

**O universo da supervisão: uma abordagem inclusiva no domínio da  
inserção profissional**

*The universe of supervision: an inclusive approach in the field of  
professional integration*

Elsa Maria Gabriel Morgado <sup>(i)</sup>

Levi Leonido Fernandes da Silva <sup>(ii)</sup>

João Bartolomeu Rodrigues <sup>(iii)</sup>

<sup>(i)</sup> Universidade Católica Portuguesa – CEFH UCP; Braga, Portugal; [elsagmorgado@gmail.com](mailto:elsagmorgado@gmail.com).

<sup>(ii)</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD; Vila Real, Portugal. Universidade Católica Portuguesa – CITAR; Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0001-6603-034X>, [levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt), [eras@utad.pt](mailto:eras@utad.pt)

<sup>(iii)</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD; Vila Real, Quinta de Prados, Portugal; [jbarto@utad.pt](mailto:jbarto@utad.pt).

**Resumo:** A presente pesquisa tem como principal objetivo questionar e repensar profundamente a forma e o conteúdo da abordagem inclusiva no universo da supervisão afeta aos Estágios da Inserção Profissional (EIP). Com recurso à *Metodologia Quantitativa* e a um *inquérito por questionário* (207 inquiridos) aplicado a estagiários e a professores (supervisores ou cooperantes) da região de Trás-os-Montes e Alto Douro - Portugal, pode-se perceber, a partir dos resultados obtidos, que as instituições de Ensino Superior (IES) devem reestruturar os seus *currícula* e promover ações de formação e sensibilização extracurriculares sobre a inclusão de pessoas com deficiência nesse contexto. Torna-se ainda evidente que os professores (supervisores ou cooperantes) que observam, acompanham e avaliam os EIP deveriam ter formação específica na área da Inclusão e/ou Educação Especial ou, em alternativa, a constituição dessas equipas deveria contar com um profissional especializado nessas áreas.

**Palavras-chave:** supervisão pedagógica, inserção profissional, estágio, inclusão

**Abstract:** *This research aims to question and profoundly rethink the form and content of the inclusive approach in the field of supervision in pre-service teacher training and professional integration. In this study we used the Quantitative Methodology and a questionnaire survey (207 respondents) applied to trainees and teachers (university supervisors and cooperating teachers) in the region of Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal. The results obtained showed that higher education institutions should restructure their curricula and promote awareness-raising and training about the inclusion of people with special needs in this context. It's also clear that teachers (university supervisors or cooperating teachers) who observe, accompany and evaluate pre-service training should have specific training in the area of Inclusion and/or Special Needs Education or, alternatively, these teams should include an expert in these areas.*

**Keywords:** *pedagogical supervision, professional integration, training, inclusion*

## Introdução

Uma nova concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (Delors et al., 1996, p. 78)

Sendo a educação uma das mais antigas e mais nobres atividades do Homem, renasce, hoje, lentamente essa consciência coletiva. É sabido que a luta contra o *status quo* de um aburguesamento de quem está instalado no poder e a inércia, apanágios intrínsecos à resistência e à mudança da instituição Escola, convertem-se numa preocupação nacional e internacional, isto é, a educação jamais poderá ser entendida como uma entidade estática: o dinamismo e a abertura à mudança deverão ser sempre características dos decisores, de tal forma que respondam aos desafios emergentes das metamorfoses naturais do processo resultante do devir histórico, quer a partir da própria escola, quer a partir das opções políticas e sociais.

Quando temos a coragem de passar das palavras aos atos, onde a adoção de uma atitude altruísta e responsável surge como imperativo, acabamos por imprimir uma marca indelével em todo o processo de ensino-aprendizagem do qual somos atores. Atualmente vivemos um período em que se apostou grandemente numa escola dita inclusiva e integradora. (Morgado, 2014, p. 289)

O professor, em geral, mas no caso da integração e da inclusão, em particular, tem um papel deveras relevante, tendo em conta as necessidades e os desafios que um aluno com

determinadas características e problemas pode acarretar. O professor pode e deve ser a alavanca para o sucesso dos seus alunos, ultrapassando dificuldades e inúmeras barreiras muitas vezes difíceis de transpor, na senda do cumprimento dos seus deveres – antes de tudo, os sociais e os educativos.

Tendo em consideração a evidente ausência de formação e, por vezes, de sensibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência em contexto laboral (mesmo em termos de estágios de inserção profissional – como é o caso), traçámos como objetivo geral para o presente estudo avaliar questões relacionadas com uma abordagem inclusiva no universo da supervisão, especificamente no âmbito da Iniciação à Prática Profissional (IPP) em duas instituições de Ensino Superior (IES) público da região norte de Portugal, abrangendo os dois subsistemas de Ensino Superior: cursos da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD - Ensino Superior universitário) e cursos do Instituto Politécnico de Bragança (IPB - Ensino Superior politécnico). Desta feita, pretendemos aferir e saber o que pensam (através do inquérito realizado) Alunos Estagiários (AE), Professores Supervisores das Instituições de Ensino Superior (PSIES) e Professores Cooperantes das Instituições de Acolhimento (PCIA) sobre esta matéria.

A escolha deste tema teve como principal motivação os nossos interesses sobre a área da inclusão e a firme convicção de que as Unidades Curriculares (UCs) relacionadas com a IPP deveriam ter, nas suas equipas docentes, profissionais especializados em Educação Especial, com conhecimento, formação e capacidade de formação (prévia ao contacto dos estagiários com a realidade laboral) e intervenção nos contextos em que se desenvolvem os diferentes estágios. Esta convicção aproxima-se do que defendem, sobre a matéria, Sasaki (2010) e Vilela-Ribeiro, Benite e Vilela (2013), quando mencionam que o ideal de uma sociedade dita inclusiva “ultrapassa os limites dos ideais da sociedade democrática, e consiste basicamente em uma sociedade que se esforça para acolher as diferenças de todos os sujeitos” (p. 152). Em geral, a presença de programas apropriados e realmente inclusivos (Correia, 2013; Morgado, 2014; Stainback & Stainback, 1999) mostra-se benéfica para os intervenientes, uma vez que, desde logo proporcionam “o desenvolvimento de atitudes positivas, ganhos nas habilidades académicas e sociais, preparação para a vida na comunidade, estímulo para o convívio social e melhoria das habilidades pedagógicas dos professores” (Vilela-Ribeiro et al., 2013, p. 152).

O presente artigo, no que concerne à estrutura, inicia por uma breve apresentação introdutória ao estudo, em que damos particular enfoque à literatura afeta à temática, aos objetivos e à justificação da escolha do tema. Posteriormente, num plano mais teórico, realçamos a importância do estágio profissional, da inserção profissional, do papel e do perfil do supervisor e, num plano mais prático e de matriz metodológica, introduzimos o método (população, amostra, metodologia adotada, instrumentos e procedimentos de geração de dados), a pergunta de partida, a problemática, os resultados e sua discussão e, por fim, a conclusão geral, em que apresentamos sugestões e propostas para futuro, resultantes da presente investigação.

