

## Formas de diálogo na supervisão do estágio em música

### Comunicação

#### GTE 14 – Formação Docente em Música

Alinne Martins<sup>1</sup>

Universidade do Estado de Santa Catarina

alinnesouza154@gmail.com

Teresa Mateiro

Universidade do Estado de Santa Catarina

teresa.mateiro@udesc.br

**Resumo:** O objetivo desta comunicação é descrever e analisar estratégias de supervisão desenvolvidas por docentes de música para orientar a prática das licenciandas/os durante o estágio supervisionado na educação básica. Partindo do pressuposto de que o estágio é um "rito de passagem" (Pires, 2023) e um espaço formativo crucial (Mateiro, 2023), a pesquisa se fundamenta em Alarcão e Tavares (2015), que definem a supervisão como um processo dialógico e contínuo. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada na *Grounded Theory* (Corbin; Strauss, 2014), com dados coletados por meio de observações e entrevistas junto a três supervisoras/es e suas estagiárias/os. Os resultados indicam a emergência de três estratégias principais: a instrução, para orientações diretas; a narrativa, para a troca de vivências e horizontalização da relação; e o questionamento, como catalisador da reflexão autônoma. A discussão aprofunda como essas abordagens são aplicadas intencionalmente. Conclui-se que a combinação dessas estratégias fortalece a formação docente e a inserção no mundo do trabalho, contribuindo para a democratização e melhoria do ensino de música no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação Musical; Música na escola.

### Introduzindo

O estágio supervisionado em música na educação básica é um período em que as licenciandas/os têm a oportunidade de aprender a profissão a partir da interação entre teoria e prática no contexto profissional. De acordo com Pires (2023, p. 9), "ao se colocar num lugar

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

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 é acolhido por uma supervisora em música. Esta profissional auxilia na compreensão das complexidades da docência e, fundamentalmente, apoia as futuras professoras/os a construir a ponte entre formação e vida profissional. Nesse sentido, concordo com Mateiro (2023, p. 166) quando 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 estagiárias/os no mundo do trabalho.

A supervisão 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, portanto, fomentar o aprimoramento profissional docente. As autoras acrescentam que a supervisão está inserida no contexto de guiar uma ação profissional.

Assim, o objetivo desta comunicação é descrever e analisar estratégias de supervisão desenvolvidas por docentes de música para orientar a prática das licenciandas/os durante o estágio supervisionado na educação básica. A análise baseia-se em dados coletados por meio da observação da interação entre três supervisores (Flor<sup>2</sup>, Madonna e João) e suas respectivas estagiárias/os (Rafael, Lucca e Luiza), complementados por entrevistas com as docentes. As supervisoras/es lecionam música na rede municipal de ensino de Florianópolis e acompanharam estudantes do curso de licenciatura em música da UDESC durante o primeiro semestre de 2024.

A linguagem utilizada neste texto reflete uma decisão metodológica para nos opormos ativamente ao apagamento que o masculino genérico impõe. Optamos pela forma binária (ex: estagiárias/os), escrevendo as palavras com marcação de gênero no feminino e abreviando o masculino, os pronomes e artigos concordando com a palavra próxima, ou seja, a feminina.

---

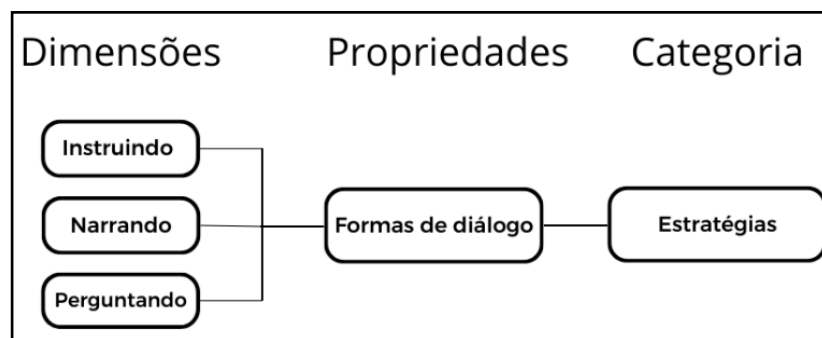
<sup>2</sup> A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer nº 6.318.605. Os nomes são fictícios escolhidos pelas participantes da pesquisa.

