



# Estágio Profissional Supervisionado: Percepção do Estagiário de Teatro

Supervised Professional Internship:  
Perception of the Theater Intern

*Revista Portuguesa de Educação Artística,*  
Volume 11, N.º 2, 2021  
DOI: 10.34639/rpea.v11i2.188  
<https://rpea.madeira.gov.pt>

*Nádia de Abreu Bengo*

Ministério da Educação de Angola, Instituto Nacional de Formação de Quadros da  
Educação, Departamento do Ensino Pedagógico e Formação Contínua  
[nadi.dabreu@gmail.com](mailto:nadi.dabreu@gmail.com) e [nadiabengo@infqe.gov.ao](mailto:nadiabengo@infqe.gov.ao)

## RESUMO

O estudo qualitativo, baseado na metodologia Investigação-Ação pretendeu identificar boas práticas de supervisão que minimizem as influências negativas do estágio profissional supervisionado, numa instituição de educação e ensino, na escolha profissional do estagiário, do curso secundário técnico profissional de teatro, opção artística. No período de um ano lectivo angolano foi implementado o presente plano de ação a um grupo de 6 estagiários, tendo o estudo apresentado através da coleta de dados, como a ficha de observação e o questionário, aspetos ligados ao (i) perfil do estagiário, (ii) expectativas sobre o estágio profissional supervisionado, e (iii) construção da identidade profissional docente a opinião de dois estagiários que desde o início das aulas de estágio demonstraram apenas interesse pela atuação. Desta forma, os resultados indicam que, em relação ao perfil do estagiário, os participantes reconheciam a profissão de ator como uma vocação incompatível com a profissão de professor de teatro, o que gerou nos participantes ao estudo, altos níveis de estresse e ansiedade. Os dados colectados indicam que em relação a percepção do estágio profissional supervisionado, os participantes consideravam a atividade como uma oficina teatral, no qual não era importante a planificação e avaliação de aulas, mas sim a dinamização aleatória de atividades teatrais. No que diz respeito a construção da identidade profissional docente, verificou-se que os participantes não conseguiam relacionar os conhecimentos de teatro e os didático-pedagógicos aprendidos em sala de aulas, o que levou os estagiários a comportamentos pouco profissionais, como atrasos, mal atavio e planos de aulas incompletos ou mal conservados. No estudo conclui-se que reajuste ao plano formativo dos estagiários, como reflexão e conexão entre os conhecimentos de teatro e professor de teatro, identificação de sentimentos positivos gerados no estágio profissional supervisionado, dinamização de aulas em diferentes níveis de ensino e a inclusão de aulas colaborativas, bem como a identificação do progresso alcançado pelos estagiários favoreceram a construção da identidade profissional docente dos estagiários.

Palavras-chave: Teatro; Estágio Supervisionado; Ensino Técnico Profissional; Formação Inicial, Angola

## ABSTRACT

Many experts mention that self-efficacy is reflected in the quality of performance and learning. Low levels of self-efficacy can result in depressive feelings, low self-esteem, pessimistic thoughts, and anxiety. Good levels of self-efficacy favor learning, performance, improve motivation, resilience and health. This study aimed to build and validate a scale, to analyse self-efficacy and self-efficacy sources, that can influence the beliefs of classical music students. Through a Delphi panel, made up of five specialists, the scale items were elaborated. The resulting scale, composed of 22 items, was based on the general self-efficacy scale of Ralf Schwarzer and Matthias Jerusalem, and on Albert Bandura's four sources of

self-efficacy. The scale was administered to 150 participants, students from various instrument and singing classes, who attend polytechnic and university education institutions in Portugal. Statistical analyzes showed good reliability. We can consider the elaborated scale a useful tool to assess the levels of self-efficacy and the self-efficacy sources that influence the musicians' beliefs.

Keywords: Scales; Self-efficacy; Musicians; Students; Performance

## 1. Introdução

Todo indivíduo nasce com competências ou aptidões que identificadas e potencializadas pelo processo educativo facilitam a sua interação e atuação com o contexto social (Nérici, 1985). Desta forma, o processo educativo promove o desenvolvimento holístico do indivíduo, onde as capacidades sociais, afetivas, criativas, estéticas, espirituais ou motoras e não apenas as capacidades cognitivas auxiliam a relacionar-se de forma crítica, responsável, curiosa, empática, autónoma e cooperativa com o seu mundo interior e exterior (Freire, 2011; Nérici, 1985).

No processo educativo, assim como na família, a arte é o meio que também, favorece a interação do indivíduo com o seu mundo interior e exterior, pois, desde os tempos longínquos permite a troca de experiências e o conhecimento das condições sócio-culturais ou religiosas de uma determinada sociedade ou grupo social (Powell & Serriere, 2013; Williams, 2016), bem como a exposição de ideais ou sentimentos em diferentes circunstâncias (Chibbaro & Camacho, 2011) como, falta de liberdade de expressão, processo de construção da identidade do indivíduo ou existência de transtornos, como o Deficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, de personalidade, autismo, ansiedade, depressão, dislalia entre outros, e não somente como um meio de entretenimento.

Na escola, a arte, em especial, o teatro dinamizado por atividades, como mímica, jogral ou improvisado permite o aluno desenvolver as suas capacidades de imaginação, responsabilidade, observação, socialização despertando o gosto pela leitura e melhorando a aprendizagem dos conteúdos educacionais (Miranda, Elias, Faria, Silva & Felício, 2009). Por exemplo, em uma escola do ensino médio de Pequim, um aluno com dificuldades na fala e memorização, mas com boas aptidões motoras, encorajado a encenar peças teatrais, ganhou confiança no domínio de tarefas linguísticas complexas que o permitiram progredir nos estudos (Shen, 2009).

Como se observa, a leitura e escrita de histórias, relatos e representação de acontecimentos estimulam o aluno a desenvolver as capacidades de observação, espírito crítico, raciocínio lógico, criatividade e linguística (Nérici, 1985) que o permitem apoderar-se de conhecimentos científicos e do património cultural.

Ademais, com a arte, o aluno desenvolve valores éticos, como a autonomia, direitos humanos, coesão social e valoriza a sua herança cultural (Alvarenga & Silva, 2018; Brás, 2019; Zau, 2012).

Deste modo, uma adequada formação inicial docente, onde o estágio profissional supervisionado permite ao estagiário escolher conscientemente a profissão docente contribui no despertar do gosto pelo trabalho em sala de aulas, numa

melhor relação professor-aluno, na conexão entre experiências anteriores formais ou informais e descoberta de aptidões para a docência (Baxe, Fernando & Paxe, 2016; Rosyid, 2017).

Tendo em atenção os normativos legais do sistema educativo angolano, nos subsistemas de formação de professores do ensino secundário pedagógico e ensino superior pedagógico, o estágio profissional supervisionado (EPS) numa instituição de educação e ensino permite, essencialmente, a partir da observação e prática docente em sala de aulas, que o estagiário desenvolva competências, hábitos, habilidades e atitudes que o preparam para o exercício da profissão docente no ensino pré-escolar ao secundário (Chocolate, 2020; Decreto Presidencial n.º 273/20; Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação [INFQE], 2016; Lei 32/20 que altera a Lei n.º 17/16).

Considerando que, nos quatro anos da formação inicial do ensino secundário técnico profissional de artes, do 10.º ao 13.º ano, da área artística do curso de teatro, o estagiário deve apropriar-se de conhecimentos teóricos e práticos que facilitam a sua inserção imediata na vida laboral, progressão nos estudos e satisfação técnica profissional (Júlio, Gonçalves & Sá, 2020; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], 2019), as escolas de artes tendem a realizar o estágio profissional supervisionado numa instituição de educação e ensino, onde os estagiários têm pela primeira vez contato com o perfil de professor de teatro e com as exigências da profissão docente, gerando ao longo do processo formativo conflitos emocionais, como frustração ou indiferença resultando em momentos de descoberta pessoal e profissional.

Esta situação exacerbada pela existência de condições inadequadas de instalações e pessoal pouco qualificado nos grupos teatrais leva a realização do estágio profissional supervisionado em instituições que não obedecem o seu perfil de formação.