## **A importância do estágio profissional**

Os estágios surgem como um momento determinante, quer do percurso pessoal, quer do percurso profissional de todos os formandos. Na sua essência, encontram-se diante de uma multiplicidade de desafios e tarefas percursos da entrada no mundo profissional e na vida adulta. O estágio surge, naturalmente, como a grande oportunidade de testar os saberes adquiridos ao longo da formação inicial, em particular, nos primeiros anos do curso. Uma oportunidade - às vezes única - para estabelecer a ligação necessária entre os conhecimentos teóricos e as situações práticas, no sentido de o estagiário poder iniciar a construção da sua própria forma e estilo de encarar e exercer a profissão (Meijer, Zanting, & Verloop, 2002; Morgado, 2014; Ryan, Toohey & Hughes, 1996). Essa construção de conhecimentos, na perspectiva de Galvão (2000), é descrita como ocorrendo “a partir de descobertas pessoais de natureza humana e social (emotivas, afectivas, intelectuais), assim como de natureza técnica (saber-fazer com os objectivos e procedimentos sociais) ou de natureza relacional (estilos de vida e de convivência)” (pp. 67-70).

Nesta fase em que se intensificam a descoberta e a exploração das capacidades pessoais e profissionais de intervenção no meio, assim como a variedade de estratégias e abordagens de interação com os outros em contexto profissional, “é esperada a emergência de uma multiplicidade de cognições e afetos que, pela sua diversidade, riqueza e intensidade, fazem do estágio um dos momentos mais ricos e interessantes do percurso dos alunos do Ensino Superior” (Fernandes, 2003, p. 137).

O processo de inserção profissional é

o momento em que o jovem aprende as regras que organizam o mercado de trabalho de que começa a fazer parte, ou seja, é um processo de transmissão das “normas de orientação” [ênfase no original] muitas vezes ainda durante o período de formação, sendo as instituições de ensino importantes atores. (Rocha-de-Oliveira, 2012, p. 131)

As instituições do Ensino Superior, que nos planos curriculares da sua oferta formativa contemplam os estágios curriculares, têm como objetivo maior promover o contacto direto dos alunos estagiários com a prática profissional e com contextos reais de trabalho. Esta fase é crucial na preparação deles para a entrada (inserção) no mundo profissional, pois constitui uma experiência de formação estruturada amplamente discutida e observada por docentes, por responsáveis por instituições de acolhimento (entidades empregadoras) e por alunos em geral. O estágio convida todos os intervenientes a atuarem dentro de um ambiente de entajuda fluente, de progressiva eficácia, flexibilidade e espontaneidade, onde são mobilizados inúmeros recursos de vária ordem nos domínios: técnico, social, intra e interpessoal (Fernandes, 2003; Kagan, 1992; Ryan et al., 1996). Como mais-valias claras, esses autores destacam ainda a possibilidade de se construir uma visão mais integrada e contextualizada da prática profissional, aliada a uma maior competência e autonomia na tomada de decisões e na resolução de problemas ou, ainda, no aperfeiçoamento de uma visão bem mais realista do mundo profissional (Santos & Brandão, 2008; Vieira, Caires, & Coimbra, 2011).

Nesse processo de inserção profissional há que salientar o importante desafio e o trabalho a fazer, no que respeita a um significativo número de aprendizagens no domínio das relações inter e intrapessoais decorrentes do contexto laboral (ambiente vivenciado no local de trabalho onde se estagia). Depois dessa fase percorrida ou apreendida, surge, por norma, “o estabelecimento de modos e formas de agir e pensar na esfera do trabalho” (Rocha-de-Oliveira, 2012, p 125). Atualmente torna-se cada vez mais normal, ao longo da vida das pessoas, a movimentação entre espaços de índole formativa e espaços de índole laboral que, também com cada vez mais frequência, acaba por ser uma realidade efetivamente coexistente.

No entender de Knowles (1980), Kolb (1984), Lave e Wenger (1991) e Schön (1995), as aprendizagens mais duradouras e com mais significado para as pessoas vêm a ser aquelas que resultam da experimentação ativa e das experiências concretas, incluindo “o envolvimento directo dos formandos em actividades e contextos reais de trabalho” (Vieira et al., 2011, p. 30).

Para os alunos, após um período<sup>1</sup> inicial de “exposição” a uma formação essencialmente teórica, onde contactam “com os mais variados aspectos das ciências ou saberes disciplinares ...”, e com as disciplinas que analisam e interpretam os seus futuros contextos profissionais”, o estágio emerge como a possibilidade de “unificar as várias disciplinas que constituem a componente académica dos cursos, através da sua articulação com situações reais” (Ralha et al., 1996, pp. 171-172).

## A inserção profissional

O conceito de “inserção profissional”, por iniciativa de Nicole-Drancourt (1996), começou (na década de 1970) a ser utilizado de forma generalizada, como designação substituta de “entrada na vida ativa (*entrée dans la vie active*)”, muito em uso na década antecedente.

Para Vèrnières (1997), a “inserção profissional é o processo pelo qual os indivíduos que jamais participaram da população ativa ingressam em uma posição estável no sistema de emprego” (p. 3). Portanto, “a entrada na vida ativa é entendida como o início, o princípio de uma vida profissional” (Rocha-de-Oliveira, 2012, p. 125), isto é, considera-se a

inserção como um processo que tem como ponto final o encontro do posto formal no sistema de emprego, ou seja, o conceito de inserção profissional proposto está diretamente relacionado com a finalização dos estudos e com a busca de um posto de trabalho relacionado com o curso realizado. (p. 126)

Segundo Franzoi (2011), “o termo inserção profissional refere-se ao processo de valorização e legitimação dos saberes e dos diferentes atributos dos indivíduos que se dá entre a formação e o trabalho, construído pelos autores em um ou outro campo de atuação” (p. 229).

