"TRAZIA UM OLHAR TÉCNICO ESPECÍFICO PARA AS AULAS": Supervisão em música no estágio

Comunicação

GTE 14: Formação Docente em Música

Alinne Martins[1]
IFMT
alinne.martins@ifmt.edu.br

Teresa Mateiro
UDESC
teresa.mateiro@udesc.br

Resumo: A supervisão de estágio e o trabalho desenvolvido por professoras/es da Educação Básica no acolhimento de estagiárias/os em seu processo formativo na escola constituem o ponto de partida desta comunicação. O objetivo é compreender as especificidades do trabalho das/os supervisoras/es de música na formação de novas/os docentes para a Educação Básica. Para isso, apresentamos duas categorias — Música na Escola e Supervisão em Música —, oriundas de uma pesquisa mais ampla (Martins, 2026). A metodologia utilizada foi a Teoria Fundamentada, orientada pelos procedimentos de Corbin e Strauss (2015). A produção de dados ocorreu por meio de observações e entrevistas com supervisoras/es e estagiárias/os, no contexto do Estágio Supervisionado realizado em uma universidade e em três escolas de uma rede municipal de ensino. Os resultados indicam que a Música na Escola se constitui como processo de conquista, vigilância e justiça social. A presença da música como disciplina possibilita a Supervisão em Música, que qualifica a formação acadêmico-profissional ao favorecer a continuidade curricular, a especificidade das devolutivas e a articulação entre aspectos pedagógicos e musicais. Evidenciamos, ainda, que a qualidade da Supervisão em Música depende do engajamento da/o supervisora/or com a formação de futuras/os docentes.

Palavras-chave: Formação Docente; Licenciatura em Música; Supervisão de Estágio; Música na Escola.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo compreender as especificidades do trabalho das/os supervisoras/es de música na formação de novas/os docentes para a educação básica. A supervisão é compreenda, por Alarcão e Tavares (2010, p.18), como "o processo em que um

A primeira autora realizou essa pesquisa com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional". Nesse sentido, o foco recai sobre a atuação de professoras/es de música que acompanham estagiárias/os no cotidiano escolar, considerando sua participação na supervisão de práticas pedagógico-musicais e na inserção profissional de futuras/os docentes.

A temática do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professoras/es de música no Brasil tem sido investigada em pesquisas de mestrado e doutorado, a exemplo de Daenecke (2017), Silva (2017), Sperb (2017), Leal (2019), Cordeiro (2021), Joaquim (2022), Lima (2022) e Marques (2024), entre outras. Essas produções contribuem para compreender diferentes dimensões do estágio, mas concentram-se, predominantemente, nas perspectivas de docentes universitárias/os e de licenciandas/os. Assim, permanece pouco explorada a perspectiva das/os supervisoras/es, isto é, das/os professoras/es de música da Educação Básica que recebem e acompanham estagiárias/os na escola.

Entre os trabalhos levantados, apenas a tese de Lima (2022, p. 62) destaca-se por incluir a perspectiva de supervisoras/es. A autora observa que, "na prática, parece haver uma hierarquia na qual o professor da escola fica em posição subordinada, sendo seu papel formativo negligenciado", e acrescenta que "a falta de pesquisas que tratem o ponto de vista do professor supervisor pode ser um indício de sua desvalorização". Essa constatação aproxima-se da crítica de Nóvoa (2022, p. 3), segundo a qual ainda se reflete "insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente".

