que possuam um conhecimento mais avançado em música.



REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de Souza. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre, RS: Sulina, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 8 set. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo, SP: Peirópolis. 2003.

ROSA, Carolina Cardoso da Silva; CHASSOT, Djeniffer Heinzmann. A formação continuada em Educação Musical para professoras unidocentes a partir de um projeto de extensão. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XXV Congresso Nacional da ABEM. Online. Anais ABEM, 2021. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/1063/public/1063-4351-1-PB.pdf. Acesso em: 8 set. 2025.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? 12º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. Trad. Beatriz A. Canabrava. São Paulo, SP: Summus, 1988.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: Impasses, contextos e perspectivas. RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional, v.20, n.03, p. 463-477, 2016 ISSN: 1519-9029 DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9755/6418>. Acesso em: 8 set. 2025.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 15. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2022.