---

<sup>1</sup> Nos cursos de Bolonha, essas formações passaram a ser ministradas em três anos, e os estágios são assegurados nos 2.<sup>os</sup> ciclos de ensino (Mestrados no domínio da Habilitação para a Docência), os quais garantem aos futuros professores o acesso à profissão. Antes do processo de Bolonha, esses cursos eram licenciaturas e tinham a duração de quatro anos, porém, com Bolonha, as licenciaturas passaram a ter a duração de três anos, tal qual quando eram (antes de serem considerados licenciaturas) Bacharelados, também eles com três anos de duração. A legislação mais recente sobre a matéria é o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprova o Regime Jurídico de Habilitação para a Docência (RJHPD) na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Contudo, a proposta de Dubar (2001) caracteriza-se por alguma prudência, alertando claramente para a possibilidade de o conceito ou designação de “inserção profissional”<sup>2</sup> assumir contornos diferenciados de país para país, atendendo à especificidade de cada um deles em termos de contexto sócio-histórico e socioeconômico. Assim sendo, define-se a inserção profissional como um

processo individual e coletivo, histórico e socialmente inscrito. Individual por que diz respeito à experiência vivenciada por cada sujeito na esfera do trabalho, bem como suas escolhas profissionais e expectativas de carreira. É um processo coletivo por ser vivenciado de maneira semelhante por uma mesma geração ou grupo profissional. É um processo histórico, pois desenrola com a “moldura” [ênfase no original] de elementos econômicos, sociais e políticos que caracterizam uma época. É socialmente inscrito, pois é marcado por processos institucionalizados e representações sociais compartilhadas pelos indivíduos de determinado grupo ou região sobre o período da inserção profissional. (Rocha-de-Oliveira, 2012, p. 130)

Esta visão está patente na Carta Magna “*Educação e formação ao longo da vida*” (1998), onde se propõe que os jovens possam ter uma orientação vocacional apoiada e que os formadores estejam disponíveis para as mudanças no ensino e na formação ajustadas à realidade laboral, assumindo o desenvolvimento de parcerias entre a escola e as entidades empregadoras, o alargamento da formação a todos os períodos de vida e, por último, que se institucionalizem os sistemas de certificação de competências. A Carta Magna (1998), num prisma claramente positivo, desafia os intervenientes nesse processo a redefinirem os princípios de formação para a vida, destacando os seguintes:

Educar e formar para a cidadania; Educar e formar para a liberdade e a autonomia; Educar e Formar para os valores e a solidariedade; Educar e formar para a era tecnológica e cultural; Educar e formar para preservação do ambiente e a cultura da terra; Educar a formar para criatividade e a inovação; Educar e formar para o desenvolvimento harmonioso. (p. 21)

---

<sup>2</sup> “A inserção profissional de grupos em dificuldade (mulheres, minorias étnicas, jovens, pessoas com alguma limitação física, sensorial ou mental, etc.) tem sido, ao longo dos tempos uma das principais preocupações dos poderes públicos, estando na origem do crescimento de um conjunto diversificado de medidas no âmbito das políticas de emprego e de educação/formação” (Rocha-de-Oliveira, 2012, p. 125). Assim, o processo de inclusão social prevê uma adaptação da sociedade às necessidades desses grupos, para que seja possível a inserção desses indivíduos, independentemente dos seus déficits ou necessidades (Sasaki, 2010). Surge assim o conceito de uma empresa inclusiva que, à semelhança da noção de uma escola inclusiva, “é aquela que acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais, efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas, implementa adaptações no ambiente físico, adapta procedimentos e instrumentos de trabalho, treina todos os recursos humanos na questão da inclusão” (p. 65).

Refere ainda a existência de uma clara relação com o mercado de trabalho, nomeadamente no que concerne à formação profissional associada a um novo ou renovado desafio:

uma nova concepção de empresa, dominada pelo fenómeno da globalização das actividades económicas, tecnológicas e sociais, pela aposta na qualidade e todos os desafios consequentes como a competitividade e a interdependência. Esta ideia tem como significado que em matéria de formação profissional, deixou de haver referências fixas, pois o desafio passou a ser o de preparar o indivíduo para uma elevada capacidade de adaptação a novas situações profissionais que vão surgindo no percurso de vida de cada um. (Comissão Nacional..., 1998, p. 25)

Portanto, a formação deve acontecer paralelamente à carreira profissional e ao longo da vida, adequando-se à realidade e às transformações sociais, políticas e económicas vividas a cada ciclo e a cada momento. A formação acaba por ser transversal a todo o processo de preparação, de exercício de funções e constitui-se, continuamente, um valioso contributo para o aperfeiçoamento e a atualização do saber teórico e do saber prático.

## O papel e o perfil do supervisor

Vários autores, nomeadamente Wisker, Exley, Antoniou e Ridley (2008, p. 13), baseando-se num levantamento feito em diversas oficinas de formação, dentro e fora do Reino Unido, apresentam uma variedade de papéis que o supervisor pode assumir, nomeadamente o de “médico, pai e mãe, facilitador, mentor, conselheiro, amigo, defensor, ou mesmo alguém com poderes mágicos” – em linguagem mais brejeira, arriscaríamos a afirmar que “é pau para toda a colher”, ou então estaríamos perante o “homem dos sete ofícios”, que responde a todas as solicitações que lhe são feitas. Não é necessário um grande exercício de reflexão para perceber que o supervisor sofre das mesmas contingências de qualquer humano, daí sua impossibilidade de responder a tantas e tão diversificadas solicitações. Portanto, é primordial que os “papéis sejam definidos desde o início da relação de supervisão, a fim de que o supervisionado se consciencialize de que aconselhar não significa dizer exatamente aquilo que há a fazer nem tão pouco fornecer todas as respostas certas” (pp. 80-82).

Por sua vez, Harris (2002) afirma que tanto “os papéis” quanto “as relações entre papéis” acabaram por dominar “durante muitos anos formas de pensamento e práticas de

análise da supervisão” (p. 147). No seguimento de vários estudos, Pajak (1989, citado por Harris, 2002) faz referência aos supervisores como “peritos ou especialistas numa determinada matéria, profissionais ligados ao desenvolvimento curricular, treinadores, auxiliares, agentes de mudança, conselheiros, facilitadores, fornecedores de materiais, coordenadores do processo de grupo, monitores, avaliadores e organizadores” (p. 149). O papel do supervisor tem sido alvo de diversos estudos, e há, como seria de esperar, várias classificações e conceções acerca deste assunto. Ribeiro (2000) vê o supervisor como “alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso” (p. 89).

Por sua vez, Vieira (1993) apresenta o que considera serem as funções do supervisor: informar; questionar; sugerir; encorajar e avaliar. Ao referir-se ao supervisor institucional, Sá-Chaves (2003) diz que “a tarefa do supervisor institucional é complexa, na medida em que ele tem de consolidar o papel de facilitador de aprendizagem, promotor de desafios, ser um amigo crítico” (p. 70).

No entender de Alarcão e Tavares (2013), torna-se notório e ímpar o papel do supervisor, no “estabelecimento de um clima afetivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando” (p. 6). E apontam como objetivos primeiros de um supervisor os que permitem fomentar nos formandos as seguintes capacidades e atitudes: 1) espírito de autoformação e desenvolvimento; 2) capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; 3) habilidade de resolver problemas e tomar decisões acertadas; 4) capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; 5) competência para refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; 6) consciencialização da responsabilidade que coube ao professor no sucesso dos seus alunos; 7) entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; 8) possibilidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Autores como Boyan et al. (1973), Ivey (1974a, 1974b), Stones (1984) e Whitfield (1977) descrevem que características como a capacidade de prestar atenção e o saber escutar são consideradas primordiais, além da capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta apropriada, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de questionar.