Embora reconheçamos o valor da linguagem inclusiva, fizemos essa escolha pois as pessoas que participam desta pesquisa se autoidentificam como mulheres e homens. Ademais, ao nomear diretamente as funções (“supervisora/r” em vez de “pessoa supervisora”) buscamos evitar um distanciamento epistemológico de seus ofícios. Esta escolha dialoga, ainda, com o desafio, apontado por Grada Kilomba (2020), de subverter as estruturas coloniais e patriarcais da língua portuguesa. No entanto sugerimos, para uma leitura mais fluida, que se opte por um dos gêneros.

## Metodologia

As informações coletadas foram analisadas utilizando o modelo paradigmático desenvolvido por Corbin e Strauss (2014) no marco da Teoria Fundamentada. Esse modelo de análise se caracteriza por um processo sistemático de codificação aberta, axial e integração teórica. A codificação aberta e axial acontece de forma horizontal e fluida. Na codificação aberta, atribuem-se os primeiros códigos às informações lidas linha a linha. Os códigos gerados são agrupados e reorganizados na codificação axial. Com o aprofundamento nos dados, a partir da comparação constante no ir e vir entre as duas etapas de codificação, e mediante a progressão da amostra teórica — observação seguida de entrevista —, constrói-se a explicação do fenômeno estudado. Este texto apresenta resultados parciais da construção da categoria Estratégias, conforme ilustrado na Figura 1.

**Figura 1:** Desenvolvimento da Categoria Estratégias



Fonte: Elaborado pelas autoras

As "Formas de Diálogo", dimensão da categoria "Estratégias", refere-se aos modos de interação entre supervisoras/es e estagiárias/os. Ela se desdobra em três dimensões operacionais: instruir (orientação direta), narrar (partilha de experiências) e perguntar (estímulo à reflexão). Conforme visualizado na Figura 1, essas dimensões compõem uma estrutura de três níveis que articula as práticas concretas da supervisão à sua função formativa.

## Formas de diálogo

O diálogo interpessoal e entre grupos possibilita a produção de conhecimento participativo (Perrone; Propper, 2007). As autoras acrescentam que as práticas pedagógicas que fomentam o diálogo transformam a palavra no elemento de interlocução entre a diversidade de ideias e a construção do conhecimento coletivo. Nesse sentido, Aróstegui (2013) reforça essa perspectiva ao afirmar que o conhecimento não é apreendido diretamente da realidade, mas sim construído por meio da interação com os membros de uma mesma cultura.

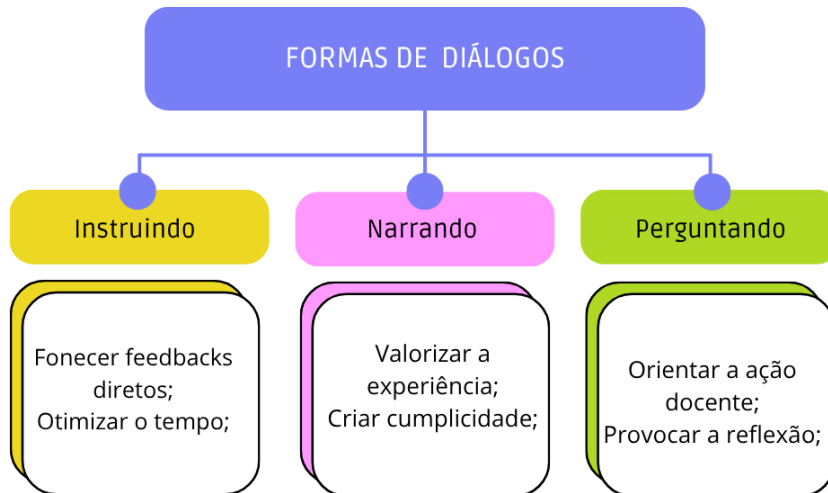
Portanto, a apreensão do conhecimento sobre a profissão durante o estágio também acontece por meio da interação entre estagiárias/os e supervisoras/es, que, por sua vez, é mediada pelo diálogo. Reafirmando o estágio como espaço de diálogo e construção de conhecimento, Pires (2023, p. 12) discorre que ele "ganha estatuto de espaço de produção e de partilha de conhecimentos e experiências, e de lugar onde professores e futuros professores (re)constróem identidades e profissionalidades".

