

“É algo muito subjetivo,
uma questão de sensibilidade”:
formas de diálogo na supervisão de
estágio em Música

Alinne Martins

Universidade do Estado de Santa Catarina
Seed-PR
orcid.org/0000-0003-1451-4961
alinesouza154@gmail.com

Teresa Mateiro

Universidade do Estado de Santa Catarina
orcid.org/0000-0002-3527-8366
teresa.mateiro@udesc.br

MARTINS, Alinne; MATEIRO, Teresa. “É algo muito subjetivo, uma questão de sensibilidade”: formas de diálogo na supervisão de estágio em Música. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 33, n. 1, e34108, 2026.

A primeira autora realizou esta pesquisa com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001 e a segunda autora com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



OPEN ACCESS



“É algo muito subjetivo, uma questão de sensibilidade”: formas de diálogo na supervisão de estágio em Música¹

Resumo: O estágio supervisionado em Música na Educação Básica é um momento essencial na formação docente, no qual licenciandas/os² integram teoria e prática sob a orientação de professoras/es supervisoras/es. Nessa perspectiva, a escola constitui-se como o espaço primordial para a formação (Mateiro, 2023), funcionando como um "rito de passagem" (Pires, 2023), no qual a supervisão atua como um processo contínuo de orientação e desenvolvimento profissional (Alarcão; Tavares, 2015). O objetivo deste estudo foi analisar as formas de diálogo na supervisão em Música, fundamentando-se na Teoria Fundamentada (Corbin; Strauss, 2014). A metodologia envolveu observações e entrevistas com três supervisoras/es e suas/eus estagiárias/os. Os resultados identificam e caracterizam três formas principais de diálogo: a Instrução, voltada a orientações objetivas e justificadas; a Narração, que horizontaliza a relação via partilha de experiências; e o Questionamento, que atua como dispositivo de reflexão sobre a ação e como forma de intervenção sutil em sala. Sustenta-se que a eficácia dessas estratégias reside na sensibilidade situada da/o supervisora/or, definida como a competência para realizar a leitura contextual e a escolha tática da interlocução. Conclui-se que a aplicação intencional dessas estratégias fortalece a formação docente e a inserção das/os licenciandas/os na realidade escolar. Ao promover uma inter-relação profícua, tal abordagem favorece a inovação educativa e a melhoria do ensino de Música na escola, pois, conforme Alarcão e Tavares (2015), o diálogo entre pares é motor de transformações na educação.

Palavras-chave: estágio supervisionado, formação docente, escola pública.

"It's something very subjective, a matter of sensibility": forms of dialogue in Music internship supervision

Abstract: The supervised internship in Music Education within Basic Education is an essential stage in teacher education, where undergraduate student teachers integrate theory and practice under the guidance of cooperating teachers and supervisors (female and male). From this perspective, the school constitutes the primary space for professional training (Mateiro, 2023), functioning as a "rite of passage" (Pires, 2023) in which supervision acts as a continuous process of orientation and professional development (Alarcão; Tavares, 2015). This study aimed to analyze the forms of dialogue in music supervision, based on Grounded Theory (Corbin; Strauss, 2014). The methodology involved observations and interviews with three supervisors (female and male) and their student teachers. The results identify and characterize three main forms of dialogue: Instruction, focused on objective and justified guidance; Narration, which horizontalizes the relationship through the sharing of experiences; and Questioning, which acts as a device for reflection-on-action and as a form of subtle intervention in the classroom. It is argued that the effectiveness of these strategies lies in the situated sensitivity of the supervisor (female or male), defined as the competence to perform a contextual reading and a tactical choice of interlocution. In conclusion, the intentional application of these strategies strengthens teacher education and the integration of pre-service teachers into the school reality. By promoting a fruitful interrelationship, such an approach fosters educational innovation and the improvement of music teaching in schools, as peer dialogue is a driver of educational transformation (Alarcão; Tavares, 2015).

Keywords: supervised internship, teacher training, public school.

¹ O artigo é uma ampliação da comunicação apresentada no XXVII Congresso Nacional da ABEM.

² O texto utiliza linguagem binária com marcação de gênero feminina seguida da masculina por barra (ex: professoras/es) para dar visibilidade às mulheres e evitar o masculino genérico. Essa escolha reflete o perfil das/os participantes e busca equilibrar a fluidez da leitura com o reconhecimento de que a língua portuguesa ainda é marcada por estruturas patriarcais e coloniais difíceis de superar, como aponta Grada Kilomba (2020). Optou-se por não usar linguagem neutra para evitar o apagamento epistemológico das funções exercidas pelas/os participantes da pesquisa.



“Es algo muy subjetivo, una cuestión de sensibilidad”: formas de diálogo en la supervisión de prácticas en Música

Resumen: La práctica supervisada en Música en la Educación Básica es un momento esencial en la formación docente, en el cual las/os licenciandas/os integran teoría y práctica bajo la orientación de profesoras/es supervisoras/es. Desde esta perspectiva, la escuela se constituye como el espacio primordial para la formación (Mateiro, 2023), funcionando como un "rito de pasaje" (Pires, 2023), en el cual la supervisión actúa como un proceso continuo de orientación y desarrollo profesional (Alarcão; Tavares, 2015). El objetivo de este estudio fue analizar las formas de diálogo en la supervisión en música, fundamentándose en la Teoría Fundamentada (Corbin; Strauss, 2014). La metodología involucró observaciones y entrevistas con tres supervisoras/es y sus licenciandas/os. Los resultados identifican y caracterizan tres formas principales de diálogo: la Instrucción, orientada a pautas objetivas y justificadas; la Narración, que horizontaliza la relación mediante el intercambio de experiencias; y el Cuestionamiento, que actúa como dispositivo de reflexión sobre la acción y como una forma de intervención sutil en el aula. Se sostiene que la eficacia de estas estrategias reside en la sensibilidad situada de la/del supervisora/or, definida como la competencia para realizar la lectura contextual y la elección táctica de la interlocución. Se concluye que la aplicación intencional de estas estrategias fortalece la formación docente y la inserción de las/os licenciandas/os en la realidad escolar. Al promover una interrelación provechosa, tal enfoque favorece la innovación educativa y la mejora de la enseñanza de la música en la escuela, ya que, según Alarcão y Tavares (2015), el diálogo entre pares es un motor de transformaciones en la educación.