Em relação à liderança, Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 49, baseados em Lewin, Lippit e White, 1939) apresentam três estilos de supervisores<sup>3</sup>: autoritário, participativo e *laisser-faire*. Contudo, são os “Skills interpessoais” que surgem como essenciais. No que respeita aos “*skills* interpessoais”, Glickman (1985) faz referência às dez categorias seguintes: prestar atenção; clarificar; encorajar; servir de espelho; dar opinião; ajudar a encontrar soluções para os problemas; negociar; orientar; estabelecer critérios; e condicionar (Alarcão & Tavares, 2013, pp. 74-75).

Ainda Gaspar et al. (2012, p. 50), apoiados em Glickman (1985) assumem que a importância dada pelos supervisores a determinadas *attitudes* pode determinar o seu estilo de supervisão, que pode estar entre os seguintes estilos mais comuns: o Diretivo (o supervisor orienta, estabelece critérios, condiciona); o Colaborativo (o supervisor serve de exemplo, dá opinião, ajuda a encontrar opiniões, negocia); e o Não diretivo (o supervisor presta atenção, clarifica, encoraja). O supervisor aparece, desse modo, como “alguém que tem por missão ensinar”; logo, deve constituir-se como “um profissional cidadão, pessoa equilibrada, aculturada e comprometida. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas” (Alarcão, 2002, p. 234). E a “concepção do supervisor como profissional do humano em situações sociais organizacionais implica, pois, competências cívicas, técnicas e humanas”.

Um estudo de natureza prospectiva, desenvolvido por Blumberg (1976), em que esse pesquisador compara o supervisor real com o supervisor ideal, é assim referido por Alarcão e Tavares (2013):

no início das suas investigações concluiu que, à época, os supervisores reais apareciam como distantes, de contactos difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores. Por outro lado, os supervisores ideais surgiam como indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos

<sup>3</sup> O autoritário “manifesta o papel de líder assumido, exige obediência, tendo um papel de ‘comandante’; assume responsabilidades e funções que não podem ser partilhadas por outros sob pena de prejudicar a eficácia do grupo; liderança tradicional semelhante a uma chefia”; o participativo “relewa a liderança partilhada não havendo uma distinção clara entre líder e seguidores; a liderança está centrada no grupo”; e o *laisser-faire* “mostra uma liderança sem intromissão direta, com orientação e interferência se e quando for solicitada” (Lewin et al., 1939, citados por Gaspar et al., 2012, p. 49).

que colocariam à disposição dos professores e capazes a atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto se propõem resolver. (p. 73)

Porém, tal premissa só será possível, se houver uma transformação no nível da atitude pessoal.

## Método

### População, amostra e metodologia adotada

A população abrangida por esta investigação abarca os cursos das duas IES públicas da região de Trás-os-Montes e Alto Douro (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Instituto Politécnico de Bragança), que nos seus planos curriculares integram Estágio de Inserção Profissional, perfazendo uma amostra geral constituída por 207 inquiridos (153 AE – Alunos Estagiários; 26 PSIES – Professores Supervisores das Instituições de Ensino Superior; 28 PCIA – Professores Cooperantes das Instituições de Acolhimento). Para o efeito, recorreremos, em termos de instrumento de recolha de dados, à técnica de *inquérito por questionário*. A metodologia adotada foi a Metodologia Quantitativa.

### Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Como instrumento de recolha de dados, recorreremos à técnica de *inquérito por questionário* com perguntas fechadas (via *online* – *Google Drive* e anónimo). A principal vantagem desse tipo de recolha de dados diz respeito à grande economia de tempo e de recursos humanos. Além disso ele potencia a qualidade dos dados recolhidos, pelo facto de não existir nenhum interlocutor (entrevistador) que possa condicionar/influenciar as respostas dadas pelo inquirido.

No que respeita ao tratamento dos dados (através de análise estatística), empregamos o *software* estatístico SPSS 22.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*), do qual resultaram gráficos de frequência (*Frequency, Percent, Valid Percent e Cumulative Percent*), de forma a poder inferir, em particular, a grandeza dos dados relativos a cada questão específica do inquérito.

## **Pergunta de partida e problemática**

Como pergunta de partida do presente estudo, assumimos a seguinte: o professor (supervisor de estágios no domínio da habilitação para a Docência e no domínio da Inserção Profissional) deveria ser portador de significativos conhecimentos, técnicas e instrumentos de diagnóstico e intervenção na área da inclusão, nomeadamente formação na área de educação especial?

Tendo em conta esta pergunta de partida, a problemática que poderá eventualmente lhe dar resposta centra-se na relação existente entre a Prática de Ensino Supervisionada e o perfil do professor/supervisor (consolidado, na medida em que se prevê portador de mais capacidades, conhecimentos e competências em áreas de intervenção na comunidade escolar pouco exploradas). Nesta perspetiva, entendemos como linha condutora da nossa problemática uma abordagem inclusiva no universo de ação do professor/supervisor na área da Supervisão, em contexto de inserção no meio profissional.

## **Resultados e discussão**

Sucintamente, passamos a enunciar os resultados e a respetiva discussão, de forma a poder estruturar e apresentar as conclusões desta investigação. No sentido de uma mais particular e específica compreensão dos dados, optamos por organizar as questões e suas respetivas repostas por categorias, mediante o seu foco (tema ou assunto), recorrendo a tabelas e à discussão dos resultados que seguidamente apresentamos.

**Tabela nº 1: Cursos envolvidos na investigação**

<b>Cursos – Cursos envolvidos na investigação</b>					
<b>Cursos UTAD<sup>4</sup></b>			<b>Cursos IPB<sup>5</sup></b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
Teatro e Artes Performativas	28	25,0	Animação e Produção Artística	13	<u>31,7</u>
Animação Sociocultural	4	3,6	Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol	7	17,1
Serviço Social	21	18,8	Línguas para Relações Internacionais	9	22,0
Ciências da Comunicação	32	<u>28,6</u>	Educação Ambiental	5	12,2
Línguas e Relações Empresariais	6	5,4	Animação Artística (2.º ciclo)	7	17,1
Psicologia (2.º ciclo)	21	18,8			
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

Os cursos da UTAD surgem com percentagens relativamente idênticas, exceção feita aos cursos de Línguas e Relações Empresariais e Animação Sociocultural (curso descontinuado no ano letivo de 2011-12). Os cursos ministrados na Escola Superior de Educação do IPB, com estágio incluído nos seus planos de estudos, asseguram uma percentagem de respostas bem menor (41) que os cursos da ECHS<sup>6</sup> da UTAD (122).