O presente estudo identifica boas práticas de supervisão que minimizam as influências negativas geradas pela realização do estágio profissional supervisionado numa instituição de educação e ensino básico, na escolha profissional do estagiário, do curso secundário técnico profissional de teatro, na área artística.

Para a efetivação do estudo, apresentam-se o ensino do teatro nas escolas do ensino básico, o EPS na área teatral e aulas de teatro em situação de emergência que permitirão compreender os efeitos dos ajustes da atuação de supervisão na construção da identidade profissional do estagiário.

## 2. Enquadramento Teórico

Durante a formação inicial de professores, o estagiário deve apropriar-se de conhecimentos que o ajudem a relacionar os conhecimentos aprendidos em sala de aulas e a profissão (Zau, 2012), refletir sobre a sua atuação (Freire, 2011; Nérici, 1985; Silva & Gaspar, 2019) e a ter um papel atuante na sociedade.

Sendo o EPS a atividade que possibilita ao estagiário a aquisição adequada e consciente do conhecimento da cultura da escola, do papel de cada funcionário, observação de aulas, bem como a realização de tarefas, como planificação, dinamização e avaliação de aulas (Amestoy & Pos-

sebon, 2016; Peterson, 2003; Souza & Ferreira, 2020) que o aproximam da realidade de atuação docente e uma efetiva gestão emocional de sentimentos, como medo, anseios e aspirações que o auxiliam a reconhecer-se na profissão como docente, torna-se imprescindível que a referida atividade seja realizada ao longo do ano letivo, no mesmo domínio de docência para o qual os cursos frequentados qualificam e habilitam.

Para a concretização da informação anterior, o EPS deve obedecer numa carga horária semanal mínima recomendada e ser precedido da aquisição de competências, nas dimensões do conhecimento da realidade educativa, capacidades, valores e atitudes profissionais (Carvalho, 2013; Decreto Presidencial n.º 273/20; INFQE, 2016) que permitam ao estagiário desenvolver competências profissionais e a identidade docente.

Em relação ao sistema educativo angolano que propõe uma formação harmoniosa e integral do indivíduo que valorize a sua história, cultura e identidade nacional (Lei n.º 13; Lei 32/20 que altera a Lei n.º 17/16), entre a década de 70 decorreu por um período de 6 meses, o primeiro curso de formação de formadores angolanos nas áreas de dança, teatro, música e artes plásticas que facilitaram a estruturação dos referidos cursos nas vertentes artística e pedagógica (Instituto Nacional de Formação Artística [INFA], 2007), bem como a realização do EPS em instituições culturais e de educação e ensino.

Contudo, a estruturação dos cursos da formação artística como parte do ensino secundário técnico profissional, por um lado, dificultam a aprovação por parte do Ministério da Educação de uma proposta de currículo que exclui as dis-

ciplinas da componente profissional e o total de horas do plano de formação de professores e por outro lado, os cursos priorizam a formação artística tornando o EPS realizado numa instituição de educação e ensino, em uma disciplina que não se adequa ao perfil de qualificação da formação pedagógica.

Nota-se que, nos cursos de formação artística do subsistema de ensino secundário técnico profissional, o estagiário adquire predominantemente conhecimentos técnicos e profissionais que encorajam o gosto pela profissão e sua inserção no mercado de trabalho artístico (Menezes, 2010; Lei n.º 21-A; Lei 32/20 que altera a Lei n.º 17/16), o oposto do que acontece em outros países onde o curso de teatro comporta a componente pedagógica. Por exemplo, na Universidade Federal do Tocantins, a especialização em teatro oferecido pelo curso superior de licenciatura em Artes é integrado e articulado a Licenciatura em Filosofia formando educadores com conhecimentos teóricos, metodológicos, estéticos, políticos e pedagógicos sobre a arte (Martins, Andrade & Bodnar, 2018).

Dentro de um processo educativo que favoreça a valorização, preservação e apropriação de conhecimentos sobre diversidades culturais, linguísticas e promoção de comportamentos aceitáveis, como competências para a saúde, preservação ambiental, exercício da cidadania, autonomia, solidariedade, espírito crítico, resolução de problemas, criatividade e comunicação, essenciais para a construção de uma cultura de paz (Nérici, 1985; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017; Zau, 2012), o professor de teatro com formação artística e peda-

gógica sólidas torna-se capaz de auxiliar o aluno a atuar na escola de forma consciente, crítica, criativa de maneira que compreenda e reflita os acontecimentos sociais, históricos, filosóficos, e sociológicos (Balkir, 2009; Cavassin, 2008; Peres & Martins, 2011; UNESCO, 2017; Williams, 2016) e aceda ao património cultural da sua região e resolva situações problemáticas (Melon & Cipola, 2019).

Por exemplo, na construção dos gostos e preferências pela leitura e escrita dos alunos, um projeto de exposição de poesia utilizou a leitura comentada, ou seja, leitura em voz alta, seguida da identificação das características do poema e discussão dos seus significados (Milian, 2006) permitindo aos alunos desenvolverem o raciocínio lógico e competências linguísticas.

Contudo, as instituições educacionais tendem a reduzir o total de horas requeridas para a realização do EPS ou a transformá-lo em aulas simuladas, tornando-o pouco significativo para o estagiário (Carvalho & Flores, 2009; Nérici, 1985) e para os alunos do ensino básico.

### 3. Estágio Profissional Supervisionado na Área Teatral

Segundo Buriolla (citado por Silva & Gaspar, 2019), o estágio profissional como disciplina de carácter obrigatório é o espaço onde o estudante estabelece a sua identificação com a futura profissão e desenvolve atitudes profissionais, ou seja, aproxima-se das condições reais de trabalho facilitando a construção de saberes e compreensão dos desafios que a futura profissão impõe (Ames-

toy & Possebon, 2016; Baxe et al., 2016; Ferreira, 2020; Neto, Cyrino & Borges, 2019; Peres & Martins, 2011; Peterson, 2003; Ribeiro, 2014).

De certa maneira, os saberes que o estagiário adquire ao longo da sua formação, em especial, durante o EPS auxiliam-no no estabelecimento de relações positivas com a profissão (Rodrigues et al., 2018), como a pensar e agir como professor, a questionar a atuação dos alunos e a sua própria atuação como professor (Kaçaniku, Maderbacher, Erhard & Saqiqi, 2022; Silva & Gaspar, 2019; Silva & Pedreira, 2020; Silva et al., 2018) criando momentos de descoberta de competências para a docência e aceitação da profissão, bem como no desenvolvimento de sentimentos positivos, como alegria, empatia e satisfação.

No Brasil, uma pesquisa com 67 estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia para professores da educação básica e ensino secundário, das universidades públicas brasileiras da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 55% dos participantes afirmaram que os conteúdos adquiridos e a faixa etária dos alunos despertaram o interesse pela profissão (Rodrigues, Gomes & Fagundes, 2018).

Neste processo de construção da identidade profissional, que pode durar anos, o estagiário reflete nas suas motivações e interesses, tais como vocação, experiências académicas e fatores sociais, históricos, económicos e outros que impulsionam na escolha consciente da atividade docente (Baxe et al., 2016; Castro & Carmo, 2017; Chocolate, 2020; Rodrigues et al., 2018), isto é, o estagiário vivência às práticas pedagógicas implementadas e identifica-se com o ambiente profissional.

Portanto, na realização do EPS, o estagiário sob a influência de fatores, endógenos e exógenos acima descritos, incluindo a valorização da profissão docente, por parte de alunos e encarregados de educação ou a atuação do profissional em ambientes de conflitos armados, transumância ou pandemias repensa experiências, expectativas e conhecimentos que tem sobre a profissão docente, no modo como reflete e constrói a sua identidade profissional.

Em uma pesquisa sobre as motivações para a escolha dos cursos e práticas de seus professores, 77 estudantes dos cursos de licenciatura em educação, nas opções de geografia, letras, música e química reconhecem afeição e interesse pelas áreas de conhecimento e não pela docência ou experiência na área de conhecimento (Silva, Ribeiro & Malta, 2018).