Palabras clave: prácticas supervisadas, formación docente, escuela pública.

Introdução

O estágio supervisionado em Música na Educação Básica é um período em que as/os licenciandas/os têm a oportunidade de aprender a profissão a partir da interação entre teoria e prática na escola. De acordo com Pires (2023, p. 9), “ao se colocar num lugar formativo de transição, com o objetivo de proporcionar ao futuro professor a apropriação da cultura do grupo profissional, o estágio supervisionado se transforma em um rito de passagem, de margem, de fronteira”.

No ambiente escolar, quem realiza o estágio, nesse “lugar formativo de transição” (Pires, 2023), é acolhido por uma equipe de supervisão em Música. Esses profissionais auxiliam na compreensão das complexidades da docência e, fundamentalmente, apoiam as/os futuras/os professoras/es na construção da ponte entre a formação e a vida profissional. Nesse sentido, concordamos com Mateiro (2023, p. 166), quando a autora afirma que “a escola é o lugar do trabalho docente, e o lugar onde se exerce um ofício”. Portanto, é nela que deve acontecer a inserção das/os estagiárias/os no mundo do trabalho.

A supervisão, por sua vez, é compreendida por Alarcão e Tavares (2015) como um processo no qual docentes, geralmente mais experientes e capacitadas/os, orientam outra/o docente ou aprendiz em seu crescimento pessoal e profissional. Essa concepção implica que a supervisão ocorre ao longo de um período contínuo,





legitimando sua definição como um processo. O principal objetivo da prática supervisionada é fomentar o aprimoramento profissional docente. Alarcão e Tavares acrescentam que a supervisão está inserida no contexto de guiar uma ação profissional.

Logo, o objetivo deste texto é analisar estratégias de supervisão desenvolvidas por docentes de Música para orientar a prática de licenciandas/os durante o estágio supervisionado na Educação Básica. A questão de pesquisa é: como as/os supervisoras/es de Música dialogam com as/os futuras/os professoras/es durante o estágio na escola? O texto está organizado em quatro partes: uma revisão de literatura para situar a supervisão de estágio em Música em relação às formas de relação entre supervisoras/es e estagiárias/os; a metodologia, que explica como a Teoria Fundamentada foi utilizada na pesquisa; a apresentação e discussão dos dados da investigação; e as considerações finais.

As relações entre supervisoras/es e estagiárias/os

As relações desenvolvidas entre supervisoras/es e estagiárias/os foram discutidas por Palmer (2018), Kim (2019), Russell (2005), Munroe (2021), Natera e Mateiro (2023), Baugh e Conway (2024). A dinâmica entre supervisoras/es e estagiárias/os foi classificada por Palmer em três modelos. O primeiro, que se assemelha a uma relação professora/aluna, concentra as responsabilidades na figura da/o supervisora/or. O segundo, denominado trabalho em equipe, promove uma distribuição mais equilibrada de tarefas, conferindo maior protagonismo às estagiárias/os. Por fim, o modelo de parceria colaborativa se caracteriza pela divisão equitativa de todas as atribuições, tanto pedagógicas quanto profissionais.

No contexto do estágio supervisionado em Música, Natera e Mateiro (2023) endossam a ideia de parceria colaborativa proposta por Palmer (2018). As autoras defendem que tal abordagem, que engaja ativamente licenciandas/os, supervisoras/es e orientadoras/es, deve permear todo o processo formativo, do planejamento semestral à regência em sala de aula. Nessa perspectiva, essa parceria é fundamental para estabelecer o diálogo entre universidade e escola na formação de futuras/os professoras/es de Música.





Os diálogos no estágio são fortemente influenciados pelas singularidades de supervisoras/es e estagiárias/os. Munroe (2021) classificou a supervisão em dois perfis predominantes: a/o "imperadora/or", marcado por uma postura intervencionista, e a/o "encorajadora/or", que utiliza estratégias reflexivas para promover a autoavaliação discente. Em complemento, Russell (2019) argumenta que a harmonia e a produtividade no estágio são favorecidas quando há compatibilidade entre as personalidades envolvidas. Ambos os trabalhos salientam o papel fundamental das individualidades na configuração das funções exercidas durante o estágio.

A construção de um diálogo de qualidade é apontada como peça-chave para o sucesso do estágio. Palmer (2018) sustenta que esse bom relacionamento entre estagiária/o e supervisora/or é essencial para desenvolver confiança mútua, otimizar a comunicação e assegurar a eficácia da prática. Tal perspectiva é compartilhada por Baugh e Conway (2024), que enfatizam que a solidez desses laços interpessoais é determinante para o êxito da parceria colaborativa.

De acordo com Kim (2019), o diálogo contínuo é a base para a construção de relações durante a supervisão de estágio, pois permite identificar pontos em comum e diferenças nos estilos de ensino, reconhecer diversas abordagens metodológicas e mapear competências complementares. O estudo revela que, para isso, as/os supervisoras/es personalizam sua comunicação conforme as necessidades de cada estagiária/o, oferecendo orientações e devolutiva formativa específicas. A interação diária cumpre dupla função: consolidar vínculos profissionais e criar um ambiente pedagógico de apoio e respeito. Contudo, a eficácia desse processo depende igualmente da receptividade das/os estagiárias/os às sugestões, estabelecendo um fluxo de mão dupla.