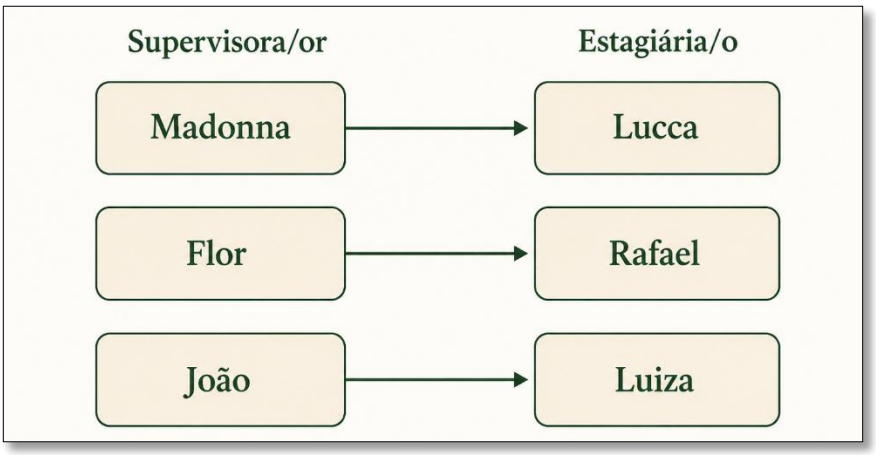
No caso da Licenciatura em Música, a supervisão realizada por professoras/es da área assume especificidade própria, pois envolve o acompanhamento de escolhas pedagógico-musicais, repertórios, atividades de escuta, criação, performance e construção de conhecimentos musicais. Embora existam diferentes configurações de Estágio em Música no Brasil, descritas por Fialho (2014), Azevedo e Montandon (2014), Loureiro (2014) e Ribeiro (2014), em muitos contextos a/o profissional que recebe as/os estagiárias/os na escola não é professora/or de música. No entanto, este trabalho vem discutir a especificidade da supervisão em Música na formação acadêmico-profissional.

Procedimentos teórico-metodológicos

Contexto da pesquisa

A pesquisa teve como campo empírico o Estágio Curricular Supervisionado de estudantes do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), realizado em três escolas da rede pública municipal de Florianópolis, durante o ano de 2024. Participaram da pesquisa Madonna, Flor e João, professoras/es de música do ensino fundamental que lecionam a disciplina Arte-Música, e suas/es respectivas estagiárias/os: Lucca, Rafael e Luiza (Figura 1). A seleção das/os participantes considerou docentes de música da Educação Básica que atuavam como supervisoras/es de estágio. Para o grupo de estagiárias/os, foram selecionadas/os estudantes vinculadas/os a essas/es supervisoras/es, cujos horários de estágio viabilizassem a observação pela pesquisadora. Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas pessoas participantes. Essa pesquisa foi aprovada pela Comitê de Ética da UDESC sob o Parecer nº 6.318.605.

Figura 1: Duplas de supervisora/or e estagiária/o



Fonte: Elaborada pelas autoras e aprimorada pelo ChatGPT 5.5

As aulas observadas no contexto escolar ocorreram durante os meses de março, abril e junho de 2024. Foram observadas uma de cada supervisora/or de música durante o estágio de observação da/o estagiária/o, e duas aulas de regência de cada licencianda/o. As observações foram participativas, caracterizadas pelo envolvimento da pesquisadora nas

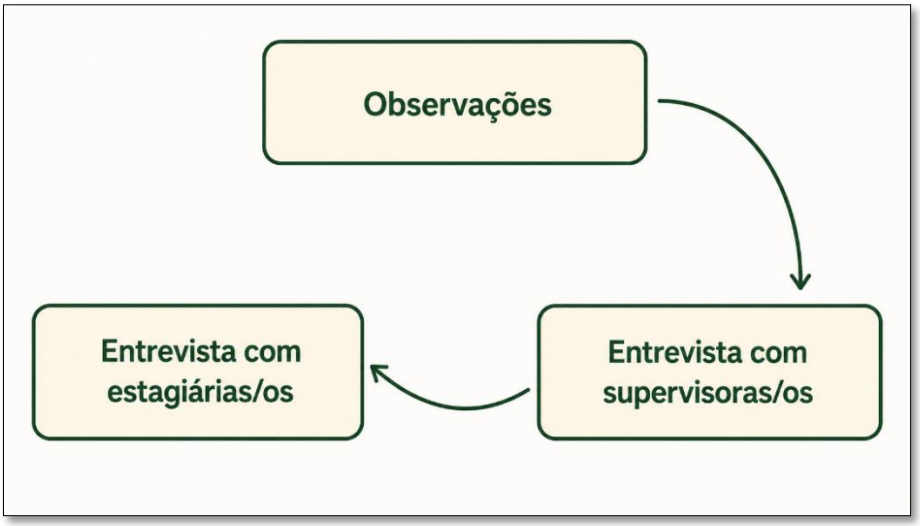
atividades do contexto (Bell, 2007, p.159). As entrevistas[2] intensivas, compreendidas como conversas orientadas por tema (Corbin; Strauss, 2015, posição 2000), foram realizadas com o supervisor e as supervisoras, a partir de tópicos selecionados com base na análise das observações. As entrevistas com os estagiários e a estagiária, também seguiram o mesmo formado, ocorreram por videochamada e tiveram duração média de 50 minutos. Tanto as observações quanto as entrevistas foram transcritas.