O diálogo, enquanto estratégia de supervisão, 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 *feedback*, justificam as próprias ações pedagógicas e, crucialmente, provocam a reflexão das futuras docentes.

No entanto, as características do diálogo adotadas pelas supervisoras/es – instruindo, narrando e perguntando – refletem, em grande medida, a compreensão que elas têm sobre a supervisão e, conseqüentemente, sobre sua função na formação das estagiárias/os de música (Figura 2). É importante ressaltar, porém, que essas estratégias

foram utilizadas de maneira associada pelas supervisoras/es durante o estágio, não sendo uma delas a única forma de dialogar com as licenciandas/os.

**Figura 2:** Formas de diálogo na supervisão de estágio



Fonte: Elaborado pelas autoras

As três formas de diálogo cumprem funções distintas, porém complementares. A instrução direta otimiza o tempo e oferece segurança imediata; a narrativa constrói cumplicidade e valida o saber da experiência; e a pergunta age como uma ferramenta dupla: em sala, ajusta o ritmo mantendo a autonomia do estagiário e, no *feedback*, catalisa a reflexão crítica, pilar da formação docente de acordo com Mateiro (2003).

### Instruindo

Imediatamente após uma aula, a supervisora Madonna ofereceu *feedback* a Lucca, indicando diversos pontos a serem aprimorados em suas próximas práticas. Entre suas observações, destacou a necessidade de o estagiário repensar a organização do tempo das atividades, de modo a não perder o interesse das crianças, e sugeriu o uso de cadeiras durante a roda para evitar o cansaço das estudantes (Madonna e Lucca, Observação, 10/04/2024). Essa abordagem, conhecida como instrução direta, consiste em apresentar uma lista de aspectos que as licenciandas/os poderiam ajustar. 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, tradução nossa).

A orientação de Madonna foi prescritiva e ganhou força por ser sempre justificada. Suas indicações, claras e diretas, eram embasadas na sua experiência com a turma e com o ensino de música naquele contexto específico: ela conhecia o tempo médio de atenção das crianças e suas dificuldades em ficar longos períodos em pé. A eficiência dessa abordagem foi potencializada pelo tempo limitado para comunicação, pois a professora seguiria para outra turma. A instrução imediata, portanto, 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, o *feedback* tem mais efeito: ‘Aquilo que você fez foi muito bom.’” (Entrevista, Madonna, 05/05/2025)

Além da eficácia prática, a supervisora utilizava o retorno imediato como uma ferramenta de apoio emocional e motivacional, buscando validar os esforços dos estudantes sem gerar ansiedade. Madonna percebia que estagiárias/os como Lucca esperavam por essa confirmação para se sentirem seguros. A importância desse reforço é tão significativa que, segundo ela, um simples elogio pode ser decisivo para a permanência de uma licencianda/o no estágio:

Já recebi *feedback* de estagiários dizendo que estavam quase desistindo, mas aquele ‘foi bom hoje’ deu ânimo para seguir. Esses momentos individuais são raros — normalmente estamos em grupo —, então uma palavrinha faz diferença. Pode trazer reflexão ou aquele incentivo de “estou no caminho certo”. (Entrevista, Madonna, 05/05/2025)

Contudo, a própria Madonna reconhece que a eficácia da instrução direta depende da confiança e da abertura estabelecidas na relação. A receptividade de Lucca era o que a incentivava a usar essa abordagem: "como tínhamos ótima comunicação, conversávamos na hora mesmo quando dava" (Entrevista, Madonna, 05/05/2025). Assim, o respeito mútuo é a base para que a autoridade das supervisoras/es — 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.

## Narrando

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.

Ao ser questionada indiretamente, por meio da narrativa de Rafael, sobre a organização de sua aula, a supervisora justificou, também através de narrativa, sua metodologia. A narrativa como estratégia de diálogo é utilizada pelas supervisoras/os na relação com as estagiárias/os, quando docentes realizam *feedbacks* e outros apontamentos, utilizando como referência sua experiência em sala de aula. Na construção dos argumentos narrados, há indícios de elementos que acreditam ser relevantes para que as estagiárias/os incorporem em seu repertório de práticas pedagógico-musicais. Além disso, a narração, aliada à argumentação, constitui a parte mais relevante de um discurso, conforme destacam Perrone e Propper (2007).