**Tabela nº 2: Experiência nas funções PSIES e PCIA**

<b>Experiência profissional - Experiência nesta função (PSIES<sup>7</sup> e PCIA<sup>8</sup>).</b>													
<b>PSIES</b>						<b>PCIA</b>							
<b>&lt; 5 anos</b>		<b>6 a 10 anos</b>		<b>11 a 20 anos</b>		<b>&gt; 20 anos</b>		<b>&lt;5 anos</b>		<b>6 a 10 anos</b>		<b>11 a 20 anos</b>	
4	15,4%	4	15,4%	12	<u>46,2%</u>	6	23,1%	8	28,6%	16	<u>57,1%</u>	4	14,3%
Total: 26						Total: 28							

A parcela maioritária dos inquiridos encontra-se circunscrita ao intervalo entre os 11 e os 20 anos nestas funções (46,2% [n=12], sendo que a segunda é precisamente aquela que compreende mais de 20 anos nestas funções (PSIES – 23,1 % [n=6]). Não apuramos qualquer

<sup>4</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

<sup>5</sup> Instituto Politécnico de Bragança.

<sup>6</sup> Escola das Ciências Humanas e Sociais.

<sup>7</sup> Professores Supervisores da Instituição de Ensino Superior.

<sup>8</sup> Professores Cooperantes da Instituição de Acolhimento.

PCIA com mais *de 20 anos* de serviços nestas funções. Dos PCIA que responderam ao inquérito, a maior parte (57,1% [n=16]) está dentro do intervalo *de 6 a 10 anos* nestas funções. Metade desta última parcela (28,6% [n=8]) apenas acompanha e/ou coordena estágios nas instituições de acolhimento há menos *de 5 anos*. O que nos permite concluir que os PSIES possuem uma mais vasta experiência em matéria supervisiva do que os PCIA. Estes, provavelmente, devido ao facto de a escolha e a aceitação de estagiários pelas instituições variar imenso de ano para ano, o que não acontece com as instituições do Ensino Superior.

**Tabela nº 3: Carga horária afeta à UC de Estágio**

Carga horária afeta à UC <sup>9</sup> de Estágio											
Questão n.º 3 <i>A carga horária do Estágio é suficiente para a preparação técnica e profissional do estagiário?</i>											
Sim		Não		Talvez		Não Sabe		Não Responde		Total	
57	27,5%	128	61,8%	22	10,6%						207
Questão n.º 4 <i>As horas de contacto com o orientador da IES são suficientes para que o estagiário se sinta preparado e acompanhado em termos técnicos e científicos, nomeadamente numa perspectiva inclusiva em geral?</i> <sup>10</sup>											
Sim		Não		Talvez		Não Sabe		Não Responde		Total	
42	27,5%	69	45,1%	34	22,2%	8	5,2%				153

A maioria absoluta dos inquiridos na questão n.º 3 considera que a carga horária adstrita ao Estágio é manifestamente insuficiente (61,8% [n=128]), no que respeita a preparar adequadamente (técnica e profissionalmente) o estagiário. Assim também, na questão n.º 4, cerca de metade dos inquiridos (45,1% [n=69]) assegura que as horas de contacto com o orientador da IES não são suficientes para que o estagiário se sinta preparado e acompanhado em termos técnicos e científicos, nomeadamente, numa perspectiva inclusiva em geral.

<sup>9</sup> Unidade Curricular.

<sup>10</sup> Não se aplica aos PCIA (28) nem aos PSIES (26), num total de 54 inquiridos (que, a ser considerada no quadro supracitado, representaria 26,1 % da amostra geral em 207). Total de 153 inquiridos.

**Tabela n.º 4: Estado da arte – Estágio antes, durante e após**

<b>ESTADO DA ARTE – Estágio antes, durante e após</b>										
<i>Questão n.º 6 Teve alguma formação específica ou atividade de sensibilização por parte da IES na área NEE<sup>11</sup>?</i>										
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Talvez</b>		<b>Não Sabe</b>		<b>Não Responde</b>	<b>Total</b>
93	44,9%	93	44,9%	9	4,3%	8	3,9%	4	1,9%	207
<i>Questão n.º 5 No âmbito deste Estágio, houve algum tipo de contato técnico-profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?</i>										
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Talvez</b>		<b>Não Sabe</b>		<b>Não Responde</b>	<b>Total</b>
90	43,5%	90	43,5%	20	9,7%	5	2,4%	2	1,0%	207
<i>Questão n.º 8 O Estágio contemplando competências mais transversais fará com que no futuro o estagiário tenha mais probabilidades de ingresso no mercado de trabalho?</i>										
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Talvez</b>		<b>Não Sabe</b>		<b>Não Responde</b>	
138	66,7%	10	4,8%	45	21,7%	14	6,8%			207
<i>Questão n.º 9 O Estágio responsabiliza e aproxima os estagiários da realidade laboral, acabando por renovar, a uns, e a outros, despoletar outros interesses técnico-profissionais?</i>										
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Talvez</b>		<b>Não Sabe</b>		<b>Não Responde</b>	
166	80,2%	2	1,0%	33	15,9%	6	2,9%			207
<i>Questão n.º 10 Considera indispensável para os objetivos do curso a existência da UC de Estágio nos moldes em que se encontra atualmente?</i>										
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Talvez</b>		<b>Não Sabe</b>		<b>Não Responde</b>	
127	61,4%	27	13,0%	39	18,8%	8	3,9%	6	2,9%	207

As duas maiores parcelas na questão n.º 5 assumem os mesmos valores (43,5% [n=90]). Apesar de não ser significativo o índice, 9,7% (n=20) responderam *Talvez*. Ou seja, têm dúvidas se efetivamente tiveram ou não, em contexto de estágio, contacto com alunos com NEE. O mesmo sucede na questão n.º 6, na qual as opiniões maioritárias se dividem (*Sim* e *Não*), mas têm a mesma expressão percentual em cada uma delas (44,9% [n=93]). A formação específica e a sensibilização para a temática da inclusão podem perceber-se de duas formas distintas: por um lado, esses dados podem ter a ver com a formação superior específica que alguns orientadores e supervisores têm na área da educação especial e/ou algum conhecimento sobre a área e sobre formas de intervenção no domínio da inclusão. Por outro lado, os estagiários, no seu currículo e nas formações extracurriculares que lhes são oferecidas pelas IES, podem não ver contempladas essas formações e essas ações de sensibilização para o tema. Ainda em relação ao Estágio (questão n.º 8), há uma indicação clara da necessidade de os estágios assumirem competências mais transversais, como fator de maior probabilidade de seu ingresso no mercado de trabalho (66,7% [n=138]); e a esmagadora maioria dos inquiridos (80,2% [n=166]) assume

<sup>11</sup> Necessidades Educativas Especiais.