Percurso metodológico

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa é a Teoria Fundamentada (TF). De cunho qualitativo, ela tem como características principais a construção de uma teoria enraizada nos dados, sem a utilização de categorias a priori, conforme indicam Corbin e Strauss (2014). Para tanto, a entrada em campo é orientada pela sensibilidade teórica da/o pesquisadora/or. Essa ferramenta de



pesquisa é composta pelo conhecimento e pela experiência profissional de quem pesquisa. Outra característica da TF é a simultaneidade entre coleta e análise: a partir do momento em que os primeiros dados são analisados, os resultados servem de subsídio para guiar as etapas posteriores.

A progressividade de amostras teóricas representa outro pilar da TF. Ao encontrar alguma lacuna na elaboração dos conceitos e categorias, a/o pesquisadora/or utiliza os dados já analisados para projetar uma nova amostra para complementar a teoria. Essa amostragem pode advir de um novo grupo de participantes ou de outro cenário de pesquisa, seguindo as diretrizes de Corbin e Strauss (2014).

Os cenários utilizados nesse recorte da pesquisa foram compostos pela observação e pela entrevista. As observações foram da interação entre três supervisoras/es (Flor, Madonna e João) e suas/seus respectivas/os estagiárias/os (Rafael, Lucca e Luiza). Ao todo, foram realizadas nove observações – três aulas com cada dupla de supervisora/or e estagiária/o. As três entrevistas, uma com cada supervisora/or, aconteceram por videochamada, entre o segundo semestre de 2024 e o primeiro semestre de 2025.

A coleta de informações ocorreu no primeiro semestre de 2024, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), campus Florianópolis. A disciplina organiza-se em três momentos: encontros coletivos entre colegas e a/o professora/or na universidade; reuniões com a/o orientadora/or; e a prática em campo. Como o estágio divide-se em quatro semestres, sendo os dois primeiros em projetos comunitários e os finais na escola de Educação Básica, no período da coleta, as/os estagiárias/os atuavam em ambiente escolar.

As/os professoras/es supervisoras/es das três escolas municipais de Florianópolis participantes da pesquisa lecionam a disciplina de Arte-Música. Na rede municipal, a Música compõe a matriz curricular desde 1998, com a exigência de formação específica para as/os docentes. As unidades são equipadas com diversos instrumentos musicais e, em duas das escolas onde os dados foram coletados, havia salas de música específicas, com materiais acessíveis às/os professoras/es e estagiárias/os.



As informações foram analisadas por meio da codificação aberta e axial, processos não lineares da Teoria Fundamentada (TF). A primeira consiste em atribuir códigos para identificar segmentos de texto, definidos com base em estratégias analíticas. Para tanto, empregaram-se o questionamento e a comparação constantes, interrogando os dados: “o que está sendo dito ou feito? Quem está fazendo isso? Por quê?” (Corbin; Strauss, 2014, p. 87, tradução nossa³).

A codificação axial tem como foco interpretar o que as pessoas participantes “dizem, pensam, sentem e fazem (ação-interação) em resposta às situações problemáticas” (Corbin; Strauss, 2014, p. 155, tradução nossa⁴). Ao utilizar as mesmas estratégias analíticas (questionamento e comparação constante), buscamos compreender a articulação entre as condições e as consequências da ação-interação por meio do paradigma. Para os autores (p. 156, tradução nossa⁵), este constitui “uma ferramenta analítica que auxilia os analistas na realização da codificação axial ou codificação em torno de uma categoria”.

As condições são “razões que as pessoas dão para explicar por que as coisas acontecem e as explicações que dão para justificar por que respondem da maneira que respondem por meio da ação-interação” (Corbin; Strauss, 2014, p. 158, tradução nossa⁶). A ação-interação refere-se à forma como as pessoas agem e reagem diante das situações. Para identificá-la, utiliza-se as perguntas propostas na referida obra (p. 158, tradução nossa⁷): “que significado [...] foi atribuído a essas condições ou conjunto de eventos? Que ação-interação específica foi tomada para gerenciar o problema ou alcançar esse objetivo?”. Quanto às consequências, a autora e o autor (p. 159, tradução nossa⁸) as definem como “resultados previstos ou reais de ações e interações”. Observa-se que condições, ações-interações e consequências mantêm uma relação de interdependência, centralizada na dinâmica de atuação das pessoas participantes.

³ “What is being said or done? Who is doing it? Why?”.

⁴ “Say, think, feel, and do (action–interaction) in response to the problematic situations”.

⁵ “Is an analytic tool to help analysts carry out axial coding or coding around a category”.

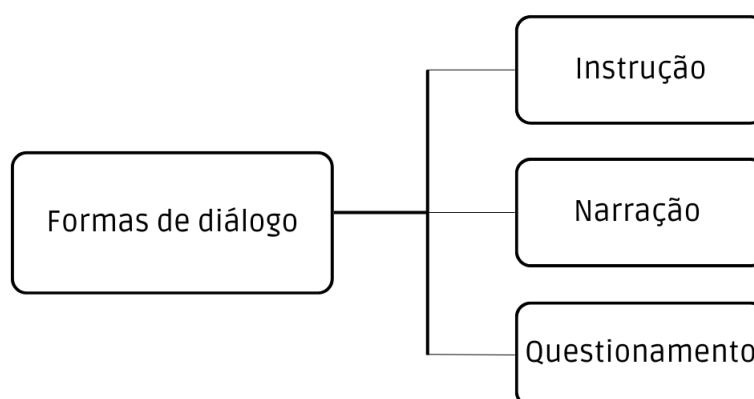
⁶ “Reasons that persons give for why things happen and the explanations that they give for why they respond in the manner that they do through action–interaction”.

