



Universidades Lusíada

Brinca, Joana Andreia dos Santos da Silva, 1985-

A docência e o processo de ensino nas licenciaturas em Serviço Social no contexto português

<http://hdl.handle.net/11067/7574>

Metadados

Data de Publicação	2024
Resumo	<p>O presente trabalho de pesquisa intitulado “A docência e o processo de ensino nas licenciaturas em Serviço Social no contexto português”, pretendeu desenvolver um trabalho de investigação inserido no Programa de Doutoramento em Serviço Social, iniciado em 2019, promovido pela Universidade Lusíada de Lisboa. Esta investigação centra-se no estudo da docência e o processo de ensino nas Licenciaturas em Serviço Social, e para tal, foi necessário proceder-se à compreensão do conceito educação, sendo...</p> <p>The present research entitled “Teaching and teaching process in Social Work degrees in the Portuguese context”, develops a research work inserted in the Doctoral Program in Social Work, started in 2019, promoted by Universidade Lusíada de Lisboa. This investigation is centered on the study of teaching and the teaching process in Degrees in Social Work, and for that, it was necessary to understand the concept of education, with the teaching process being an integral part, which, in turn, include...</p>
Palavras Chave	Serviço Social - Estudo e Ensino - Portugal, Serviço social - Ensino e estudo - Currículos - Portugal, Professores de serviço social - Portugal, Professores de serviço social - Formação - Portugal
Tipo	doctoralThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-ISSSL] Teses

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T06:25:16Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA
INSTITUTO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL DE LISBOA
Doutoramento em Serviço Social

**A docência e o processo de ensino nas licenciaturas em
Serviço Social no contexto português**

Realizado por:

Doutora Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca

Orientado por:

Prof.^a Doutora Teresa Paula Garcia Rodrigues da Silva

Constituição do Júri:

Presidente:	Prof. Doutor Afonso Filipe Pereira d'Oliveira Martins
Orientadora:	Prof. ^a Doutora Teresa Paula Garcia Rodrigues da Silva
Arguente:	Prof. Doutor Cristóvão Adelino Fonseca Franco Ribeiro Margarido
Arguente:	Prof. ^a Doutora Maria Irene Lopes Bogalho de Carvalho
Vogal:	Prof. ^a Doutora Maria Isabel de Jesus Sousa
Vogal:	Prof. ^a Doutora Maria Júlia Faria Cardoso

Tese aprovada em: 19 de julho de 2024

Lisboa

2023



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

INSTITUTO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL DE LISBOA

Doutoramento em Serviço Social

**A docência e o processo de ensino nas licenciaturas
em Serviço Social no contexto português**

Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca

Lisboa

Agosto 2023



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

INSTITUTO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL DE LISBOA

Doutoramento em Serviço Social

**A docência e o processo de ensino nas licenciaturas
em Serviço Social no contexto português**

Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca

Lisboa

Agosto 2023

Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca

A docência e o processo de ensino nas licenciaturas em Serviço Social no contexto português

Tese apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusíada para a obtenção do grau de Doutora em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Doutora Teresa Paula Garcia Rodrigues da Silva

Lisboa

Agosto 2023

FICHA TÉCNICA

Autora Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca
Orientadora Prof.^a Doutora Teresa Paula Garcia Rodrigues da Silva
Título A docência e o processo de ensino nas licenciaturas em Serviço Social no contexto português
Local Lisboa
Ano 2023

MEDIATECA DA UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

BRINCA, Joana Andreia dos Santos da Silva, 1985-

A docência e o processo de ensino nas licenciaturas em Serviço Social no contexto português / Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca ; orientado por Teresa Paula Garcia Rodrigues da Silva. - Lisboa : [s.n.], 2023. - Tese de Doutoramento em Serviço Social, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusíada.