Neste sentido, o apoio tutorial de professores, comumente denominados por supervisores, qualificados e com formação específica nas áreas artística e pedagógica ajudam na identificação e gestão de ambientes que propiciam a partir de formas individuais e colaborativas a análise de situações problemáticas, a partilha de experiências e ideias que ligam à prática teatral aos conhecimentos de teoria da educação (Dauanny, Lima & Pimenta, 2019; Ribeiro, 2014; Silva et al., 2018; Silverstein, 2006), que permite ao estagiário atuar de forma crítica como docente de teatro no ensino básico.

### 3.1. O Ensino do Teatro no Ensino Básico

A ação educativa, inserida num processo de de-

envolvimento comunitário deve estar associada ao contexto cultural em que o aluno está inserido possibilitando-o responder aos problemas reais e quotidianos da sua comunidade (Zau, 2012) que o motivam a desenvolver habilidades científicas, como a investigação e reflexão (Freire, 2011). Em Portugal, numa aula à distância do I ciclo do ensino básico, o professor de teatro usou a leitura de um texto teatral para identificar personagens, o espaço onde decorria a cena, o momento, bem como o objetivo da peça teatral e os sentimentos gerados pela sua relação com o contexto da criança (Frazão, 2021). Este processo auxilia o aluno a desenvolver as suas capacidades criativas, de comunicação verbal e de compreensão que permitam o diálogo e o questionamento de questões sociais, como racismo, género, violência doméstica, saúde mental entre outras.

No caso do ensino básico angolano, que em 2017 mantinha uma taxa de repetência de 11% e uma taxa de conclusão de 50.2% (Plano de Desenvolvimento Nacional [PDN], 2018), com salas superlotadas e turmas de multiníveis, o ensino do teatro pode servir como estímulo ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita, bem como no desenvolvimento da análise crítica, um meio de promoção da frequência às aulas, aprendizagem e transferência dos conhecimentos. Ao ser estimulado a atribuir desejos e falas a um personagem ou objecto, o aluno torna-se capaz de relacionar os conhecimentos de diversas disciplinas, em especial de Língua Portuguesa e História, que o auxiliam no desenvolvimento das capacidades de argumentação, questionamento ou discordância (Cavassin, 2008; Gil, 2013).

Ademais, ao ser estimulado a propor e parti-

lhar temas, a preparar todo o trabalho que antecede a dramatização e a fazer o registo escrito do assunto discutido (Abreu, Maia, Jacinto, Mata & Moreira, 2014; Peres & Martins, 2011), o aluno adquire a autonomia e confiança necessárias para apresentar as suas ideias e analisar questões sociais, assim como a respeitar as opiniões dos colegas (Abreu et al., 2014).

Neste cenário, como área do conhecimento ou complemento para a aprendizagem escolar, o teatro auxilia na exploração da imaginação do aluno permitindo a exploração de sentimentos, como a empatia que melhoram a interação do indivíduo com o mundo e na tomada de consciência de suas ações (Cavassin, 2008; Costa, 2013; Gil, 2013).

O teatro como área de conhecimento facilita a implementação de atividades ligadas aos jogos teatrais onde o professor media o processo de criação do aluno e as competências cognitivas, psicomotoras e socializadoras permitem-no repensar situações sob diferentes pontos de vista facilitando a sua inclusão na escola e inter-relação dos conteúdos do currículo, bem como avaliar os seus traumas e a posicionar-se diante de situações sociais, como racismo, pobreza, consumismo, globalização ou violência (Cavassin, 2008; Gil, 2013; Melon & Cipola, 2019; Menegheti & Bueno, 2010).

Infelizmente, o currículo do ensino básico angolano, do 1.º ao 6.º ano, considera apenas as disciplinas artísticas de expressão musical e expressão manual visual e plástica que são maioritariamente dinamizadas por professores sem formação específica no ensino básico e fraco domínio dos conteúdos da área artística (Baxe et al., 2016).

Seguindo este raciocínio, as instituições priva-

das de educação e ensino oferecerem o teatro, maioritariamente, como atividade optativa e recreativa (Alvarenga & Silva, 2018; Peres & Martins, 2011) onde predomina a desassociação entre os conhecimentos das demais disciplinas do plano curricular do ensino básico e a área artística (Melon & Cipola, 2019), turmas de aulas numerosas (Peterson, 2003), inadequação dos espaços escolares, falta de material escolar, ausência de planos de estudos para as aulas de teatro e pouca carga horária (Cavassin, 2008; Monteiro, 2018; Silverstein, 2006).

Neste sentido, para uma educação focada no respeito pelas culturas, valores sociais e diversidade linguística, promoção da coesão social e justiça (UNESCO, 2017) torna-se importante que durante o EPS, o estagiário perceba o teatro como área de conhecimento a ser dinamizado por pessoal docente com qualificações académicas e profissionais adequadas.

### 3.2. Aulas de Teatro em Situação de Emergência

Em tempo de pandemia COVID-19 que resultou na imposição de medidas restritivas a mobilidade dos indivíduos e distanciamento social, várias indústrias e negócios, em especial, da área cultural e artística, limitaram o acesso dos seus serviços aos utentes, o que resultou na redução dos rendimentos dos artistas (Bernard & McMaster, 2021; Guibert & Hyde, 2021) e aumento do nível de desemprego. Por exemplo, em 2020, 52,3%, de um total de 54 atores estava desempregado em comparação com 24,7% em 2019 (Guibert & Hyde, 2021).

Como resultado, muitos artistas e organizações voltaram-se para o sistema educativo como fonte segura de rendimentos ou auxílio pedagógico, o que impulsionou diferentes formas de ensino, atuação e contato com o mundo exterior (UNESCO, S.D).

Desde 2020, estima-se que mais de 30 governos de países, como Angola, Cabo Verde, Camarões, Índia, Brasil, Venezuela, Portugal e China criaram projectos de aulas online que permitiram aos alunos prosseguir os seus estudos (UNESCO; 2022). Nisto, professores independentes, instituições ou plataformas digitais de ensino, como a Faculdade Paulista de Artes, Universidade Estadual de Maringá, Fundação Portuguesa das Comunicações, o Preply e as Escolas Teatro Macunaima e Wolf Maya oferecem algumas aulas de teatro à distância.

No caso de instituições públicas da área artística angolana, devido às fracas condições infraestruturais, falta de recursos tecnológicos e humanos, o período de isolamento social e imposição do distanciamento influenciaram na escolha de uma profissão, encorajando os artistas da área de teatro a trabalharem em sala de aulas físicas.

Considerando as ideias discutidas, no presente estudo, a reflexão do EPS na área teatral, nas escolas do ensino básico e o ensino do teatro em situação de emergência permitem identificar boas práticas de supervisão que minimizam as influências negativas geradas pela realização do estágio profissional supervisionado numa instituição de educação e ensino básico, na escolha profissional do estagiário da área artística, do curso secundário técnico profissional de teatro.

## 4. Enquadramento da Problemática

### 4.1. Formulação do Problema

De acordo com a revisão da literatura, primeiramente, é comumente estudado a influência do estágio profissional supervisionado na construção da identidade do estudante dos cursos de licenciatura de formação de professores (Matias et al., 2018; Rodrigues et al., 2018; Silva et al., 2006).

Seguidamente, a revisão enfatiza que, nos cursos secundário e superior pedagógicos, o sistema educativo angolano regulamenta o exercício do estágio profissional supervisionado numa instituição de educação e ensino (Decreto Presidencial n.º 273/20; INFQE, 2016). Contudo, as instituições secundárias do ensino técnico profissional de artes realizam o estágio profissional supervisionado em instituições de educação e ensino diferentes do perfil de formação do estagiário de teatro, o que constitui-se problema de gestão emocional de sentimentos, como ansiedade, frustração ou medo que dificultam o seu ajuste ao ambiente de estágio e na construção e aceitação da identidade docente (Menezes, 2010; Cruz, 2017; Nérici, 1985; Peres & Martins, 2011).