⁷ “What meaning (in the form of a problem, goal, etc.) was given to these conditions or set of events? What particular action–interaction was taken to manage the problem or reach that goal?”.

⁸ “Are anticipated or actual outcomes of action and interaction”.

A aplicação das estratégias analíticas aos dados obtidos a partir das observações e entrevistas permitiu o desenvolvimento da categoria Formas de Diálogo. Essa categoria articula os conceitos de Instrução, Narração e Questionamento, estrutura que pode ser visualizada na Figura 1

Figura 1 – Formas de diálogo



Fonte: elaborado pelas autoras.

Diálogo na supervisão

Instrução, Narração e Questionamento representam manifestações concretas da atuação da/o supervisora/or. O primeiro conceito refere-se a momentos em que há uma orientação mais direta, com indicações práticas ou correções pontuais. O segundo envolve a partilha de experiências e relatos, criando conexões entre vivências e teorizações. Já o Questionamento está relacionado ao incentivo à reflexão, por meio de indagações que provocam a escuta ativa e a construção autônoma de sentidos por parte das/os estagiárias/os.

O diálogo, seja interpessoal ou em grupo, viabiliza a produção de conhecimento participativo (Perrone; Propper, 2007). As autoras acrescentam que as práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo transformam a palavra em elemento de interlocução entre a diversidade de ideias e a construção de conhecimento coletivo. Nesse sentido, Aróstegui (2013) reforça essa perspectiva ao afirmar que o conhecimento não é apreendido diretamente da realidade, mas construído por meio da interação com pessoas de uma mesma cultura. Assim, a apreensão do conhecimento pedagógico-musical ocorre também pela interação entre estagiárias/os e supervisoras/es, sendo esta mediada pelo diálogo. Essa compreensão converge com a visão de Pires (2023, p. 12), para quem o estágio,



concebido como espaço de diálogo, “ganha estatuto de espaço de produção e de partilha de conhecimentos e experiências, e de lugar onde professores e futuros professores (re)constroem identidades e profissionalidades”.

Como estratégia de supervisão, o diálogo concretiza-se na interação entre supervisoras/es e estagiárias/os. Essa comunicação ganha forma na maneira como supervisoras/es apresentam o contexto da escola e da turma, sugerem ajustes ao planejamento, oferecem devolutiva, justificam as próprias ações pedagógicas e, crucialmente, provocam a reflexão das/os futuras/os docentes. No entanto, as características do diálogo adotadas refletem, em grande medida, a compreensão que essas/es profissionais têm sobre a supervisão e, conseqüentemente, sobre sua função na formação das/os estagiárias/os de Música. É importante ressaltar, porém, que as diferentes formas de diálogo – Instrução, Narração e Questionamento – foram utilizadas de maneira associada, operando de forma integrada e não isolada na interação das/os licenciandas/os.

Ao promover diferentes formas de diálogo as/os supervisoras/es agem intencionalmente, em benefício da formação das/os estagiárias/os. Conseqüentemente, trabalham para contribuir com a democratização e melhoria do ensino de música nas escolas públicas de Educação Básica. Nesse sentido, Alarcão e Tavares (2015) corroboram que “no diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores [estagiários] e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e promover mudanças nos contextos educativos” (p. 41).

Instrução

Durante a devolutiva, realizada após o término de uma aula, a supervisora Madonna apontou diversos aspectos que, em sua perspectiva, Lucca poderia modificar para aprimorar suas próximas práticas pedagógico-musicais. Entre suas observações, destacou a necessidade de o estagiário repensar a organização do tempo das atividades de execução instrumental, evitando propostas de repetição técnica muito extensas para que as/os estudantes não perdessem o interesse. Além disso, sugeriu o uso de cadeiras ao formar a roda para a prática do canto,





visando evitar que a turma permanecesse por muito tempo em pé enquanto manuseava os materiais sonoros (Madonna e Lucca, Observação, 10/04/2024).

Essa abordagem, identificada como instrução direta, consiste em apresentar uma lista de aspectos a serem ajustados pelas/os licenciandas/os. Devido ao seu caráter objetivo, a instrução refere-se à "transferência de conhecimento e técnicas por meio de procedimentos de ensino", estando atrelada "ao pragmático: ao agir, ao modo de agir e ao dever de agir" (Perrone; Propper, 2007, p. 234). Ou seja, a instrução é uma forma muito direta e prática de dialogar, com o objetivo de promover a construção de conhecimento pela/o interlocutora/or.

No caso de Madonna, a orientação não foi apenas prescritiva, mas também justificada. Suas indicações, claras e diretas, eram embasadas em sua experiência com a turma e com o ensino de música naquele contexto específico: ela conhecia o tempo médio de atenção das crianças e a dificuldade delas em permanecer por longos períodos em pé. A eficiência dessa abordagem foi potencializada pela escassez de tempo, visto que a professora especialista, ao contrário das/os docentes unidocentes que acompanham uma única turma durante a manhã inteira, diariamente, precisava seguir para outro grupo após o término da aula de Música. Sem o tempo estendido de permanência da professora de classe, aquela era a oportunidade imediata para a interlocução presencial com o estagiário.