(questão n.º 9) que todo o processo adstrito ao estágio acaba por funcionar como um catalisador para umas situações, enquanto, para outras, resulta em um claro despoletar e na descoberta de outras áreas de interesse pessoal e profissional. Por fim, em relação ao assunto da questão n.º 10, a maioria absoluta dos inquiridos (61,4% [n=127]) garante que é indispensável para os objetivos do curso a existência da UC de Estágio nos moldes em que funciona atualmente.

**Tabela n.º 5: Inserção profissional pós-estágio profissional**

<b>INSERÇÃO PROFISSIONAL Pós-estágio profissional</b> <sup>12</sup>										
Questão n.º 11 <i>Vê como possibilidade continuar a prestar serviços na instituição onde estagiou (já noutra qualidade ou vínculo laboral) depois de concluído este Estágio?</i>										
Sim		Não		Talvez		Não Sabe		Não Responde		Total
80	52,3%	17	11,1%	38	24,8%	10	6,5%	8	5,2%	153
Questão n.º 12 <i>Se a instituição onde estagiou lhe propusesse um contrato noutra área do saber técnico e/ou profissional que não o do seu curso, aceitaria esse repto?</i>										
Sim		Não		Talvez		Não Sabe		Não Responde		Total
87	56,9%	10	6,5%	43	28,1%	13	8,5%			153
Questão n.º 13 <i>Considera a hipótese de fazer um outro estágio profissional depois de concluir estudos (este estágio em particular), mesmo que numa área diferente?</i>										
Sim		Não		Talvez		Não Sabe		Não Responde		Total
93	60,8%	13	8,5%	34	22,2%	13	8,5%			153

Para a questão n.º 11, seria de esperar um resultado mais contundente na possibilidade de resposta *Sim* (52,3% [n=80]), uma vez que seria desejável, no domínio das expectativas, o facto de se ter um trabalho (na instituição em que se estagiou – já com o devido conhecimento da realidade e contexto laboral) logo após a conclusão do curso. Os inquiridos que não consideram essa possibilidade (11,1% [n=17]) provavelmente assumem essa posição, tendo em conta que as suas expectativas, talvez porque a forma como decorreu o estágio não tenha sido do seu agrado, apontem para um outro percurso laboral. Os inquiridos que elegeram a possibilidade de resposta *Talvez* (24,8% [n=38]) tampouco descartam essa possibilidade, mas também não a assumem claramente como facto de inegável interesse. No que respeita à questão n.º 12, no conjunto das respostas *Sim* (56,9% [n=87]) e *Talvez* (28,1% [n=43]), podemos aferir que essa possibilidade, mais assumida ou não, acontece e é vista com algum entusiasmo pelos inquiridos, uma vez que apenas 6,5% (n=10) deles não aceitavam um contrato numa outra área

<sup>12</sup> Não se aplicam aos PCIA (28) nem aos PSIES (26), num total de 54 inquiridos (e, a ser considerada no quadro supracitado, representaria 26,1 % da amostra geral em 207). Total de 153 inquiridos.

do saber técnico e/ou profissional que não a do seu curso. A questão n.º 13 demonstra que as reais expectativas de aceder diretamente ao mercado de trabalho, logo após a conclusão do curso, são comprovadamente baixas, pois, como se pode verificar, assumem como provável e benéfico fazer um outro estágio profissional, numa outra área, para além do que figura na sua formação atual (60,8% [n=93]).

**Tabela nº 6: Alterações sugeridas na UC de estágio**

<b>ALTERAÇÕES SUGERIDAS NA UC DE ESTÁGIO</b>										
Questão n.º 14										
<i>14.1. Alterar significativamente a sua duração mesmo que concentrado num ano do curso</i>										
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Talvez</b>		<b>Não Sabe</b>		<b>Não Responde</b>	<b>Total</b>
75	36,2%	36	17,4%	82	39,6%	6	2,9%	8	3,9%	207
<i>14.2. O relatório de estágio passar a contemplar uma maior componente reflexiva e teórica</i>										
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Talvez</b>		<b>Não Sabe</b>		<b>Não Responde</b>	
113	54,6%	50	24,2%	40	19,3%	4	1,9%			207
<i>14.3. Na mesma de UC de estágio ser obrigatório estagiar em mais que um contexto laboral</i>										
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Talvez</b>		<b>Não Sabe</b>		<b>Não Responde</b>	
155	74,9%	12	5,8%	28	13,5%	6	2,9%	6	2,9%	207
<i>14.4. A escolha da instituição de acolhimento ser exclusivamente da responsabilidade do aluno</i>										
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Talvez</b>		<b>Não Sabe</b>		<b>Não Responde</b>	
45	21,7%	118	57,0%	40	19,3%	2	1,0%	2	1,0%	207
<i>14.5. A escolha da instituição de acolhimento ser apenas baseada em dados (empregabilidade dos diplomados) que permitam aferir que áreas ou instituições têm capacidade futura de acolher os estagiários.</i>										
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Talvez</b>		<b>Não Sabe</b>		<b>Não Responde</b>	<b>207</b>
57	27,5%	68	32,9%	72	34,8%	8	3,9%	2	1,0%	

Quanto às alterações a serem realizadas na UC Estágio, podemos verificar que, em alguns casos (questão n. 14.1.), os inquiridos consideram que provavelmente (*Talvez* 39,6% [n=82]) haverá necessidade de proceder à alteração no que respeita à duração do estágio (*Sim* 36,2% [n=75]), mesmo que concentrado em um ano do curso<sup>13</sup>. Podemos concluir também, pela questão n.º 14.2., que os Relatórios de Estágio (inserção profissional) devem passar a

<sup>13</sup> A realização do Estágio durante todo o ano não acontece em todos os cursos inquiridos. Muitos deles são apenas realizados num dos semestres do ano letivo. Nestes casos, há muitas dificuldades em conseguir articular os tempos e os horários, quando existem no mesmo semestre várias outras UC a que, tendo em conta a sua tipologia, preveem igualmente obrigatoriedade presencial. No caso em que estão apenas com o estágio, a dificuldade prende-se essencialmente a questões mais de índole económica (deslocações, estadia e alimentação, etc.) e administrativa (contacto e solução de problemas na IES devido à presença efetiva no estágio de inserção profissional). De referir que este tipo de estágio (inserção profissional) é muitas vezes realizado em várias zonas do país e, em alguns casos, afastados significativamente da IES, dada a sua especificidade e disponibilidade por parte das instituições em acolherem estagiários.