Teoria Fundamentada

A metodologia utilizada foi a Teoria Fundamentada (TF), a partir das orientações de Corbin e Strauss (2015). Essa abordagem caracteriza-se pela construção de uma teoria enraizada nos dados empíricos, mediante um processo sistemático de análise, sem a adoção prévia de categorias derivadas da fundamentação teórica. Outro aspecto central da TF é que a definição e a progressividade das amostras ocorrem ao longo da pesquisa, orientadas pela própria análise, que se desenvolve simultaneamente à produção dos dados. Nesse processo, a exploração analítica de diferentes amostras, não definidas a priori, busca identificar e suprir lacunas na construção das categorias, enriquecendo-as em relação às suas propriedades e dimensões.

[2] Durante a preparação deste trabalho, as autoras utilizaram a ferramenta de transcrição do Google Meet para gerar os textos das entrevistas, o DeepSeek para revisão dessas transcrições, Chat GPT 5.5 para aprimorar as figuras elaboradas pelas autoras, e a ALT foi gerada pela ferramenta automatizada do WORD. Após o uso desta ferramenta, as autoras revisaram e editaram o conteúdo gerado em conformidade com o método científico e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Figura 2: Amostras investigadas



Fonte: Elaborada pelas autoras e aprimorada pelo ChatGPT 5.5

Considerando a extensão da pesquisa original (Martins, 2026), neste trabalho optamos por apresentar e discutir duas categorias: Música na escola e Supervisão em Música. As amostras exploradas no desenvolvimento dessas categorias foram, inicialmente, a observação participativa realizadas no contexto escolar, seguidas das entrevistas com as/os supervisoras/es e, posteriormente, das entrevistas com as/os estagiárias/os (Figura 2). A análise das observações orientou a definição dos tópicos abordados nas entrevistas com o supervisor e as supervisoras. Após a análise desse conjunto de informações, foram identificados aspectos a serem aprofundados em uma nova amostra, constituída pelas entrevistas com cada estagiária/o. As entrevistas serão referenciadas ao longo do texto pelo nome da/o participante, seguido da abreviação “En” e do ano em que ocorreu a produção dos dados. Por exemplo: (Madonna, En, 2025).

A análise das informações seguiu um processo sistemático de codificação aberta e axial. A relação entre as categorias, que construíram a teoria foi estabelecida por meio do Paradigma proposto por Corbin e Strauss (2015, p. 161-165), organizado em torno de Condição, Ação-Interação, Resultado ou Consequência. Todo o processo analítico foi registrado em memorandos e diagramas. Além de subsidiarem a redação da análise e a discussão dos dados, essas ferramentas contribuíram para acompanhar os movimentos

interpretativos da pesquisa e monitorar possíveis vieses que pudessem influenciar a construção da teoria, conforme orientam Corbin e Strauss (2015, p. 106).