A supervisora valia-se de sua experiência para oferecer retornos imediatos sobre a prática pedagógico-musical, permitindo que as/os estagiárias/os compreendessem acertos e pontos de melhoria sem gerar ansiedade. Ademais, a instrução imediata tornou-se uma ferramenta para consolidar orientações práticas, conforme reflete a própria supervisora: "ele [Lucca] me dava essa abertura, mas eu, sempre que posso, falo direto, porque quando é algo que acabou de acontecer, a devolutiva tem mais efeito: 'aquilo que você fez foi muito bom'" (Madonna, Entrevista, 2025).

Madonna utiliza esse método como estímulo durante a formação: "percebia que tanto o Lucca quanto outros estagiários esperam essa aprovação imediata, essa confirmação de que estão no caminho certo. Eles ficam na expectativa de ouvir: 'a aula de hoje foi boa'". A importância desse reforço é tamanha que a supervisora relata casos de estagiárias/os que, prestes a desistir, encontraram



ânimo para continuar especificamente por conta dessa devolutiva positiva. Para Madonna, como os momentos individuais são raros, “uma palavrinha faz diferença”, servindo como o incentivo necessário para confirmar a escolha profissional.

Contudo, a própria Madonna reconhece que a eficácia da instrução depende da confiança e da abertura estabelecidas na relação entre ela e a/o estagiária/o. A receptividade de Lucca era o que a incentivava a usar essa abordagem: “como tínhamos ótima comunicação, conversávamos na hora mesmo, quando dava”. Nesse sentido, o respeito mútuo é a base para que a autoridade da/o supervisora/or – que, segundo Alarcão e Tavares (2015, p. 40), advém de sua “expertise, do conhecimento do mundo profissional e de suas competências interpessoais” – seja exercida de forma construtiva, sem se converter em uma mera relação hierárquica. Dessa forma, o conhecimento de profissional de Madonna e a boa relação construída entre ela e Lucca deram condições para que a professora pudesse utilizar a instrução naquele contexto.

Narração

O diálogo por meio da narração emergiu durante uma conversa entre o estagiário Rafael e a supervisora Flor. Após observar uma aula em que apenas quatro estudantes tocavam os xilofones disponíveis, enquanto os demais aguardavam, Rafael comentou que, em sua própria regência, buscaria propor atividades que envolvessem toda a turma simultaneamente. Essa colocação representou um questionamento implícito à metodologia da supervisora.

A resposta de Flor exemplifica o uso da narração argumentativa como estratégia de supervisão. Em vez de uma defesa direta, ela justificou sua prática narrando suas experiências e crenças pedagógico-musicais. Como se estivesse contando uma história, Flor explicou que costumava realizar o rodízio das/os estudantes entre os instrumentos para garantir que todas/os tivessem a oportunidade de vivenciar a música na prática, democratizando o acesso a materiais sonoros como o xilofone, que as/os alunas/os poderiam não conhecer fora da escola.

Ademais, para ilustrar seu ponto de vista, a supervisora recorreu a uma metáfora culinária: “só se pode afirmar que não se gosta de um prato após





experimentá-lo”. Portanto, para formar um juízo sobre um instrumento musical, seria preciso, primeiramente, tocá-lo (Flor; Rafael, Observação, 21/03/2024). Sob essa lógica, todas/os deveriam participar da prática, ainda que isso demandasse tempo e gerasse momentos de espera. Flor fundamentou sua metodologia em dois pilares: a consciência da limitação de recursos e a primazia pedagógica da experimentação sonora.

A própria supervisora reconhece a intencionalidade por trás da narração. Flor reflete sobre seu objetivo afirmando: “talvez seja uma tentativa de convencer o outro dos motivos que me levam a fazer aquilo [dizer o quê]” (Flor, Entrevista, 19/05/2025), ou seja, organizar a aula de forma dinâmica com várias práticas musicais, e fazer questão que todas/os as/os estudantes toquem os instrumentos. Ao explicar sua metodologia, ela não apenas responde à crítica, mas também aponta um caminho para o estagiário seguir no futuro.

Na construção dessas narrações argumentativas, ficam implícitos os valores e saberes que as/os supervisoras/es consideram essenciais. Desse modo, a supervisora manifesta sua concepção de que a aula de Música precisa ser musical, e que o conhecimento se constrói a partir do envolvimento ativo das/os estudantes com a música. Afinal, como destacam Perrone e Propper (2007), a narração, aliada à argumentação, constitui a parte mais relevante de um discurso persuasivo.

Assim, a Narração é comum onde o corpo docente utiliza histórias do seu percurso profissional para oferecer devolutiva e orientar futuras/os professoras/es, conforme apontam Alarcão e Tavares (2015). Esse conceito está associado à experiência prática como professora/or de Música, demonstrando o valor atribuído ao conhecimento construído ao longo dos anos de trabalho. Ao refletir sobre sua trajetória, Flor percebe que os quase 40 anos como professora de Música, marcados pelo estudo de diversos métodos e pelo diálogo com outras/os educadoras/es, fundamentam seu trabalho atual, tanto na prática escolar quanto na supervisão. Sua abordagem pedagógico-musical, portanto, é um mosaico de aprendizados, como descreve:

Gosto de compartilhar com eles [estagiárias/os] que já vivi experiências mais livres e outras mais rígidas em termos metodológicos. E que, hoje, meu agir é essa mistura. Eu não sou só Kodály, não sou só Dalcroze, não sou Willems – mas uso um pouco de cada um, conforme minha prática e os fundamentos que preciso





no momento, para me apoiar, me sentir segura e poder compartilhar com o outro (Entrevista, Flor, 2025).

O depoimento evidencia que o conhecimento construído tanto na prática quanto em estudos acadêmicos em música ao longo da trajetória profissional é o que alicerça a tomada de decisão na supervisão. A forma como a/o supervisora/or compartilha esse saber com as/os estagiárias/os, por meio da narração, cumpre uma função crucial, além de validar a própria experiência: a construção de uma relação horizontal e de cumplicidade. Ao se dispor a contar sua história, a/o professora/or abre espaço para que a/o estagiária/o também possa compartilhar sua própria narrativa.