I - SILVA, Teresa Paula Garcia Rodrigues da, 1965-

LCSH

1. Serviço social - Ensino e estudo - Portugal
2. Serviço social - Ensino e estudo - Currículos - Portugal
3. Professores de serviço social - Portugal
4. Professores de serviço social - Formação - Portugal
5. Universidade Lusíada. Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa - Teses
6. Teses - Portugal - Lisboa

1. Social work education - Portugal
2. Social work education - Curricula - Portugal
3. Social work teachers - Portugal
4. Social work teachers - Training of - Portugal
5. Universidade Lusíada. Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa - Dissertations
6. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. HV11.8.P8 B75 2023

Agradecimentos

Neste pequeno espaço quero agradecer à minha família pelo apoio que sempre me deram e por confiarem em mim.

Um agradecimento especial à minha orientadora Professora Doutora Teresa Rodrigues da Silva, por todos os ensinamentos e reflexões tão importantes na condução desta investigação.

Ao Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusíada de Lisboa pela oportunidade de dar continuidade às minhas aprendizagens e por me terem permitido aprender com quem sabe ensinar!

Por último, mas não menos importante, agradeço o apoio, a orientação e sugestões de todos colegas de profissão que participaram no processo desta pesquisa.

Obrigada pela troca de ideias e por acreditarem na pertinência desta investigação.

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (Delors *et al.* 1999)

Delors, Jacques *et al.* (1999) – Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Interministerial sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa. ISBN 85-249-0673-1.

APRESENTAÇÃO

A docência e o processo de ensino nas licenciaturas em Serviço Social no contexto português

Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca

O presente trabalho de pesquisa intitulado “A docência e o processo de ensino nas licenciaturas em Serviço Social no contexto português”, pretendeu desenvolver um trabalho de investigação inserido no Programa de Doutoramento em Serviço Social, iniciado em 2019, promovido pela Universidade Lusíada de Lisboa.

Esta investigação centra-se no estudo da docência e o processo de ensino nas Licenciaturas em Serviço Social, e para tal, foi necessário proceder-se à compreensão do conceito educação, sendo parte integrante, o processo de ensino que, por sua vez, contempla a formação, o ensino e a aprendizagem.

As transformações económicas, sociais, políticas e culturais e a mudança de perfil dos estudantes que chegam ao Ensino Superior, mais precisamente à licenciatura em Serviço Social, desafia os docentes a repensar e desenvolver metodologias de ensino. Estes processos pedagógicos traduzem-se em novas habilidades que os docentes têm de adotar no sentido de desenvolverem nas estudantes competências críticas e reflexivas. Esta investigação tem como objetivo analisar e descrever os processos metodológicos do ensino da profissão do Serviço Social, relevando as experiências pedagógicas do(a)s docentes efetuadas com os estudantes de Serviço Social para se tornarem profissionais comprometidos com os padrões teóricos, metodológicos e éticos da profissão. Em termos metodológicos procedeu-se em primeiro lugar à compreensão do processo de ensino e a sua relação com a dimensão das metodologias ativas participativas, partindo da análise dos planos curriculares das instituições de Ensino Superior que lecionam Serviço Social em Licenciaturas do Serviço Social em Portugal. Nestes planos foram analisadas as unidades curriculares, as competências e as saídas profissionais, os processos participativos no ensino do Serviço Social. Desta análise foram definidas categorias de competências e de Unidade Curriculares tendo em conta as teorias, as metodologias, a Ética e a Deontologia e as práticas profissionais. Posteriormente, foi efetuado um questionário de administração direta e inquérito por entrevista, a docentes doutorados ou com título de especialista em Serviço Social, a lecionar nas licenciaturas em Serviço Social em Portugal, para aferir o processo de aprendizagem e a sua relação com a dimensão da relação pedagógica, para tal,

analisou-se o perfil e o percurso profissional do/a docente, a preparação das aulas, a utilização das metodologias ativas participativas como meio facilitador da relação pedagógica, os conhecimentos e habilidades para um processo de ensino e aprendizagem, os progressos no processo de ensino e aprendizagem e os condicionalismos escolares, pessoais e profissionais no contrato pedagógico.