Música na escola

A categoria Música na escola permite compreender como a presença da disciplina no currículo das escolas públicas de Florianópolis foi construída e sustentada por meio do trabalho coletivo das/os docentes da área. Conforme representado na Figura 3, essa categoria se organiza em três dimensões articuladas: conquista, vigilância e justiça social. A dimensão da conquista refere-se ao processo histórico de afirmação da música como componente curricular, envolvendo mobilizações, negociações e busca por reconhecimento institucional. A dimensão da vigilância evidencia a necessidade de manutenção cotidiana desse espaço, uma vez que as condições conquistadas permanecem sujeitas a disputas, deslocamentos e fragilizações. Já a dimensão da justiça social expressa a compreensão da educação musical como direito (Mateiro, 2022), especialmente no contexto da escola pública, ao possibilitar o acesso de estudantes da classe trabalhadora a experiências artísticas e culturais historicamente desigualmente distribuídas.

Figura 3: Dimensões da categoria Música na Escola



Fonte: Elaborada pelas autoras e aprimorada pelo ChatGPT 5.5

A consolidação do ensino de música no currículo das escolas públicas decorre diretamente do engajamento ético e político assumido coletivamente pelas/os docentes da área. Essa trajetória evidencia como o empenho conjunto, manifestado em ações de mobilização, negociação e práticas pedagógicas, contribuiu para estabelecer um contexto institucional no qual a disciplina se efetiva, abarcando suas complexidades, avanços e desafios. Tal realização é orientada por princípios como o direito à arte, a qualidade educacional e a justiça social.

A permanência da música no ambiente escolar resultou de uma mobilização histórica empreendida pelo coletivo de professoras/es para garantir e consolidar seu espaço no currículo, enfrentando sua desvalorização e o estigma de atividade recreativa. Conforme salienta a professora Madonna (En, 2025): “Foi um processo de mostrar serviço, mostrar a necessidade de ter instrumentos para fazer música. Antes de termos esse espaço, eu precisava mostrar a importância da música. Fazíamos muitas apresentações fora da escola”. Essa estratégia de demonstrar relevância por meio de apresentações públicas deu visibilidade à disciplina e contribuiu para convencer a administração e a comunidade escolar de seu valor educativo e social, em uma ação impulsionada pelo compromisso de conferir legitimidade à área. Tais esforços, embora exitosos, também revelam as condições precárias e os recursos escassos que marcaram o início da inserção da música no sistema público de ensino.

A mobilização coletiva de docentes de música pode ocorrer em várias instâncias. Conforme descreve Wolffenbüttel (2023), a inserção da música na escola passa pelo conhecimento das legislações e pela mobilização coletiva junto os conselhos municipais e estaduais de educação, de modo a provocar a fiscalização do cumprimento de normativas. Entre elas, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 2, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2016, que estabelece diretrizes para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. A utilização dessa resolução como prerrogativa para a inserção da música na escola, por meio da contratação, via concurso público, de professoras/es licenciados em Música tem apresentado avanços significativos no Rio Grande do Sul, como demonstra a pesquisa da mesma autora (Wolffenbüttel, 2022).

No entanto, mesmo onde o espaço da música já foi conquistado na escola, isso não é sinônimo de diminuição de trabalho. A respeito da legitimação contínua da disciplina, o professor João (En, 2024) adverte que esse processo permanece em construção: “Hoje você tem uma sala de música, mas, daqui a uma semana, pode não ter. Sua sala de música só vai continuar ali se o trabalho fizer diferença para a escola”. Essa fala explicita a natureza contingente da conquista, na qual o compromisso ético-político se expressa na necessidade de validar a disciplina cotidianamente por meio de práticas reconhecidas como significativas pela comunidade escolar. Em sintonia, Madonna (En, 2025) reforça que a atuação docente envolve redefinir a percepção sobre a aula de música, demonstrando sua natureza metódica e intencional: “foi necessário mostrar que aula de música não é barulho, é som, é uma aula organizada, com processo, com resultado final”.