Essa estratégia, ao horizontalizar a comunicação, alinha-se a uma “abordagem dialogante e contextualizadora, situando-se na linha da conscientização do coletivo identitário dos professores e não numa concepção hierarquizada do supervisor em busca do que precisa ser corrigido na atuação do estagiário” (Alarcão; Tavares, 2015, p. 40). Assim, a narração promove a cumplicidade entre pares, profissionais em exercício e em formação, em benefício do ensino de música escolar.

Questionamento

O uso da pergunta como estratégia dialógica foi exemplificado pelo professor João em duas vertentes: como intervenção pedagógica durante a aula e como ferramenta para a reflexão na devolutiva. Durante a regência da estagiária Luiza, João utilizava indagações pontuais quando percebia que a aula perdia o ritmo, instigando-a a propor novas atividades. Segundo ele, essa estratégia visava preservar o protagonismo de Luiza, ao mesmo tempo em que garantia o engajamento discente. A pergunta funcionava como um “gás na interação”, um suporte sutil para momentos em que “o retorno não vem” (João, Entrevista, 2024). Além disso, a indagação era empregada para que a estagiária reiterasse informações que o supervisor percebia serem necessárias para a turma, sem que fosse preciso um pedido explícito de repetição.

Ao iniciar as reuniões de orientação perguntando sobre as percepções da estagiária, João a posicionava como protagonista da análise. Suas observações e questões subsequentes serviam para aprofundar e direcionar a reflexão, alinhando-





se ao que Alarcão e Tavares (2015, p. 37) descrevem como um "processo formativo que integra ação, experimentação e reflexão", no qual o conhecimento emerge da prática e se organiza pelo pensamento sistemático. Assim, o ato de questionar pode conduzir à reflexão, permitindo que a/o estagiária/o chegue às suas próprias conclusões, sem a necessidade de uma instrução direta. Essa abordagem de questionamento tem raízes no método socrático, no qual a/o professora/or conduz a/o estudante, por meio de perguntas, na identificação de equívocos e na construção do próprio conhecimento de forma autônoma, sem imposição (Perrone; Propper, 2007). É na devolutiva, no entanto, que a potência reflexiva dessa estratégia se revela.

A base dessa abordagem está na filosofia da escuta e da alteridade. Ao discorrer sobre o uso da pergunta nesse contexto, João apresenta duas perspectivas: colocar-se como ouvinte e provocar reflexões. Ele destaca a necessidade de ouvir – “eu gosto de escutar as pessoas para saber qual é o mundo delas” – e de não impor seu ponto de vista: “às vezes, se eu já chego falando, colocando as coisas, posso acabar impondo meu olhar”. Dessa forma, ele busca compreender a perspectiva da outra pessoa, tomando esse entendimento como o ponto de partida para contribuir com o trabalho das/os estagiárias/os.

Ao adotar uma postura de escuta, no entanto, João evita apresentar seu conhecimento como verdade universal: “eu desconfio do meu próprio olhar, sei que tenho a minha visão, minhas perspectivas, mas elas não são absolutas”. Quando deixa de se colocar como detentor do saber, posicionando-se também como ouvinte, o professor estabelece um diálogo: “eu gosto de ouvir o que a outra pessoa pensa, sente, sua perspectiva, para que ela também se sinta à vontade, tenha espaço de fala, se sinta ouvida”. Essa estratégia alinha-se ao cenário dialógico, o qual pressupõe que “o respeito pela alteridade é assumido e evidenciado na atenção que os supervisores concedem à voz dos professores [estagiários]” (Alarcão; Tavares, 2015, p. 40). João sintetiza o propósito dessa escuta ao afirmar: “assim consigo entender melhor a situação dela [Luiza], onde quer chegar, e então posso contribuir de alguma forma”.

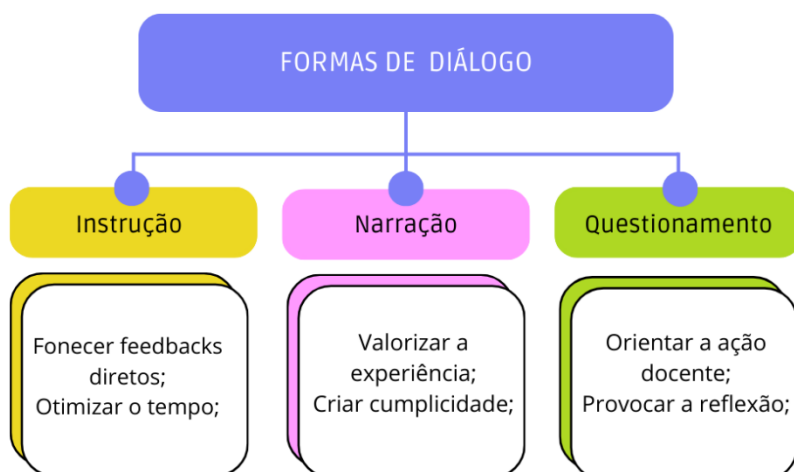
Essa pedagogia da escuta na prática do supervisor João não é inata; ela foi elaborada a partir de suas próprias vivências formativas, especialmente no

mestrado. João relata ter sido influenciado por professoras para quem “ouvir era essencial; entender a situação e as perspectivas do outro antes de se posicionar”. Isso demonstra como a prática de supervisão é diretamente influenciada por modelos e experiências que transcendem o ambiente escolar. A reflexão, por sua vez, constitui um hábito reflexivo que precisa ser construído. Quando essa prática não está integrada ao cotidiano, pode causar estranhamento, como ocorreu com João durante o mestrado. Ele relata que, inicialmente, o processo era “chocante”, dada a falta de costume com questionamentos tão profundos. No entanto, ao compreender o propósito dessas indagações, surgiu a “vontade de entender se as coisas fazem sentido”. É precisamente esse nível de reflexão, a busca por significado no próprio agir, que ele almeja despertar nas/os estagiárias/os em relação às suas práticas pedagógico-musicais.