Para terminar, na revisão da literatura enfatiza-se que no ensino básico, o teatro é percebido como uma atividade extra-letiva que ocupa o tempo livre do aluno e não como disciplina da área de conhecimento nos quais os indivíduos se inter-relacionam com o meio (Alvarenga & Silva, 2018; Peres & Martins, 2011), nota-se também que a idealização do teatro impossibilita ao estagiário compreender as demandas da profissão docente



e construir a sua identidade profissional (Baxe et al., 2016; Castro & Carmo, 2017). Com base nos aspetos apresentados, este estudo questiona:

1– Que práticas de supervisão minimizam as influências negativas geradas pela realização do estágio profissional supervisionado numa instituição de educação e ensino básico, na escolha profissional do estagiário da área artística, do curso secundário técnico profissional de teatro?

## 5. Metodologia

O presente estudo enquadrado na metodologia de Investigação-Ação permite à professora-investigadora tomar conhecimento do impacto da sua atuação e atitudes no desenvolvimento das competências dos estagiários, de maneira que as suas práticas sejam aperfeiçoadas e sejam alcançadas mudanças rápidas e efetivas no contexto educacional (Hine, 2013; Fonseca, 2012; Lodico, Spaulding & Voegtle, 2010) que os levem a identificarem-se com a profissão docente.

Nesta linha de ideias, o referido estudo que identifica práticas de supervisão que minimizam às influências negativas geradas pela realização do estágio profissional supervisionado numa instituição de educação e ensino básico, na escolha profissional de dois estagiários da área artística, do curso secundário técnico profissional de teatro, foi implementado em quatro etapas. A primeira etapa, que decorreu no período de Março a Maio de 2018, permitiu com o apoio de uma ficha de observação coletar informações sobre os sentimentos demonstrados pelos estagiários e sua frequência durante os momentos de aquisição de conhecimentos didático-pedagógicas sobre o en-

sino do teatro (Figura 1).

Seguidamente, de Junho a Agosto de 2018, dinamização de aulas de teatro, nas turmas do 1.º, 2.º e 4.º ano. De Agosto a Novembro de 2018, dinamização de aulas, no 1.º, 2.º e 4.º ano e aulas conjuntas de teatro, nas turmas do 7.º e 8.º ano. Nesta etapa, foi acrescentada a ficha de observação com descrições dos eventos e comentários dos estagiários às diferentes situações interventivas, permitindo o ajuste constante do programa formativo.

Na última fase, a Junho de 2021, foi realizada a entrevista que auxiliou na compreensão dos efeitos do estágio profissional supervisionado, na escolha profissional dos dois estagiários. O referido questionário constituiu-se de duas partes, sendo a primeira, os dados sócio-demográficos dos participantes, designadamente, idade, habilitações literárias secundária e superior, cursos básicos e habilitações profissionais (Tabela 1). A segunda parte constituída por quatro perguntas abertas que permitiram aos participantes refletir sobre a (i) Perceção do estágio profissional supervisionado, numa instituição de educação e ensino básico; (ii) Sentimentos gerados pelo estágio profissional supervisionado numa instituição de educação e ensino básico; (iii) Momentos que influenciaram no seguimento da carreira docente; e (iv) Contribuição do Estágio Profissional Supervisionado na escolha da profissão docente.

### 5.1. Categorização

Para a análise e triangulação dos dados coletados foram criadas categorias *a priori* e ajustadas ao longo do estudo, designadamente,

Categoria 1 – Perfil do estagiário, com o indicador (i) escolha da profissão artística.

Categoria 2 – Estágio Profissional Supervisionado, com o indicador (i) expectativas sobre o estágio profissional supervisionado.

Categoria 3 – Construção da identidade profissional docente, com o indicador (i) sentimentos gerados pelo Estágio Profissional Supervisionado.

## 5.2. Participantes

Em 2018, o estudo envolveu 2 (=2) estagiários do sexo masculino, de um grupo de 6 estagiários do 13.º ano, em formação na área artística, do curso de teatro, sendo um de 19 anos de idade e outro de 22 anos de idade, que desde o início do estágio profissional supervisionado manifestaram abertamente o seu desinteresse pela profissão docente, falta de empatia e paciência para lidar com crianças com idades compreendidas entre os 7 e 10 anos. Relativamente às habilitações profissionais, os dois participantes são atores de teatro, de conceituados grupos angolanos.

Em relação à participação em cursos básicos, os participantes possuem o curso básico de teatro e mais de 3 anos como formadores teatrais, sendo que o estagiário 1, mais novo, produz e dirige espetáculos de teatro. Enquanto, o estagiário 2 é agente cultural e mentor de teatro (Tabela 1).

Em 2021, altura em que decorreu a entrevista, os participantes frequentavam o 2.º ano do curso superior de teatro, área de atuação e trabalhavam há um ano como professores de atuação, numa instituição do ensino secundário técnico profissional de artes.

Indicadores	Categorias	Frequência	%
Habilitações Literárias	A concluir licenciatura em Atuação/Teatro	2	100
	Médio Técnico profissional em Atuação/Teatro	2	100
Habilitações Profissionais	Ator de Teatro	2	100
	Agente Cultural	1	50
	Produtor teatral	1	50
	1 Ano como professor	2	100
Cursos Básicos	Atuação/Teatro	2	100
	Formador Teatral	2	100

Tabela 1 – Perfil do estagiário

## 5.3. Procedimentos e Medidas

Para esse estudo foram realizadas as seguintes tarefas:

- Fevereiro de 2018, indicação da professora como supervisora de estágio profissional de um grupo de seis estagiários do 13.º ano, área artística, do curso de teatro. Nisto, realizou-se um encontro com o coordenador do curso de teatro, onde se levantou o (i) perfil dos estagiários; (ii) local e período de realização do estágio; e (iii) grau de conhecimentos didático-pedagógicos da educação que os estagiários possuíam.
- De Março a Maio, num total de 10 dias decorreram sessões formativas semanais, de aproximadamente 4 horas e 15 minutos, que permitiram aos estagiários relacionar os conhecimentos de introdução aos fundamentos didático-pedagógicos à metodologia de teatro.
- Realização da intervenção, que consistiu na (i) Discussão e análise de situações docentes ligadas ao ensino do teatro, no ensino básico; (ii) Elaboração de uma proposta de plano de estudo de teatro do 1.º ao 6.º ano, do ensino básico; (iii) Planificação conjunta de aulas.

- De 24 de Maio a Agosto, (i) Visita à escola de aplicação; (ii) Durante quatro semanas, observou-se um total de 12 aulas, sessões semanais de 3 horas e 45 minutos dinamizadas pelo professor tutor, nomeadamente, três aulas uma vez por semana, no período da manhã aos alunos do 1.º, 2.º e 4.º ano, bem como a observação de aulas de Educação Física. Após o período de observação de aulas, cada estagiário dinamizou aproximadamente de um total de 5 aulas, nas turmas do 1.º, 2.º e 4.º ano.

- De 30 de Agosto a 8 de Novembro, dinamização de aulas, um total de 3 aulas conjuntas, no período da tarde, nas turmas do 7.º e 8.º ano, numa sessão semanal de 3 horas.

- Novembro, elaboração e discussão do relatório de estágio profissional supervisionado, bem como a apresentação dos resultados da ação aos estagiários.

- Março de 2021, levantamento da situação profissional dos ex-estagiários, sendo que, dos seis estagiários supervisionados, três demonstraram interesse na docência e três indicaram a intenção em não seguir a carreira docente. Porém, do último grupo, os dois participantes entrevistados neste estudo decidiram seguir a carreira docente.

Pedido de autorização dos participantes para a utilização dos conteúdos coletados em 2018 na pesquisa e realização da entrevista.

- Junho de 2021, realização das entrevistas que foram gravadas, antecedidas pelo consentimento informado que assegurou a confidencialidade da identidade dos participantes.

Transcrição das entrevistas e seu envio aos participantes para aprovação dos conteúdos.

- Codificação das entrevistas, nomeadamente, Estagiário 1 para identificação do estudante de 19 anos de idade e Estagiário 2, para a identificação do Estagiário de 22 anos.