No cerne dessa mobilização reside um projeto de justiça social: assegurar que as/os estudantes das escolas públicas, oriundos majoritariamente da classe trabalhadora, tenham acesso a experiências estéticas e culturais das quais são historicamente privados. De acordo com Mateiro (2022, p. 98), são muitas as normativas que amparam a música como um direito universal e, consequentemente, sustentam sua presença na escola como campo de conhecimento; contudo, sua efetivação ainda exige ações concretas no cotidiano das redes de ensino. Nesse aspecto, a professora Flor (En, 2025) compartilha sua trajetória, destacando: “Trabalhei 20 anos em escolas particulares, mas foi na pública que entendi a importância de dar a essas crianças o acesso que os ricos têm: inglês, música, artes. Essas crianças da classe trabalhadora precisam valorizar a oportunidade única que a escola pública oferece”. Para além da afirmação do direito, João (En, 2024) enfatiza a construção de sentido, almejando que a música escolar seja uma vivência significativa e inesquecível e não apenas o cumprimento de uma grade curricular, para o que considera imprescindíveis as experiências coletivas e as apresentações musicais.

As falas de Madonna, João e Flor evidenciam que a presença da música na escola pública se sustenta em uma construção coletiva e permanente. Como sintetiza Madonna (En, 2025), trata-se de uma “construção coletiva, em rede”, na qual cada conquista material, uma sala, um instrumento, um espaço de apresentação, expressa o reconhecimento gradual da área. Ao mesmo tempo, João (En, 2024) lembra que essas conquistas precisam ser

continuamente reafirmadas no cotidiano escolar, pois sua permanência depende da relevância atribuída ao trabalho desenvolvido. Nessa direção, Flor (En, 2025) amplia o sentido dessa atuação ao situar a música como parte do direito das/os estudantes à arte e à cultura, especialmente no contexto da escola pública.

A estruturação da disciplina também fomenta um ambiente formativo ímpar para as/os estagiárias/os, resultado do empenho coletivo em fortalecer a área. Esse cenário proporciona orientação especializada e contato direto com a práxis profissional. A estagiária Luiza (En, 2025) confirma essa percepção ao afirmar: “Aprendemos em qualquer ambiente de estágio, mas ali o foco estava diretamente na disciplina de música, que existe de forma estruturada. Os feedbacks que recebíamos eram muito mais específicos, voltados para o conteúdo musical em si”. Assim, a organização curricular beneficia tanto as/os estudantes da Educação Básica quanto as/os futuras/os docentes, criando um ciclo que reproduz e renova o engajamento ético-político com a área.

Supervisão em Música

A categoria Supervisão em Música permite compreender a importância da orientação especializada na formação de futuras/os docentes da área. Conforme representado na Figura 4, essa categoria se organiza em quatro dimensões articuladas: a ênfase no conhecimento musical como saber escolar; a qualidade das devolutivas pedagógico-musicais; o valor complementar da supervisão por especialistas; e a postura engajada da/o supervisora/or. Essas dimensões evidenciam que a supervisão, quando realizada por professoras/es de música e sustentada por compromisso formativo, contribui para qualificar a prática pedagógica da/o estagiária/o e fortalecer a presença do ensino de música na escola.

Figura 4: Dimensões da categoria Supervisão em Música



Fonte: Elaborada pelas autoras e aprimorada pelo ChatGPT 5.5

A primeira dimensão refere-se à ênfase no conteúdo disciplinar, que confere maior precisão e rigor ao ensino de música enquanto saber escolar. Essa abordagem atua em defesa epistemológica da disciplina no currículo. Ao confrontar duas realidades distintas de estágio, uma sem supervisão especializada e outra com supervisão em música, o licenciando Lucca (En, 2025) observa:

> No NDI, eu podia criar qualquer tipo de atividade musical, pois não havia um planejamento específico de música — era mais sobre usar a música como ferramenta de aprendizagem geral. Com a Madonna, trabalhávamos com a música como objeto de estudo, compreendendo seus elementos e com continuidade entre os anos letivos.