Construção das formas de diálogo

No contexto da supervisão, a Instrução viabiliza a otimização do tempo exíguo pós-aula, focando em devolutivas sobre êxitos e pontos de aprimoramento para práticas futuras (Figura 2). A Narração estabelece um canal dialógico em que as vivências são valorizadas reciprocamente entre supervisoras/es e estagiárias/os. Por fim, o Questionamento constitui um potente indutor de reflexão nas orientações e, em sala de aula, permite intervenções sutis, preservando o protagonismo da/o estagiária/o frente à turma.

Figura 2 – Formas de diálogo



Fonte: elaborado pelas autoras.



A supervisora Madonna salienta que não utiliza formas padronizadas de diálogo com todas/os as/os estagiárias/os, pois sua abordagem é pautada pela percepção da interação com cada indivíduo. Nesse sentido, a dinâmica da relação não é estabelecida de forma unilateral; ela é influenciada também pelas particularidades da/o estagiária/o, como descreve a docente:

Tem questões de personalidade, vontade, cada um é diferente. Uns ficam muito nervosos (questão de personalidade), outros têm dificuldade de aceitação pelo grupo. Cada estagiário e cada professor são seres humanos diferentes, em momentos diferentes da vida. A gente tenta entender em que ponto estão e como podemos ajudar (Madonna, Entrevista, 2025).

Madonna explica que desenvolver essa percepção – saber a forma e o momento ideais de dialogar – “é realmente a parte mais complexa” (Madonna, Entrevista, 2025) da supervisão, pois “é algo muito subjetivo, uma questão de sensibilidade”. Sobre os dilemas dessa interação, a professora reflete: “devo deixar fluir, permitir que o estagiário vá até onde conseguir com a turma? Ou interfiro? Como faço isso?”. Fundamentada nessa análise, ela chega à conclusão de que “não existe um manual do tipo ‘se acontecer isso, faça aquilo’” (Madonna, Entrevista, 2025).

Corroborando essa ideia, Flor relata que Rafael trazia propostas de atividades musicais com percussão, que nem sempre saíam conforme planejado. Nesse contexto, Flor tinha, a partir de sua expertise no ensino de música na escola, a liberdade de sugerir modificações na hora da aula: “ele experimentava para ver se minha sugestão melhorava um pouco ou não. Se não, ele retomava” (Flor, Entrevista, 2025). Sobre essa dinâmica, ela reflete que suas intervenções são apenas “ideias, tentativas”, desmistificando a hierarquia: “não é por ser supervisora que o que falo vai dar certo. São caminhos, e talvez um pouco mais de prática naquele contexto” (Flor, Entrevista, 2025). Flor conclui que essa liberdade de poder sugerir e ir experimentando junto com a/o estagiária/o é positiva na supervisão: “isso, na relação com o Rafael, foi muito especial, muito bacana” (Flor, Entrevista, 2025).

O estabelecimento de um diálogo franco entre supervisora/or e estagiária/o é fundamental para o desenvolvimento da supervisão, visando à aprendizagem profissional das/os futuras/os professoras/es. Para definir os limites de atuação





durante o estágio, João relata que, ciente da inexperiência de Luiza, conversou abertamente com ela: “eu vou deixar você assumir, mas talvez tenha situações em que eu precise fazer algo. Me avise se estou sendo invasivo, ocupando um espaço que seria seu, ou se está tudo certo” (João, Entrevista, 2024). Sobre esse processo, o supervisor acrescenta que ambos buscaram dialogar constantemente para garantir que ela se sentisse segura. Ou seja, foi a partir da objetividade e da sensibilidade dessas interações, permeadas pelas subjetividades humanas, que ele construiu sua prática de supervisão.

Logo, a supervisão é atravessada por várias questões, como: o tempo disponível para o diálogo; a confiança e a comunicação construídas com a/o estagiária/o; as características da personalidade de cada pessoa envolvida no estágio; a recepção da/o estagiária/o pela turma; e o aprendizado das/os estudantes de música em idade escolar. Tudo isso é levado em conta na hora de definir a forma de diálogo possível e necessária para cada momento.

No entanto, para que isso seja feito de forma consciente, são necessários o compromisso e o envolvimento da supervisão, conforme explica Madonna (Entrevista, 2025): “depende de estar ali, presente, observando o que acontece, usando tanto as experiências do estagiário quanto as suas próprias para ajudar”. Dessa forma, uma supervisão comprometida exige análise e reflexão constantes das/os supervisoras/es para adaptar as formas de diálogo conforme o contexto do estágio e as necessidades da/o estagiária/o.

Considerações finais

A retomada do percurso investigativo permite concluir que o diálogo na supervisão se manifesta de formas distintas e complementares. No que tange à Instrução, observamos que ela permite a transmissão ágil de orientações técnicas, funcionando plenamente quando há uma relação de respeito e confiança. A autoridade da/o supervisora/or fundamenta-se em sua expertise, sem estabelecer hierarquias, mas pautando-se no reconhecimento de seu saber profissional. Já a Narração de experiências promove cumplicidade, levando à horizontalização da comunicação. Essa forma de dialogar valoriza a trajetória da/o professora/or de Música, servindo para validar e justificar escolhas pedagógico-





musicais. O Questionamento, por sua vez, é usado para orientar a ação das/os licenciandas/os, permitindo que assumam o protagonismo enquanto mantêm o engajamento da turma. Ao provocar a reflexão por meio de perguntas, as/os supervisoras/es incentivam a autoavaliação, buscando que as/os futuras/os docentes compreendam e ajustem suas ações com base em suas próprias conclusões.