## 5.4. Implementação do Plano de Ação

O plano de ação foi implementado em dois momentos, de Março a Novembro de 2018 e a Junho de 2021, nas seguintes fases:

### 5.4.1. Fase 1

Consistiu na identificação do perfil dos estagiários (Tabela 1), sentimentos gerados pelo EPS (Figura 1) e suas expectativas (Figura 2), levantamento das necessidades formativas e recursos de ensino.

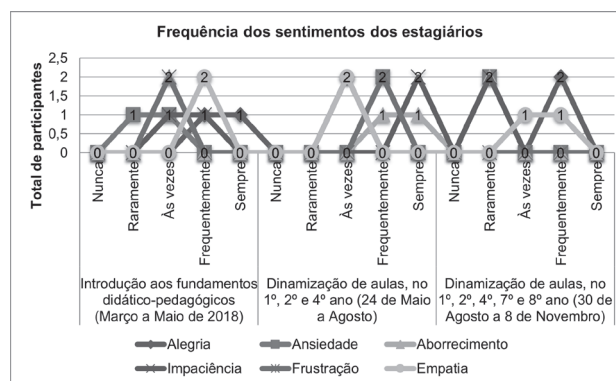


Figura 1 – Frequência dos sentimentos dos estagiários

Nesta fase, a identificação dos sentimentos gerados na realização do EPS numa instituição de educação e ensino básico possibilitou a identificação de estratégias eficazes de gestão emocional para manter a confiança, foco e resiliência

dos estagiários, de modos a alcançarem objetivos formativos e conhecimentos. Relativamente às estratégias destaca-se, a discussão e análise de situações docentes.

Para a sua materialização da discussão e análise de situações docentes, junto do coordenador de teatro identificaram-se os temas trabalhados pelos estagiários, nas aulas de expressão teatral, como a voz, percepção corporal ou expressões que auxiliaram os estagiários no reconhecimento, estruturação e organização de uma aula de teatro que permitiram-nos perceber o que se espera de um professor de teatro.

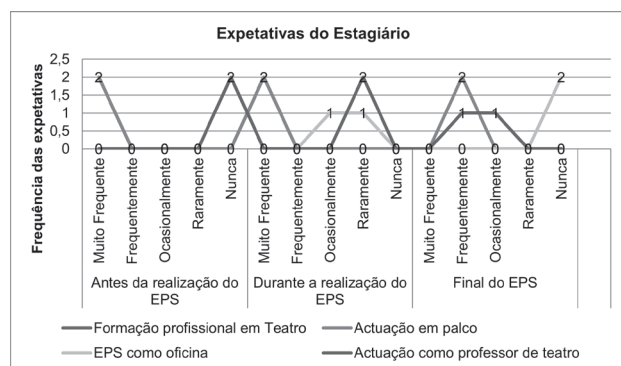


Figura 2 – Expetativas dos estagiários.

### 5.4.2. Fase 2

Nesta fase, implementaram-se as estratégias de (i) Elaboração de uma proposta de plano de estudo de teatro do 1.º ao 6.º ano, do ensino básico; e (ii) Planificação conjunta de aulas.

Em relação a elaboração de uma proposta de plano de estudo de teatro do 1.º ao 6.º ano, como resultado da falta de um programa de estudo de teatro para o ensino básico, os estagiários distribuídos em grupos analisaram os conteúdos e a carga horária sugeridas pelo plano de estudo

geral do ensino básico e propuseram um modelo de plano de estudo para o ensino da disciplina de teatro. Destaca-se também, a relação entre os conteúdos propostos pelo plano de estudo geral do ensino básico e os conteúdos da área de teatro.

No final, tendo como base nas situações docentes e proposta de plano de estudo, de forma individualizada, cada estagiário com o apoio da professora orientadora elaborou e discutiu diferentes propostas de planos de aulas permitindo na reflexão do contexto de atuação, aplicação de competências profissionais e importância da seleção e adequação dos conteúdos às necessidades dos alunos.

### 5.4.3. Fase 3

Esta fase consistiu na realização do EPS, numa instituição de educação e ensino básico privada.

Nesta fase, os estagiários acompanhados pela diretora geral da escola, professor tutor de teatro da escola de aplicação e professora orientadora de EPS, visitaram as instalações da escola e conheceram o seu funcionamento. De seguida, nas primeiras 4 semanas, os estagiários observaram as aulas do professor tutor, coletaram informações sobre o comportamento e atitudes dos alunos do 1.º, 2.º e 4.º ano.

Em relação ao comportamento dos alunos, durante as atividades de educação física e recreio que decorriam no mesmo espaço da aula de teatro, os estagiários observaram a interação entre alunos e entre outros agentes de educação e ensino.

Nesta etapa, às quinta-feiras, os estagiários

dinamizaram aulas nas turmas do 1.º, 2.º e 4.º ano, tendo-se constatado dificuldades no ajustamento ao ambiente da escola, ao público-alvo e às exigências da profissão docente, assim como a ausência do professor tutor, o gerou maior incidência na coleta da frequência dos sentimentos dos estagiários (Figura 1).

Assim, em acordo com a escola de aplicação e o professor tutor, foram incluídas no plano formativo aulas conjuntas aos alunos do 7.º e 8.º ano, o que permitiu ao estagiário trabalhar com um grupo de alunos que facilmente respondiam às orientações e implementar atividades dinâmicas nos grupos teatrais, o que gerou nos participantes motivação e responsabilidade na planificação de atividades, colaboração entre colegas, melhoria na assiduidade e postura.

No final do EPS, apresentação do relatório possibilitou a análise do percurso dos estagiários e as diretrizes para a realização do EPS.

#### 5.4.4. Fase 4

Na última fase, decorreu a entrevista aos dois estagiários que no período do EPS manifestaram a intenção em não se tornarem professores, o que auxiliou na compreensão da influência à curto, médio e longo prazo do estágio profissional supervisionado, na escolha profissional docente.

## 6. Apresentação dos Resultados

O estudo pretendeu identificar boas práticas de supervisão que minimizem as influências negativas geradas pela realização do estágio pro-

fissional supervisionado numa instituição de educação e ensino básico, na escolha profissional do estagiário, da área artística, do curso secundário técnico profissional de teatro.

Para a identificação de boas práticas de supervisão, foram utilizados como instrumentos a ficha de observação e o questionário que coletaram informações ligadas ao perfil do estagiário, percepção sobre o estágio profissional supervisionado e construção da identidade profissional docente.

### 6.1. Perfil do Estagiário

Para a identificação do perfil do estagiário, durante os períodos de aulas e entrevistas, os participantes indicaram a vocação como único fator para a escolha da profissão, na área de atuação.

Por exemplo, o Estagiário 1 apresentou:

“Eu nunca sonhei em ser professor. Nunca quis ser professor. Eu sempre quis trabalhar nos palcos e poder viver disso. Durante o estágio... eu achava que não tínhamos de cumprir formalidades e sair logo dali...”

O estagiário 2 indicou:

“O meu foco sempre foi e é a atuação. Com atuação quero dizer somente palco... Desde o princípio, eu sabia que estávamos a estudar para as artes. Até que um dia, o meu coordenador informou-nos que àqueles da área artística teriam, também, o estágio pedagógico, porque ninguém sabia como seria o futuro. Assim, eu não tinha aquele gosto de ir para a sala de aulas, com a ideia de um dia ser professor.”

### 6.2. Percepção sobre o Estágio Profissional Supervisionado

No que diz respeito à percepção dos inquiridos sobre o estágio profissional supervisionado numa

instituição de educação e ensino básico, nas fichas de observação, os inquiridos demonstraram que consideravam-se como atores e não professores de teatro, o que levou-lhes a perceber o EPS como uma ‘atividade recreativa’, onde tinham a oportunidade de replicar as técnicas aprendidas nas oficinas teatrais sem ter em consideração o perfil do público-alvo e o espaço onde a atividade decorria.

Nisto, durante as aulas de introdução aos fundamentos didático-pedagógicos de educação, os dois participantes facilmente demonstraram-se aborrecidos pela análise dos conteúdos não relacionados ao seu perfil formativo, mas importantes para o desenvolvimento de habilidades docentes, como a planificação e avaliação de aulas.