A supervisora Flor justifica indiretamente a forma como organizou a atividade destacada por Rafael, compartilhando vivências em sala de aula e um dos objetivos da música na escola, que, para ela, é dar às estudantes a oportunidade de vivenciar a música na prática e conhecer instrumentos musicais que provavelmente não poderiam ser experimentados em outro contexto (Flor e Rafael, Observação, 21/03/2024). Portanto, devido à quantidade limitada de instrumentos disponíveis na escola (4 xilofones), era necessário fazer um rodízio entre as estudantes. Para ilustrar sua história, Flor utilizou uma metáfora culinária, dizendo que só se pode afirmar que não gosta de um prato se já o experimentou antes — ou seja, só se pode dizer que não gosta de um instrumento se já o conhece. Por isso, era importante tocá-los.

A própria supervisora reconhece a intencionalidade por trás dessa abordagem. Ao explicar sua metodologia (Flor e Rafael, Observação, 21/03/2024), ela não apenas responde à crítica, mas também aponta um caminho para o estagiário seguir no futuro. Em entrevista,

Flor reflete sobre seu objetivo: “Talvez seja uma tentativa de convencer o outro dos motivos que me levam a fazer aquilo” (Flor, Entrevista, 19/05/2025).

Essa estratégia pedagógica está associada à experiência prática das supervisoras/es, demonstrando que acreditam no valor do conhecimento construído ao longo dos anos. Ao retomar sua trajetória de estudos e trabalho, Flor compreende que toda a sua experiência de quase 40 anos como professora de música — onde teve oportunidade de aprender e conviver com diversas educadoras musicais e de estudar diferentes métodos de ensino — influencia sua atuação na supervisão. Sua prática, portanto, é um mosaico de aprendizados, como ela mesma descreve:

Gosto de compartilhar com eles 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. (Flor, Entrevista, 19/05/2025)

A narrativa oferece, como benefício adicional — além do uso da experiência como principal fonte de conhecimento —, a construção de uma relação de cumplicidade entre os envolvidos no diálogo. Isso ocorre porque, ao se disponibilizarem para contar suas histórias, as professoras/es também abrem espaço para que as estagiárias/os compartilhem as suas. A narrativa, como forma de horizontalizar a comunicação, tem como princípio ser 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).

### Perguntando

O uso da pergunta como estratégia de diálogo foi utilizado pelo professor João em dois contextos distintos: como intervenção direta durante a aula e como ferramenta para a reflexão no *feedback*. Durante a regência da estagiária Luiza, João utilizava indagações pontuais quando percebia que a aula perdia o ritmo, estimulando-a a iniciar uma nova atividade. Segundo ele, esse recurso permitia manter Luiza como a referência principal da turma, ao mesmo tempo em que garantia o engajamento dos estudantes. A pergunta funcionava como um “gás na interação”, um suporte sutil para momentos em que “o retorno

não vem" (João, Entrevista, 12/11/2024). Além disso, a indagação era empregada para que a estagiária reforçasse informações, sem a necessidade de um pedido explícito de repetição.

Essa forma de diálogo baseada em perguntas foi desenvolvida por Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.). No método socrático, por meio de indagações, a professora/r conduzia a conversa, apontando ideias equivocadas e provocando reflexões, até que a estudante chegasse a conceitos mais precisos e universais. Com essa abordagem, as estudantes podiam descobrir suas próprias ideias, sem que fosse necessário impô-las (Perrone; Propper, 2007).

A pergunta foi utilizada por João durante o *feedback* das aulas. Ao iniciar a conversa na reunião de orientação, o professor indagava o que a estagiária havia percebido na última aula e, a partir da resposta, complementava com suas observações e outras questões, direcionando-a a refletir sobre sua prática em sala. Essas características alinham-se ao cenário reflexivo descrito por Alarcão e Tavares como "um processo formativo que integra ação, experimentação e reflexão sobre a prática, ou seja, uma reflexão dialógica sobre o que é observado e vivenciado, seguindo uma metodologia de 'aprender a fazer, fazendo e refletindo.'" (2015, p. 37). Essa abordagem conduz à construção ativa do conhecimento, que emerge da ação e é organizado por meio da reflexão sistemática.