contemplar um caráter mais reflexivo e teórico (*Sim* 54,6% [n=113])<sup>14</sup>. Por sua vez, 74,9% (n=155) dos inquiridos consideram uma oportunidade e uma mais-valia poderem realizar Estágio em mais que um contexto laboral durante o curso (questão n.º 14.3.), ao mesmo tempo que 57% (n=118) desses assumem que a escolha da instituição e o acolhimento não devem ser da exclusiva responsabilidade do aluno (questão n.º 14.4.)<sup>15</sup>. Por fim, pela questão n.º 14.5., podemos concluir que os inquiridos demonstram, por um lado, alguma reserva sobre o facto de a escolha da instituição de acolhimento ser apenas baseada em dados (empregabilidade dos diplomados) que permitam aferir que áreas ou instituições têm capacidade futura de acolher os estagiários (*Talvez* 34,8% [n=72]); e, por outro, reforçando essa mesma reserva, excluem essa possibilidade (*Não* 32,9% [n=68]), pois apenas 27,5% (n=27) assumem que se trata de uma possibilidade a considerar.

**Tabela n.º 7: Questão central**

QUESTÃO CENTRAL										
Questão n.º 7 <i>Sente-se minimamente preparado para trabalhar e/ou cooperar com um colega de trabalho com NEE?</i>										
Sim		Não		Talvez		Não Sabe		Não Responde		Total
53	25,6%	95	45,9%	47	22,7%	10	4,8%	2	1,0%	207

A maior parte dos inquiridos (45,9% [n=95]) expressa claramente não se sentir minimamente preparada para trabalhar e/ou cooperar com um colega com NEE. No entanto, há que referir que a segunda (*Sim* 25,6% [n=53]) e a terceira parcelas (*Talvez* 22,7% [n=47]) dão a entender que, provavelmente, estes, na dúvida ou no limite, se consideram minimamente preparados para tal desafio social e laboral.

<sup>14</sup> No caso do 1.º ciclo (licenciatura), um relatório com um caráter mais reflexivo e teórico (decorrente da prática realizada) será uma excelente oportunidade para uma desejável iniciação ou para o aprofundamento das técnicas de investigação para futuros trabalhos académicos que assentam grandemente nesses pressupostos e conhecimentos específicos em termos metodológicos e investigativos.

<sup>15</sup> Talvez porque parte significativa dos inquiridos acaba por perceber o papel importante que desempenham, em todo o processo, as IES através dos seus supervisores, tendo em conta o seu conhecimento, a experiência e os contactos que ao longo do tempo vão estabelecendo com as instituições que acolhem os estagiários. Por outro lado, as respostas *Sim* (21,7% [n=45]) e *Talvez* (19,3% [n=40]), somadas, dão um valor também passível de reflexão: 41% (n=95) dos inquiridos. Tudo depende também da estruturação e do planeamento do processo de colocação dos estagiários nas instituições de acolhimento.

## **Análise síntese**

Tanto os PSIES como os PCIAS têm experiência significativa em funções supervisivas, podendo, dessa feita, atender e compreender as problemáticas e a importância de uma visão inclusiva que atravesse todo o processo afeto à supervisão (Correia, 2013; Morgado, 2014; Sasaki, 2010; Stainback & Stainback, 1999; Vilela-Ribeiro et al., 2013), assim como garantir um perfil polivalente, plural e diverso em termos de funções, papéis e tarefas a serem desempenhadas, quer pelos supervisores, quer pelos cooperantes (Alarcão & Tavares, 2013; Boyan et al. 1973; Glickman, 1985; Harris, 2002; Pajak, 1989; Ribeiro, 2000; Sá-Chaves, 2003; Stones, 1984; Vieira, 1993; Whitfield, 1977; Wisker et al. 2008).

A carga horária da UC Estágio, assim como as horas de contacto com o PSIES não são suficientes para a preparação técnica e profissional do estagiário, nem para que ele se sinta preparado e acompanhado em termos técnicos e científicos, nomeadamente numa perspetiva inclusiva.

Apesar de parte significativa dos inquiridos garantir ter tido, em Estágio, contacto com pessoas com NEE, as IES não levam a cabo com a regularidade necessária atividades formativas relacionadas com este tema e, por fim, asseguram que, na sua maioria (45,9%), não se sentem minimamente preparados para trabalhar e/ou cooperar com um colega de trabalho com NEE (Ralha et al., 1996).

Quanto ao estágio, os inquiridos asseguram que um Estágio contemplando competências mais transversais fará com que, no futuro, o estagiário tenha mais probabilidades de ingresso no mercado de trabalho (66,7%), e o Estágio responsabilizará e aproximará os estagiários da realidade laboral, acabando por renovar, a uns e a outros, despoletar outros interesses técnico-profissionais (80,2%). Essa experiência poderá ser uma “oportunidade - às vezes única - para estabelecer a ligação necessária entre conhecimentos teóricos e as situações práticas, no sentido de o estagiário poder iniciar a construção da sua própria forma e estilo de encarar e exercer a profissão” (Meijer et al., 2002; Morgado, 2014; Ryan et al., 1996), provavelmente pela simples razão de tê-la vivenciado, percebido e, desta feita, adquirido saberes e competências (Galvão, 2000) que certamente o auxiliarão numa mais profícua integração na vida profissional (Fernandes, 2003; Kagan, 1992; Knowles, 1980; Kolb, 1984; Lave e Wenger,

1991; Rocha-de-Oliveira, 2012; Ryan et al., 1996; Santos & Brandão, 2008; Schön, 1995; Vieira et al., 2011).

Apesar de a maioria dos inquiridos considerar indispensável para os objetivos do curso a existência da UC de Estágio nos moldes em que se encontra atualmente (61,4%), têm dúvidas de se seria importante alterar significativamente a sua duração, mesmo que concentrado num ano do curso (39,6%). Mas, ao mesmo tempo, consideram que o relatório de estágio deve passar a contemplar uma maior componente reflexiva e teórica (54,6%) e, na UC de Estágio, deve ser obrigatório estagiar em mais que um contexto laboral (74,9%).

Quanto à escolha das instituições de acolhimento, consideram que não deve ser exclusivamente da responsabilidade do aluno (57,0%) e têm dúvidas se essa escolha deve ser apenas baseada em dados (empregabilidade dos diplomados).

Quanto ao futuro, os AE asseguram que viam com muito agrado continuar a prestar serviços na instituição onde estagiaram (já noutra qualidade ou vínculo laboral) depois de concluído este Estágio (52,3%), assim como confirmaram que, se a instituição onde estagiaram lhes propusesse um contrato noutra área do saber técnico e/ou profissional que não o do seu curso, aceitariam claramente esse repto (56,9%). Por fim, a esmagadora maioria dos inquiridos considera a hipótese de fazer um outro estágio profissional depois de concluir os estudos (este estágio em particular), mesmo que numa área diferente.