Ademais, supervisão com professora/or especialista, portanto, favorece a construção de um currículo contínuo, enfrentando a visão descontínua ou acessória da música. Trata-se de uma ação formativa que assegura a progressão do conhecimento musical e o direito das/os estudantes a uma formação sequencial e consistente. Lucca En, 2025) acrescenta que “a Madonna contestava minhas propostas com base no conhecimento musical [...], ela sabia exatamente como os alunos haviam aprendido certos conceitos no ano anterior e como eu poderia construir sobre isso”. Por ser professora da área, Madonna conseguia discutir as propostas do estagiário considerando as demandas educacionais daquele contexto,

contribuindo para que ele desse continuidade ao processo de desenvolvimento da turma e, ao mesmo tempo, avançasse em sua própria formação docente.

A segunda dimensão diz respeito à qualidade das devolutivas oferecidas pela/o supervisora/or, que possibilitam o refinamento didático-musical da prática. Essa orientação contempla tanto o manejo da sala de aula quanto a didática específica da música, permitindo identificar e corrigir distorções conceituais que poderiam comprometer a aprendizagem. Sobre as particularidades dessa supervisão, Lucca (En, 2025) enfatiza:

> Por entender profundamente de música, a Madonna fazia observações muito precisas sobre minha didática, como corrigir o ritmo de uma atividade ou ajustar a complexidade de um exercício. No NDI, as orientações eram mais focadas no manejo de sala e desenvolvimento infantil geral.

Ser supervisionado em um contexto sem a presença de um professor de música priva a/o licencianda/o de aspectos da profissionalidade docente. Marques e Mateiro (2022) trazem esse debate para o nosso campo, ancorando-se na definição de Sacristán (1999) para explicar que a profissionalidade docente compreende 'o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constitui a especificidade de ensinar' (p. 65). No contexto analisado, essa especificidade reside no fazer pedagógico-musical.

Assim, a correção do ritmo de uma atividade ou a adequação de sua complexidade não se restringe a uma dimensão técnica, mas envolve acessibilidade pedagógica e cuidado com a aprendizagem musical da turma. Lucca (En, 2025) menciona que, nos primeiros semestres, “às vezes eu até cometia erros conceituais que passavam despercebidos, precisando corrigir depois”. Nesse sentido, as devolutivas recebidas durante o estágio funcionam como acompanhamento formativo em tempo real, contribuindo para evitar a cristalização de equívocos didáticos e conceituais tanto na aprendizagem das/os estudantes quanto na formação da/o estagiária/o.

A terceira dimensão refere-se ao valor complementar da supervisão por professoras/es especialistas, compreendida como diferencial para a qualificação formativa. A supervisão na área específica acrescenta uma camada de experiência que ultrapassa as orientações pedagógicas gerais, pois permite relacionar manejo de sala, intencionalidade didática e conhecimento musical. Nas palavras de Madonna (En, 2025): “É claro que um

professor que não é da área consegue dar essas instruções básicas [de organização]. Agora, o professor que é da área consegue ir além, no conteúdo também. De estar mais afinado... É importante, eu acho que qualifica mais".

A atuação docente em componentes curriculares distintos da área de formação, fenômeno discutido por Ribeiro e Manske (2025), constitui um indicador estrutural de desprofissionalização. Ao correlacionarem esse processo à precarização das condições de trabalho no contexto neoliberal, a autora e o autor evidenciam algo que, no presente estudo, também observamos no âmbito da supervisão: a transposição da fragilidade docente para o ambiente de estágio. Nesse cenário, o acolhimento da/o estagiária/o passa a reproduzir "identidades profissionais precárias", processo que Sampaio e Marin (2004) já apontavam como sintomático da desvalorização da profissão.

Em contrapartida, a supervisão especializada em Música, quando sustentada por condições adequadas e por uma postura formativa, contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente. Lucca (En, 2025) corrobora essa percepção ao afirmar que "a principal diferença foi justamente ter uma supervisora especialista em música. A Madonna trazia um olhar técnico específico para as aulas, desde a escolha dos instrumentos até a forma de abordar os conceitos musicais". Essa interlocução qualificada prepara a/o estagiária/o para tomar decisões pedagógicas mais conscientes, desde a seleção de materiais até a abordagem dos conteúdos, contribuindo para uma prática de ensino musical mais fundamentada.