Metodologicamente, a pesquisa contribuiu com a identificação e caracterização da categoria “formas de diálogo” a partir do paradigma “condições, ação-interação e consequências” da supervisão de estágio em Música. A análise do corpus sustenta que a efetividade da estratégia se fundamenta na capacidade de ajuste e adaptação da/o supervisora/or à necessidade da/o estagiária/o e ao contexto. Como implicação, os programas de formação, no que se refere à supervisão, devem priorizar o cultivo da sensibilidade e da qualidade do tempo de interação entre estagiária/o e supervisora/or para que Instrução, Narração e Questionamento sejam empregados de forma cada vez mais assertiva.

Quanto aos limites, o recorte de três professoras/es engajadas/os pode não representar a totalidade da realidade geral da supervisão. Ademais, as/os participantes são especialistas que trabalham especificamente no ensino de Música, o que ainda é uma exceção na Educação Básica brasileira. Embora as formas de diálogo aqui identificadas possam ser transpostas para outras áreas do conhecimento, sublinhamos que esse estudo emerge das especificidades do fazer musical. A natureza coletiva da prática, o manuseio de instrumentos e a sensibilidade do espaço sonoro conferem ao diálogo na supervisão em Música contornos próprios, demonstrados ao longo desse texto. Futuras pesquisas podem se dedicar a verificar a aplicabilidade desses conceitos em outros contextos de estágio.

Logo, as modalidades de diálogo adotadas pelas/os supervisoras/os são intencionais e compõem o corpus de estratégias pedagógicas empregadas por elas/es no desenvolvimento do trabalho de supervisão de estágio em Música na Educação Básica. Em termos de desenho de cursos e políticas públicas, os resultados recomendam a garantia de condições estruturais para a qualidade desse diálogo. Isso ocorreria com a visibilização e valorização das contribuições da





supervisão na formação docente, materializando-se em tempo institucionalizado de planejamento, devolutivas e orientações das/os estagiárias/os junto às/aos supervisoras/es.

Em síntese, propomos que a sensibilidade situada da/o supervisora/or integra Instrução, Narrativa e Questionamento em um processo de autonomia responsiva: a supervisão capacita a/o estagiária/o para responder competentemente às demandas da sala de aula, preservando sua autoria e ampliando seu repertório profissional. Essa orientação constitui uma escolha político-pedagógica deliberada, alinhada à democratização do ensino de música, apostando em relações horizontais e na escola como lugar de produção partilhada de conhecimento e cultura.





Referências

- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. [S.l.]: Leya, 2015.
- ARÓSTEGUI, José Luis. El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 78(27.3), p. 145-159, 2013.
- BAUGH, Molly K.; CONWAY, Colleen M. Music cooperating teachers' perceptions of the university-cooperating teacher partnership. **Research Studies in Music Education**, v. 47, n. 1, p. 3-16, 2025.
- CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. **Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory**. Thousand Oaks: Sage publications, 2014.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.
- KIM, Jieun. Implementing a Co-Teaching Model in music student teaching: a literature review. Update: **Applications of Research in Music Education**, v. 38, n. 1, p. 18-24, 2019.
- MATEIRO, Teresa. Escola e educação musical: o que é ou o que pode ser? In: BEINEKE, Viviane (Org.). **Educação musical: diálogos insurgentes**. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 161-174.
- MUNROE, Angela. A multiple case study of music cooperating teacher roles in mentoring dialogues. **Journal of Music Teacher Education**, v. 31, n. 1, p. 83-97, 2021.
- NATERA, Gislene; MATEIRO, Teresa. Parcerias na formação de licenciandos em música: escola como lugar de encontros. Congresso Nacional da ABEM, 26., 2023, Outro Preto, **Anais [...]**, 2023.
- PALMER, Michael C. Perceptions of Cooperating Music Teachers on Service Motives, Relationships, and Mentoring Strategies During Student Teaching. **Journal of Music Teacher Education**, v. 28, n. 1, p. 24-39, 2018.
- PERRONE, G.; PROPPER, F. **Diccionario de educación**. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones, 2007.
- PIRES, N. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência. **Revista da Abem**, v. 31, n. 1, 2023.





RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1a série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 12, p. 73-88, 2005.

RUSSELL, Heather A. Music Cooperating Teachers' Perceptions of Working with Universities. **Contributions to Music Education**, v. 44, p. 55-80, 2019.





Alinne Martins é professora de Música na Rede Estadual do Paraná (SEED-PR), mestra em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste) e doutora em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Desenvolve pesquisa sobre o ensino de Música na escola com ênfase na formação de professoras/es e sobre a relação entre as políticas públicas e a prática escolar.

<https://lattes.cnpq.br/5595274842238534>

Teresa Mateiro é professora titular do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e dos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Música (PPGMUS) e Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade. É doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade do País Vasco (Espanha) e fez pós-doutorado na Universidade de Lund (Suécia). Foi professora na Universidade de Örebro (Suécia). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lidera o grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente (ForMusi/CNPq/UDESC), e desenvolve e orienta pesquisas na área da formação docente em temas como: prática pedagógica, conhecimento profissional da/o professora/or de Música, práticas musicais escolares e construção da identidade profissional por meio da reflexão (auto)biográfica.

<https://lattes.cnpq.br/5855298976151490>