## Conclusão

Por fim, importa referir que parte significativa dos estágios de inserção profissional acontecem no 1.º ciclo de estudos. Os relatórios de estágio e preparação pedagógico-didática, técnica e profissional têm, nesses casos, diferença no nível da exigência e da preparação dos alunos estagiários para a elaboração ou o desenvolvimento de trabalhos ou investigação de carácter mais aprofundado (2.º ciclo). Estas UCs colocam os estagiários em verdadeiro confronto, nos mais diversos níveis e contextos, com a realidade laboral. Assumem também uma importância fulcral no que toca à preparação e à planificação, assim como à responsabilidade de autonomia nas tomadas de decisões e na resolução de problemas decorrentes da PES.

Do presente estudo poderemos delinear algumas propostas de ação concretas que sejam capazes de, mesmo não sendo da nossa direta responsabilidade, alterar e/ou solucionar algumas lacunas/problemas aferidos através da recolha e da análise dos dados desta investigação. Passamos a apresentar, em termos globais, o que consideramos propostas futuras a serem implementadas ou, pelo menos, pensadas ou refletidas por quem de direito, no sentido de se dar uma resposta a toda comunidade escolar:

Os PSIES e PCIA deveriam obrigatoriamente (por iniciativa própria ou por imposição legislativa) ter formação, mesmo que básica, sobre inclusão, educação especial ou NEE; deveria haver alteração dos planos de estudos dos cursos, de forma a contemplar unidades curriculares obrigatórias relacionadas com as NEE e com a Educação Multicultural em que a inclusão/exclusão são abordadas. Ou, em alternativa, adequar alguns dos programas já existentes neste sentido; as IES deveriam ter a obrigação de promover iniciativas formativas para dar formação e/ou sensibilizar os PCIA e os próprios PSIES e a população estudantil em geral para as questões relacionadas com a inclusão de pessoas com deficiência; as equipas docentes do estágio deveriam, em nosso entender, integrar um profissional da área da educação especial para atender e ajudar a perceber casos e situações problemáticas que surjam normalmente em contexto de sala de aulas nas mais variadas instituições (de ensino, empresas, associações, etc.).

Por fim, importa dizer que, em nosso entender e em resultado desta investigação, uma versão inclusiva da supervisão deverá ser profundamente repensada, de forma a ser reorganizada e revista a sua forma e o seu conteúdo. A maioria dos inquiridos assume essa necessidade. Portanto, consideram esta perspetiva como uma significativa mais-valia em termos de acompanhamento profissional e supervisivo na sua formação inicial e avançada. Como em muitas áreas e matérias que não são prioridade nem assumem uma desejável dimensão social, educativa e política, há que claramente não vacilar e, sem rodeios e desculpas do foro técnico ou burocrático, investigar e sensibilizar a população em geral para esta causa e necessidade óbvia e premente numa sociedade que devia conhecer-se melhor. E, de facto, não só em teoria, esta (sociedade) deveria lutar sem reservas, de modo a progressivamente atenuar e travar as desigualdades e a indiferença que a este tema é cíclica e injustamente votada.

## Referências

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – que novas funções supervisivas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (4a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Blumberg, A. (1976). Supervision: what is and what might be. *Theory into Practice*, 15, 91-284.
- Boyan, N J., Copeland, W. D., Sell, G. R., Maughn, E., Stevenson, M. R., Sturm, R. D., Beall, J., & Moore, W. (1973). *The Instructional Supervision Program*. Santa Bárbara: University of California Press.
- Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida (1998). *Carta magna - educação e formação ao longo da vida*. Lisboa.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais - um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I. Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. S., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Porto: Edições Asa.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, 7(1), 23-36.
- Fernandes, S. M. G. C. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico - a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Franzoi, N. L. (2011). Inserção profissional. In A. D. Cattani, & L. Holzmann (Orgs.), *Dicionário de trabalho e tecnologia* (pp. 229-231). Porto Alegre: Zouk.
- Galvão, C. (2000). Da formação à prática profissional. *Inovação*, 13(2-3), 57-82.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.

- Glickman, C. D. (1985). The supervisor's challenge: Changing the teacher's work environment. *Educational Leadership*, 42(4), 38-40.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores ii – da organização à pessoa* (pp. 134-223). Porto: Porto Editora.
- Ivey, A. E. (1974a, March). Microcounselling and mediatherapy: state of the art. *Counsellor Education and Supervision*, 172-183.
- Ivey, A. E. (1974b). Microcounselling: teacher training as facilitation of pupil growth. *British Journal of Educational Technology*, 5(2), 16-21.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 6, 129-169.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). Chicago: Association/Follett.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.
- Morgado, E. M. G. (2014). *O universo da supervisão: uma abordagem inclusiva nos domínios da habilitação para a docência e da inserção profissional*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Nicole-Drancourt, C. (1996). Histoire d'un sujet et statut du sujet. In M. Lurol (Org.), *Les jeunes et l'emploi. Recherches pluridisciplinaires* (pp.113-150). Paris: La Documentation Française.
- Pajak, E. (1989). A report to the nationwide survey of outstanding supervisors and university professor. A paper presented at the *Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision*, Pennsylvania State University.

- Ralha, E., Dias, G., Pacheco, J. A., Lima, L., Santos, M. P., Silva, M. C., Valença, R., & Castro, R. V. (1996). O 5.º ano das licenciaturas em ensino: algumas reflexões e uma proposta de reorganização. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), 165-175.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 89-95). Porto: Porto Editora,
- Rocha-de-Oliveira, S. (2012). Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 6(1), 124-135.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Santos, M. A., & Brandão, M. I. S. (2008). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças - a função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. *Cadernos de Estudo*, 7, 79-105
- Sasaki, R. K. (2010). *Inclusão - construindo uma sociedade para todos* (8a ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Schön, D. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (3rd ed.). London: Arena.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education. A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Vérnières, M. (1997). *L'insertion professionnelle, analyses et débats*. Paris: Economica.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: ASA.
- Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36. Recuperado em 27 de maio de 2015, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000100005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100005&lng=pt&tlng=pt).

Vilela-Ribeiro, E. B., Benite, A. M. C., & Vilela, E. B. (2013). Sala de aula e diversidade. *Revista Educação Especial*, 26(45), 145-160.

Whisker, G., Exley, K., Antoniou, M., & Ridley, P. (2008). *Working one-to-one with students. Supervising, coaching, mentoring, and personal tutoring*. New York: Routledge.

Whitfield, W. T. D. (1977). *Interpersonal Communication*. Houston: University of Houston Press.

*Submetido à avaliação em 03 de novembro de 2015; revisado em 25 de julho de 2017; aceito para publicação em 17 de outubro de 2017.*