Por fim, a quarta dimensão evidencia um fator decisivo para a Supervisão em Música: a postura da/o supervisora/or. A formação específica na área é relevante, mas não garante, por si só, uma supervisão efetivamente formativa. A qualidade da interação depende também do engajamento e da implicação da/o profissional com o estágio. Madonna (En, 2025) alerta:

> Eu acho que depende muito da postura do professor que está ali, porque ter um professor formado na área não garante nada, que ele vá contribuir. Que vai estar presente realmente. Eu acho que é como você falou: o engajamento do professor com o estágio, que tem essa visão de estar auxiliando.

A competência no ensino de música, nesse contexto, precisa estar articulada ao desejo de colaborar com a formação das próximas gerações de professoras/es. Ao refletir sobre as implicações de ser supervisor, o professor João (En, 2024) afirma que "é uma responsabilidade, porque sabemos que existe uma expectativa em cima da gente. Acho legal

porque estamos, de fato, auxiliando". A percepção dessa responsabilidade orienta a natureza da interação supervisiva, pois a/o estagiária/o passa a ser compreendida/o como futura/o colega de profissão, cuja atuação impactará a formação pedagógico-musical de outras/os estudantes.

Em síntese, por meio de devolutivas especializadas e de uma postura ativamente engajada, a/o supervisora/or de música concretiza princípios de um ensino consistente, favorece a superação de fragilidades didáticas e conceituais e fortalece a música como disciplina no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a Supervisão em Música representa um ato de produção e renovação da cultura profissional docente na área, pois contribui para que os valores éticos, pedagógicos e epistemológicos da Educação Musical circulem e se enraízem por meio de uma formação crítica, reflexiva e especializada. Como resume a estagiária Luiza (En, 2025), sem essa supervisão: "sempre falta algum aspecto importante". É precisamente essa integralidade, sustentada pela especificidade da área e pelo compromisso formativo, que qualifica a formação docente e, por consequência, o ensino de música nas escolas de Educação Básica.

Considerações finais

Neste trabalho, demonstramos que a presença da música na escola ainda precisa ser continuamente construída, mesmo em contextos nos quais as interpretações da legislação vigente sejam favoráveis à sua inserção curricular. Compreendemos que a consolidação da disciplina depende do engajamento ético-político de professoras/es de música, especialmente em realidades desfavoráveis, nas quais a articulação com conselhos municipais e estaduais de educação e demais instâncias institucionais pode fortalecer a defesa da Música na Escola.

Ao discutirmos a supervisão especializada, reconhecemos a relevância de professoras/es de outras áreas nos processos de estágio em música, ao mesmo tempo em que evidenciamos os ganhos formativos quando o Estágio Curricular Supervisionado ocorre na disciplina de Música e sob a orientação de supervisoras/es especialistas. Nesses casos, observamos que a formação acadêmico-profissional das/os licenciandas/os é qualificada por devolutivas específicas, pela continuidade curricular e pelo acompanhamento pedagógico-

musical contextualizado, o que também repercute na qualidade do ensino de música na Educação Básica.

Como limite, destacamos que a pesquisa se refere ao contexto de uma rede de ensino e de uma universidade, cuja realidade se diferencia de muitos contextos municipais e estaduais brasileiros, nos quais a presença da música como disciplina escolar e a supervisão realizada por professoras/es especialistas ainda não estão igualmente asseguradas (Marques, Mateiro, 2022; Penna, Santos, 2026; Ribeiro e Manske, 2025). Essa delimitação indica a necessidade de novos estudos em outras configurações institucionais e, ao mesmo tempo, demonstra a potencialidade desta pesquisa para subsidiar discussões sobre a Música na Escola e a Supervisão em Música na formação acadêmico-profissional de licenciandas/os.