Como forma de mudar a atitude dos estagiários, foram criadas e analisadas diversas situações docentes que espelhavam momentos de ensino do teatro no ensino básico. Porém, no dia 29 de Março, durante uma aula,

O Estagiário 1 indicou:

“Isso é muito chato. Eu não quero ser professor e nunca vou ser professor para saber essas coisas.”

Nisto, o estagiário 2 acrescentou:

“Não podemos ir logo para a sala de aulas? Eu gosto de atuar, essa coisa de planificar não.”

Porém, durante os primeiros dias de dinamização de aulas no ensino básico, nas turmas do 1.º, 2.º e 4.º ano, observaram-se mudanças significativas no comportamento dos estudantes, nomeadamente, uso da bata de professor suja e amarrotada, atrasos constantes, plano de aulas amarrotados e mal preenchidos. No momento das entrevistas,

O Estagiário 1 indicou:

“Quando ia para o estágio, eu pensava tudo no momento porque eu só queria despachar aquilo... Eu via aquilo como um conjunto de brincadeiras, que nós não tínhamos de planificar os conteúdos...”

Não gostava de ir ao estágio, se dependesse de mim, eu não iria, mas sabia que era obrigatório e a minha nota dependia daquilo... vezes há, que eu ia propositadamente atrasado ou planificava no táxi, a caminho do estágio...”

Segundo o Estagiário 2:

“Nós pensávamos, vamos fazer só por fazer e nós fazíamos as coisas por fazer... e as primeiras aulas foram meio desorganizadas. Daí, surgiram as críticas da professora (orientadora). Ela criticou-nos bastante o que ajudou-nos a parar e repensar...que já tínhamos um bocado de conhecimento, então, tínhamos de nos concentrar e aplicar aquilo que aprendemos...”

### 6.3. Construção da Identidade Profissional Docente

Falando da construção da identidade profissional docente, na entrevista, os estagiários indicaram que a sua participação no estágio profissional supervisionado numa instituição de educação e ensino básico gerou sentimentos, como a alegria, frustração, ansiedade, empatia, entre outros que ajudaram na construção da identidade profissional.

Durante o processo de dinamização de aulas, constatou-se que, a elaboração e dinamização de aulas conjuntas a um grupo de pré-adolescentes levou a momentos de reflexões grupais onde se identificaram atividades adequadas às diferentes características dos alunos do ensino básico e estratégias eficazes de gestão da turma. No processo de entrevista, em que os inquiridos refletiram sobre o trabalho com alunos de diferentes níveis de ensino, os participantes indicaram,

Estagiário 1:

“... No estágio, 90% do tempo, eu dizia a mim mesmo que não gostava e não iria ser professor...Eu sentia-me humilhado por ter de repetir várias vezes a um menino para fazer o que eu sugeria...eu só pensava na minha nota...No último dia de estágio quando nos despedimos dos meninos, isto marcou-me até hoje, um menino chorou e pediu-me colo. Naquele instante senti que podia tocar no coração de alguém e pensei que poderia novamente fazer aquilo...logo mudei de ideais, não quero ser professor. Mas, com o estágio aprendi a ser organizado e responsável.”

Como descreve o Estagiário 2:

“... Era meio confuso, ah, primeiro, sentia-me frustrado...Quando nós programávamos as nossas aulas, nós não pensávamos que teríamos de pedir ao aluno para fazer algo e o menino iria fazer... Era diferente, tu pedias a um aluno para fazer algo, o outro distraía-se... Muitas vezes, eu queria desistir e falar a professora que não queria, que não tinha domínio ou o controlo da turma... Eu tinha de depender de outras pessoas.

... Prometi a mim mesmo que nunca iria trabalhar no jardim infantil. Não vou trabalhar com crianças, porque é preciso paciência... Porém, uma vez senti-me alegre, quando em uma atividade, do outro lado da cidade, encontrei-me com um aluno. O menino chamou-me professor e abraçou-me... Nunca foi meu sonho ser professor, mas eu gosto muito de ensinar... Com o tempo criei empatia e amor. O estágio quase, que me desviava, eu gostava tanto de estar com os alunos.”

Visto que, na escolha profissional podem concorrer fatores endógenos e exógenos que se manifestam ao longo do tempo, na entrevista os participantes indicaram que exercem a docência.

Segundo o Estagiário 1:

“[Entre risos] Agora sou “teacher.” As condições económicas do país levaram-me a isto... Na verdade, o estágio profissional ajudou bastante na escolha da carreira docente, né... Eu agora entendo que o ensino é sério e não era o conjunto de

brincadeiras que nós pensávamos. Aprendi que, na educação existem programas a serem cumpridos e com base nisto, eu devo trabalhar com os atores as técnicas de atuação, então o estágio despertou-me isso. Não é como um grupo de teatro ou como um ensaio onde nós estamos habituados a ver o ambiente e as dificuldades para improvisar... Professora, trabalho com adolescentes. Aquelas crianças, nunca mais. [Entre risos]... É engraçado, que só percebi isso quando passei no concurso público. Olhei para trás, e notei que me pediam o mesmo que a professora.”

De acordo o Estagiário 2:

Surgiu a oportunidade de trabalhar na área e como sei o que fizemos no estágio com os alunos adolescentes... participei no concurso e felizmente passei... Na verdade o estágio ajudou-me bastante, naquilo que eu sou hoje... estou a completar um ano como professor graças ao estágio porque quando eu crio os meus planos de aulas, vou buscar os conteúdos que aprendemos no estágio. Guardei todos os meus materiais, até os planos de aulas com as orientações da professora... Uso para planificar as minhas aulas.”

## 7. Discussão e Interpretação dos Resultados

O presente estudo qualitativo, que identifica as boas práticas de supervisão que minimizam as influências negativas geradas pela realização do estágio profissional supervisionado numa instituição de educação e ensino básico, na escolha profissional do estagiário, da área artística, do curso secundário técnico profissional de teatro foi implementado num plano de ação constituído por quatro fases.

No aspeto ligado ao perfil do estagiário, o indivíduo deve ser capaz de relacionar os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aulas e a prática profissional que o auxiliam no desenvolvimento do gosto pela profissão (Azancot-Mene-

zes, 2010; Lei n.º 21-A; Lei 32/20 que altera a Lei n.º 17/16; Zau, 2012).

Os resultados indicam que, antes da intervenção, os inquiridos tinham o perfil de atores. Porém, alterações no currículo de formação artística levaram a realização do EPS numa instituição de educação e ensino básico resultando em conflitos emocionais que dificultaram na aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos essenciais no exercício da profissão docente.

Nisto, de modos a aproximar os inquiridos da profissão docente, a utilização de estratégias como, análise de situações docentes que refletem o ensino do teatro como área do conhecimento, elaboração de uma proposta de plano de estudo de teatro para o ensino básico e planificação conjunta de aulas permitiram trabalhar questões artísticas no ensino básico.

Em relação a percepção do estágio profissional supervisionado, sendo esta atividade obrigatória no currículo de formação de professores do ensino secundário e superior pedagógico, a sua implementação facilita a aquisição de conhecimentos relacionados a cultura organizacional da escola, troca de experiências entre o professor tutor e estagiários que levam ao desenvolvimento de habilidades para a docência (Chocolate, 2020; Decreto Presidencial n.º 273/20; INFQE, 2016; Peterson, 2003; Silva & Gaspar, 2019; Souza & Ferreira, 2020).

No estudo, as observações e as entrevistas apontam que, para os participantes do curso secundário técnico profissional de teatro, opção artística, a realização do EPS numa instituição de educação e ensino era entendida como atividade irrelevante e distante do seu currículo de

formação e atuação como artistas de teatro, o que levou os participantes a comportarem-se de forma menos profissional, como atrasos constantes, mal ataviados, não cumprimento das suas tarefas docentes que teriam efeitos negativos na avaliação final de curso.