Ao discorrer sobre o uso da pergunta nesse contexto, João apresenta duas perspectivas: colocar-se como ouvinte e provocar reflexões. Ele relata 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, para que esse entendimento seja o ponto de partida para contribuir com o trabalho das estagiárias/os.

No entanto, ao estar aberto a ouvir, João não apresenta seu conhecimento como uma verdade universal: "eu desconfio do meu próprio olhar, sei que tenho a minha visão, minhas perspectivas, mas elas não são absolutas". Ao não se colocar como detentor do saber, mas sim 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 com o cenário dialógico, que acredita que "o respeito pela alteridade é assumido e evidenciado na atenção que os supervisores concedem à voz dos professores [estagiárias/os]." (Alarcão; Tavares, 2015, p. 40). Ilustrando sua ação de

alteridade, João descreve que "assim consigo entender melhor a situação dela, onde quer chegar, e então posso contribuir de alguma forma." (João, Entrevista, 12/11/2024).

Refletindo sobre as razões que o levaram a desenvolver essa estratégia de supervisão baseada na escuta, João relata que essa abordagem surgiu de sua experiência durante a formação no mestrado, influenciado principalmente por duas professoras. Em suas palavras: "essa coisa de ouvir também veio de outras experiências que tive com professoras no mestrado. Eram experiências em que ouvir era essencial, entender a situação e as perspectivas do outro antes de se posicionar ou colaborar." Portanto, tanto as vivências fora do ambiente escolar quanto os exemplos de outras profissionais interferem diretamente na forma como a supervisão é conduzida.

No entanto, a reflexão, quando não faz parte do hábito, pode causar estranhamento, como ocorreu com João durante o mestrado: "no começo, era chocante, não estávamos acostumados com esse tipo de questionamento tão profundo." Mas, a partir do momento em que se compreende o propósito das questões reflexivas, "isso me trouxe uma vontade de entender se as coisas fazem sentido." Esse nível de reflexão — entender se as coisas fazem sentido — é o que se busca desenvolver nas estagiárias/os sobre suas práticas pedagógico-musicais com a estratégia de reflexão a partir de perguntas.

## Concluindo

As estratégias de diálogo empregadas na supervisão são ações pedagógicas intencionais que compõe a formação em música na educação básica. Cada uma delas possui uma função específica e se mostra mais eficaz em determinados contextos. A instrução direta, por exemplo, revela-se uma ferramenta pragmática em situações de tempo limitado, permitindo a transmissão rápida de orientações. Sua eficácia, contudo, depende de uma relação de respeito e confiança, funcionando como um meio eficiente para incentivar e validar o percurso formativo das licenciandas/os. Nesse modelo, a autoridade não emana da hierarquia, mas do reconhecimento da expertise e das competências profissionais da supervisora/r.

A narração de experiências, por sua vez, atua como um catalisador de cumplicidade, promovendo uma comunicação mais horizontal entre supervisoras/es e estagiárias/os.

Essa abordagem legitima a trajetória profissional como uma fonte valiosa de saber pedagógico, justificando as escolhas feitas em sala de aula e incentivando a troca mútua de vivências. A estratégia do questionamento opera em duas frentes complementares. Durante a aula, permite intervenções sutis que auxiliam no engajamento da turma sem retirar o protagonismo da estagiária/o. Já no momento do *feedback*, provoca a reflexão crítica, incentivando a futura docente a avaliar suas próprias ações e a construir conhecimento de forma autônoma a partir delas.

Em suma, ao alternar intencionalmente entre instruir, narrar e perguntar, a equipe de supervisão tece uma rede de apoio robusta para a formação e inserção das professoras/es no mundo do trabalho. Cada estratégia, a seu modo, contribui para um objetivo maior: a formação de profissionais reflexivas e autônomas, para que sejam capazes de qualificar e democratizar o ensino de música nas escolas públicas de educação básica com a suas inserções no mundo do trabalho.

## 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*. 2013.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: um guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications, 2014.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó, 2020.

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.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, v. 11, n. 8, 2003.

PERRONE, G.; PROPPER, F. *Diccionario de educación*. Alfagrama Ediciones, 2007.

PIRES, N. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência. *Revista da Abem*, v. 31, n. 1, 2023.