Referências

ALARCÃO, Isabel.; TAVARES, José. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. rev. e atual. jan. 2003. Coimbra: Almedina, 2010.

AZEVEDO; Maria Cristina; MANTANDON, Maria Isabel. Formatos alternativos para prática de ensino em música: a experiência da Universidade de Brasília. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). *Prática de ensinar música: legislação, observação, registro, orientação, espaços, formação*. 3ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2014.66-89.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 10 de maio de 2016. Sobre Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em:<http://sintse.tse.jus.br/documentos/2016/Mai/11/destaques-museu-historia-educacaocultura-e/resolucao-no-2-de-10-de-maio-de-2016-define>. Acesso em: 20 mai. 2022.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications, 2015. (kindle version)

CORDEIRO, Risaelma de Jesus Arcanjo Moura. *O estágio supervisionado:* uma proposta inovadora para a formação do professor de música. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

DAENECKE, Elaine Martha. *A formação musical em cursos de licenciatura em música:* um estudo com licenciandos/as de instituições do Rio Grande do Sul. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do estágio na formação. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). *Prática de ensinar música: legislação, observação, registro, orientação, espaços, formação*. 3ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2014.54-65.

JOAQUIM, Danielle Chaves. *Ensinar música na educação básica:* a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

LEAL, Luiz Antonio Batista. *A cultura lúdica no estágio supervisionado de licenciandos em música:* um estudo de caso em uma escola pública em Salvador, Bahia, Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

LIMA, Alba Janes. *Estágios Supervisionados Curriculares em Música: sentidos e percepções dos professores supervisores da Educação Básica.* 2022. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

LOUREIRO, Helena Ester. O estágio em grupos multisseriais. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). *Prática de ensinar música: legislação, observação, registro, orientação, espaços, formação.* 3ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2014.104-118.

MARQUES, Mônica. *"De uma responsa Bizarra":* um outro eu com os(as) alunos(as) no estágio em música. 2024. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

MARTINS, Alinne. *Supervisão Dialógica em Música: o trabalho de professoras/es da Educação Básica na formação de estagiárias/os de licenciatura em música.* Tese(doutorado) Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2026.

PIRES, Nair. Aprender a ensinar no estágio supervisionado: a profissionalidade docente como referência. *Revista da Abem*, v. 31, n. 1, p. 1-23, 2023.

RIBEIRO, Laura J.; MANSKE, George S. A desprofissionalização da profissão docente: desempenho de professores em diferentes componentes curriculares de sua formação. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 18, n. 37, e22945, 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-88.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SILVA, Aline Clissiane Ferreira Da. *A profissionalização emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música:* um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SPERB, Leonardo Martins. Estágio Supervisionado em Música: articulando conhecimentos na construção da docência. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MARQUES, Mônica Luchese; MATEIRO, Teresa. Licenciados em música no Maranhão: uma análise a partir de editais públicos. *In*: GONZÁLEZ-MORENO, P. A.; FIGUEIREDO, S.; SILVA, E. (ed.). *Memorias de la XIII Conferencia Regional Latinoamericana y V Conferencia Regional Panamericana, ISME Cancún 2021***:** Educación musical hoy: miradas renovadoras y contextos de cambio. [S. l.]: International Society for Music Education, 2022. p. 256-265.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

PENNA, Maura; SANTOS, Micael Carvalho dos. Licenciatura em Música, mercado de trabalho e "apagão" de professores: reflexões necessárias. *Revista da ABEM***,** [S. l.], v. 34, n. 1, p. e34101, 2026. DOI: 10.33054/ABEM202634101.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música no sul do Brasil: uma investigação sobre exames competitivos para professores de música. *Revista Internacional de Educação Musical*, *10* (1), 2022. p. 73-81.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Resolução CNE/CEB nº 2/2016 e as competências dos conselhos de educação para a operacionalização do ensino de música na educação básica. Anais do XXVI Congresso Nacional da ABEM. Outro Preto, 2023.