Assim sendo, para a mudança de postura dos participantes e facilitar o desenvolvimento de competências para a docência, os participantes indicaram que o apoio tutorial dos supervisores, as aulas com as turmas do 7.º e 8.º ano do ensino básico facilitaram na planificação e dinamização de aulas conjuntas, aplicação de estratégias de ensino e aprendizagem usadas nos seus grupos teatrais, trabalho com um público-alvo mais focado que facilmente expressa suas ideias e troca experiências.

Como resultado, observou-se a redução do nível de ansiedade e estresse dos estagiários e melhoria no seu relacionamento com as crianças do 1.º ao 4.º ano, o que levou a demonstração de alegria, boa disposição, empatia e responsabilidade profissional.

Na construção da identidade profissional docente, a formação inicial de professores deve propiciar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que encorajam o gosto pela profissão e partilha de saberes que permitam relacionar os conhecimentos aprendidos em sala de aulas às exigências da vida profissional (Azancot-Menezes; Baxe et al., 2016; Ribeiro, 2014; Rodrigues et al., 2018; Silverstein, 2006). Nisto, a prática de uma atividade no qual o estagiário não se reveja ou não se sinta confortável gera altos níveis de inquietação, ansiedade ou insegurança (Cruz, 2017; Peres & Martins, 2011) que podem prejudicar o



processo de identidade do indivíduo.

No estudo, os estagiários expressaram que desde o conhecimento da sua participação no EPS numa instituição de educação e ensino tiveram dificuldades em ajustar-se às exigências da profissão docente por a perceberem como uma atividade distante da sua formação como atores de teatro.

Portanto, para auxiliar os estagiários no estabelecimento de uma relação positiva com a docência, foi incluído no programa formativo maior tempo de planificação individualizado com a professora orientadora, o que permitiu aos participantes refletir sobre as dificuldades apresentadas e procurar, de forma colaborativa, diferentes estratégias de dinamização de aulas.

Em relação à reflexão da atuação dos estagiários, ou seja, pontos fortes e fracos do seu processo de aprendizagem, a medição qualitativa do seu progresso permitiu identificar os conhecimentos aprendidos e a aprender estimulando a melhoria das competências profissionais para a docência.

Outrossim, na dinamização de aulas conjuntas, os estagiários aprenderam a trabalhar e estimular a participação ativa de grupos menores de alunos e a diferenciar atividades.

Como resultado, nas entrevistas, os estagiários indicaram sentirem-se responsáveis não só pelo trabalho realizado, mas também pela forma como os alunos demonstraram os conteúdos aprendidos, levando-os a desenvolver afinidade pela profissão docente.

## 8. Conclusões

Fase aos resultados apresentados no presente estudo, onde o estágio profissional supervisionado que permita ao estagiário adquirir competências profissionais para a docência (Baxe et al., 2016; Chocolate, 2020; INFQE, 2016) e construção da identidade profissional docente:

Nos aspectos ligados ao perfil do estagiário,

1. Ajustar o plano de estudo de teatro, de maneira que habilite e qualifique o estagiário às exigências profissionais de professor de teatro (Baxe et al., 2016; Freire, 2011; INFQE, 2016; Lei n.º 21-A; Nérici, 1985;) como ator e professor de atuação facilitando o desenvolvimento de novas habilidades ligadas ao teatro como área de conhecimento.
2. Reconhecer que o estágio profissional supervisionado facilita na descoberta de fatores endógenos e exógenos, como a vocação (Baxe et al., 2016; Castro & Carmo, 2017; Chocolate, 2020; Rodrigues et al., 2018), empatia, alegria, avaliação do desempenho do estagiário, observação da atuação de outros agentes de educação e ensino, experiência num ambiente de educação e ensino e condições financeiras que ao longo da formação inicial secundária influenciam na sua escolha profissional.

No que concerne à perceção do estágio profissional supervisionado,

1. Criar oportunidades em que o estagiário analisa e reflete diferentes situações docentes em que possa dar a sua opinião e propor ações.
2. Possibilitar que o estagiário dinamize e ob-

serve aulas em diferentes níveis de ensino. Na intervenção, foram observadas a realização de outras atividades letivas e não letivas (Peterson, 2003), como aulas de educação física e recreio que permitiram aos estagiários identificar estratégias de gestão do controlo da turma, posturas corretas para orientar os alunos, atitudes e comportamentos dos alunos, interação entre alunos, entre outras.

Finalmente, na construção da identidade profissional docente,

1. Aprimorar as competências colaborativas, que facilitam na contextualização, recontextualização e construção dos conhecimentos aprendidos em sala de aulas, na identificação de diferentes soluções para o mesmo problema, partilha de responsabilidades e redução dos níveis de sentimentos negativos como, a ansiedade ou insegurança e surgimento pelo gosto pela profissão.
2. Repensar no desempenho qualitativo, onde a indicação dos benefícios do estágio profissional supervisionado no desenvolvimento de atitudes e comportamentos profissionais possibilitam a criação de momentos de satisfação e reconhecimento como docente.

### 8.1. Limitações e Recomendações

No estudo, no período da dinamização de aulas dos estagiários não foi destacado o papel do professor tutor, visto que após o período de observação de aulas, o mesmo passou a ser uma figura ausente do estágio, facilitando apenas aos estagiários os conteúdos a serem dinamizados

## Referências Bibliográficas

- Abreu, E., Maia, J. P., Jacinto, N., Mata, P. J., & Moreira, S. (2014). *Metodologias das expressões*. (6.ª Ed.). Luanda: Plural Editores.
- Amestoy, M. B. & Possebon, N. B. (2016). "A importância do estágio no desempenho da docência" em *CCNEXT-Revista de Extensão, Santa Maria*, 3 (12), 278-281. ISSN online: 2179-4588.
- Alvarenga, V. M. & Silva, M. C. R. F. (2018). "Formação docente em arte: Percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16" em *Educação & Realidade*, 43 (3), 1009-1030. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674153>.
- Balkir, N. (2009). "Perception of visual culture in Turkish pre-service art teacher preparation" em *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3 (2), 22. DOI: 10.20429/ijstl.2009.030222.
- Baxe, H., Fernando, M., & Paxe, I. (2016). *Ensino Primário em Angola: Formação, actuação e identidade dos professores*. Luanda: Rede Angola.
- Bernard, M. & McMaster, M. (2021). "Financial impacts of the pandemic on the culture, arts, entertainment and recreation industries in 2020" em *Statistics Canada*. Disponível em <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2021001/article/00033-eng.htm>.
- Brás, C. (2019). *Papel da escola na formação para a cidadania em Angola*. (1.ª ed.). Luanda: Angola. Edições Eco 7.
- Carvalho, A. O. (2013). *Currículo de formação de professores: Pré-escolar e ensino primário*. (3.ª ed.). Luanda: Moderna.
- Carvalho, E. M. S. & Flores, M. A. (2009). "A formação inicial de professores em Angola: Problemas e desafios." [Paper presentation] em *Actas X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 656-666). Braga, Portugal. ISBN-978-972-8746-71-1.
- Castro, M. N. O. & Carmo, E. M. (2017, Setembro 26-29). "A docência como profissão: Uma escolha atravessada por muitas histórias" [Paper presentation] em *XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico*. (pp. 1674-1678). ISSN: 2175-5493.
- Cavassin, J. (2008). "Perspetivas para o teatro na educação

- como conhecimento e prática pedagógica” em *Revista Científica FAP*, 3, 39-52.
- Chibbaro, J. S., & Camacho, H. (2011). “Creative approaches to school counselors: Using the visual expressive arts as an intervention” em *Georgia School Counselors Association*, 18 (1), 41-44. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ963126>.
- Chocolate, F. A. M. (2020). “Formação de professores em Angola” em Nguluve, A., Paxe, I., & Fernando, M. (org.). *A lei de bases do sistema da educação e ensino: Debates e proposições*. (pp. 97-119). Literacia.
- Costa, E. A. L. (2013). “Teatro na aula de língua portuguesa: Um espetáculo em três atos” em *Revista EDUCAmazônia*, 6 (2), 125-145.
- Cruz, D. S. (2017). “O estágio na formação docente em teatro – Um estudo de caso em uma escola municipal de tempo integral” em *Revista Humanidades e Inovação*, 4 (5), 364-366. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/416>.
- Dauanny, E. B., Lima, M. S. L. & Pimenta, S. G. (2019). “A produção teórica-prática sobre o estágio na formação do professor – Uma revisão crítica” em *Revista Interdisciplinar Sulear*, 1 (3), 1-17 ISSN: 2595-8569.
- Decreto Presidencial n.º 273. Regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do ensino primário e de professores do ensino secundário (21 de Outubro de 2020), Luanda, Angola: Diário da República.
- Ferreira, J. M. P. (2020). “Estágio supervisionado: Relato de experiência no ensino da Geografia em uma escola da rede pública de uma cidade do interior do Ceará” em *Revista Artigos*, 21, 1-11. ISSN 2596-0253.
- Frazão, E. (15 de Abril de 2021). *Uma peça de teatro: Antes de começar*. Estudo em casa. Lisboa, Portugal: RTP. Disponível em <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/p7778/e537272/educacao-artistica-1-ao-4-ano>.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (43.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, J. P. A. (2013). “Da educação artística ao ensino de teatro: Contribuição para crítica à cultura escolar” em *Teatro: Criação e construção de conhecimento*, 1 (1), 41-48. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/download/668/382/>.
- Guibert, G. & Hyde, I. (2021). “Analysis: Covid-19 impacts on arts and culture” em *National Endowment for the Arts*, 1-10. Disponível em <https://www.arts.gov/sites/default/files/COVID-Outlook-Week-of-1.4.2021-revised.pdf>.
- Júlio, M. C., Gonçalves, M. & Sá, M. H. A. (2020). “Motivações e expectativas de alunos no ensino técnico profissional pós-laboral: Um estudo numa escola no Lubango-Angola” em *Indagatio Didactica*, 12 (5), 139-153. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23451>.
- Instituto Nacional de Formação Artística (2007). *Memorando sobre as estruturas do ensino artístico em Angola (1976-2007)*. Luanda: INFA (Agosto de 2007).
- Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (2016). *Proposta de política de formação de professores da educação pré-escolar, do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário (Versão Final)*. Luanda: INFQE.
- Kaçaniku, F., Maderbacher, I., Erhard, F., & Saqiqi, B. (2022). “I want to become a teacher because...? Student-teachers change in attitudes of becoming teachers in Austria and Kosovo” em *Education Research International*, 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/9355679>.
- Lei n.º 13. *Bases do Sistema de Educação* (31 de Dezembro de 2001).
- Lei n.º 21-A. *Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional* (28 de Agosto de 1992). I Série, n.º 34. Luanda: Diário da República.
- Lei que altera a Lei n.º 17, de 7 de Outubro de 2016 – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º 32, de 12 de Agosto de 2020. Luanda: Diário da República.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Martins, A. R., Andrade, K. S. & Bodnar, R. (2018). “Possibilidades de formação de professor em teatro no programa parfor: Conquistas e desafios” em *Revista Humanidades e Inovação*,

- 5 (9), 133-141. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/501>.
- Melon, A. R. & Cipola, E. S. M. (2019). "A importância do ensino de arte e sua relação com as demais áreas do conhecimento" em *Revista Científica UNAR*, 18 (1), 75-86. DOI: 10.18762/1982-4920.20190007.
- Menegheti, M. & Bueno, C. M. L. B. (2010). "Ação e aprendizagem: O teatro como facilitador da socialização na escola" em *Fractal: Revista de Psicologia*, 22 (1), 187-204.
- Menezes, M. A. (2010). *Reflexões sobre a educação*. (1.ª ed.). Luanda: Mayamba.
- Milian, M. (2006). "Uma exposição de poesia: Poemas para ler e compreender, para dizer, para olhar, para brincar" em Camps, A. (org.). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. (pp. 128-136). Artmed.
- Miranda, J. L., Elias, R. C., Faria, R. M., Silva, V. L. & Felício, W. A. S. (2009). "Teatro e a escola: Funções, importâncias e práticas" em *Revista Centro de Extensão Pesquisa e Pós-graduação*, 20 (1), 172-181 ISSN 1517-8471.
- Monteiro, L. N. S. (2018). "Qualificação docente: Contextos e perspectivas educacionais" em *Cadernos da Fucamp*, 17 (30), 96-111. Disponível em <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1403/975>.
- Nérici, I. (1985). *Educação e Ensino*. São Paulo, Brasil: IBRASA.
- Neto, S. S., Cyrino, M. & Borges, C. (2019). "O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino" em *Revista Portuguesa de Educação*, 32 (1), 52-72. DOI: 10.21814/rpe.13439.
- Plano de *Desenvolvimento Nacional 2018-2022* (2018). Governo de Angola: PDN.
- Peres, D. G. & Martins, G. S. L. (2011). "Reflexões sobre o estágio supervisionado: A pedagogia do teatro no ensino médio" em *O Mosaico*, 5, 123-133, ISSN: 2175-0769.
- Pessoa, C. J. (2020). "Breve reflexão sobre teatro em tempo de pandemia: Ensino e Prática cênica" em *Boletim de Estudos Clássicos*, (65), 137-145. DOI: [https://doi.org/10.14195/2183-7260\\_65\\_7](https://doi.org/10.14195/2183-7260_65_7).
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2019). *O papel das competências profissionais na promoção do emprego em Angola: Estudo de caso da província da Huíla*. Luanda: PNUD.
- Powell, K., & Serriere, S. (2013). "Image-based participatory pedagogies: Reimagining social justice" em *International Journal of Education and the Arts*, 14 (15), 1-27. ISSN: 1529-8094.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro, D. (2014). *Práticas pedagógicas*. (7.ª ed.). Luanda: Plural Editores.
- Rodrigues, S. A., Gomes, A. A., & Fagundes, S. B. (2018). "Sobre o exercício da profissão docente: Motivações iniciais e as interferências da formação inicial" em *Itinerarius Reflectionis*, 14 (1), 1-18, ISSN:1807-9342.
- Rosyd, A. (2017). "Motivations to be school teacher: An examination of student teachers' reasons" [Paper presentation] em *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 3rd International Conference*. (pp. 27-32). DOI: <https://dx.doi.org/10.2991/icece-16.2017.5>.
- Shen, Z. (2009). "A teoria das inteligências múltiplas na China continental" em Gardner, H., Chen, J., & Moran, S. (Org.). *Inteligências múltiplas ao redor do mundo*. (pp. 69-79). Artmed.
- Silva, D. M. S. & Pedreira, A. J. (2020). "Expectativas e medos de professores em formação: O papel do estágio supervisionado de ensino" em *Ensino em Revista*, 27 (1), 118-137. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-5>.
- Silva, F. O., Robeiro, M. L. & Malta, H. L. (2018). "Tipos e sentidos de motivação para a escolha do curso de licenciatura" em *Perspectiva*, 36 (2), 741-760. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n2p741>.
- Silva, H. I. & Gaspar, M. (2019). "Estágio supervisionado: A relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia" em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99 (251), 205-221. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>.
- Silverstein, S. (2006). "Host art teachers and their feedback during student teaching practicum" em *Marilyn Zumwahlen Working Papers in Art Education*. DOI: 10.17077/2326-7070.1393.
- Souza, E. M. F. & Ferreira, L. G. (2020). "Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos

de licenciatura no cenário da pandemia covid-19” em *Revista Tempos Espaços Educação*, 13 (32), e-14290. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Education 2030 Incheon Declaration – Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (S.D.). *A educação artística para a resiliência e a criatividade*. UNESCO. Disponível em [https://pt.unesco.org/sites/default/files/2020\\_art\\_wee\\_technote\\_por\\_find.pdf](https://pt.unesco.org/sites/default/files/2020_art_wee_technote_por_find.pdf).

Williams, J. (2016). “Art education with attitude” em *Journal of Social Science Education*, 15 (4), 7-13. DOI: 10.2390/JSSE-V15-i4-1491.

Zau, F. (2012). *Do acto educativo ao exercício da cidadania: Compilação de artigos e comentários publicados no jornal de Angola, 2007-2012*. (1.ª ed.). Luanda: Mayamba.