Os resultados demonstram que os cursos de Serviço Social apresentam perfis distintos quando às competências profissionais e saídas profissionais e também à estrutura curricular. Estes padrões revelam as transformações que a formação tem sofrido orientando-se esta menos para os padrões teóricos e metodológicos da profissão e mais para intervenções e práticas com problemáticas e grupos específicos. Por outro lado, o questionário e as entrevistas, revelam que as metodologias participativas adotadas são sobretudo operativas, centradas ou no desenvolvimento de competências para o exercício da profissão ou para o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem e que são um meio facilitador da relação pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Serviço Social, docência, processo de ensino, metodologias, relação pedagógica.

PRESENTATION

Teaching and teaching process in Social Work degrees in the Portuguese context

Joana Andreia dos Santos da Silva brinca

The present research entitled “Teaching and teaching process in Social Work degrees in the Portuguese context”, develops a research work inserted in the Doctoral Program in Social Work, started in 2019, promoted by Universidade Lusíada de Lisboa.

This investigation is centered on the study of teaching and the teaching process in Degrees in Social Work, and for that, it was necessary to understand the concept of education, with the teaching process being an integral part, which, in turn, includes training, teaching and learning.

The economic, social, political and cultural transformations and the change in the profile of students who reach higher education, more precisely the degree in Social Work, challenge teachers to rethink and develop teaching methodologies. These pedagogical processes translate into new skills that teachers must adopt to develop critical and reflective skills in students. This investigation aims to analyse and describe the methodological processes of teaching the Social Work profession, highlighting the pedagogical experiences of teachers carried out with Social Work students to become professionals committed to the theoretical, methodological, and ethical standards of profession.

In methodological terms, the first step is to understand the teaching process and its relationship with the dimension of active participative methodologies, starting from the analysis of the curriculum plans of Higher Education institutions that teach Social Work in Social Work Degrees in Portugal. In these plans, the curricular units, the competences and the professional opportunities, the participative processes in the teaching of Social Work were analysed. From this analysis, categories of competences and curricular units were defined considering theories, methodologies, ethics and deontology and professional practices. Subsequently, a direct administration questionnaire and an interview survey were carried out with professors with a doctorate or specialist title in Social Work, teaching in Social Work degrees in Portugal, in order to assess the learning process and its relationship with the dimension of pedagogical relationship. For this

purpose, the profile and professional path of the teacher were analysed, the preparation of classes, the use of active participatory methodologies as a means of facilitating the pedagogical relationship, the knowledge and skills for a teaching and learning process, progress in the teaching and learning process and school, personal and professional constraints in the pedagogical contract.

The results demonstrate that the Social Work courses have different profiles in terms of professional skills and career opportunities, as well as the curricular structure. These patterns reveal the transformations that training has undergone, orienting itself less towards the theoretical and methodological standards of the profession and more towards interventions and practices with specific problems and groups. On the other hand, the questionnaire and the interviews reveal that the participative methodologies adopted are mainly operative, centered either on the development of competences for the exercise of the profession or on the involvement of students in the learning process and that they are a means of facilitating the pedagogical relationship, contributing to the development of the teaching and learning process.

Keywords: Social Work, teaching, teaching process, methodologies, pedagogical relationship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Modelo de aprendizagem autorregulado	66
Ilustração 2: Etapas do TBL	74
Ilustração 3: Operacionalização do Modelo de Análise	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro de Qualificação – Licenciatura	45
Tabela 2: Ensino tradicional Vs. ensino moderno	79
Tabela 3: Docentes com grau de doutor ou especialidade em Serviço Social em instituições de Ensino Superior público e privado	95
Tabela 4: Interpretação do conceito “Estratégias”	159
Tabela 5: Tipologia de Estratégias	161
Tabela 6: Fatores e sua influência no processo de ensino e aprendizagem	166
Tabela 7: Proposta de unidade curricular: “Didática do Serviço Social”	193
Tabela 8: Correspondência entre a metodologia ativa participativa e a competência a desenvolver no processo de formação do Serviço Social	195
Tabela 9: Evolução da formação em Serviço Social.....	234
Tabela 10: O Ensino do Serviço Social	235
Tabela 11: Competências pessoais e profissionais dos estudantes	242
Tabela 12: Competências emocionais dos estudantes.....	243
Tabela 13: Tipologia de metodologias ativas participativas	248
Tabela 14: Componentes e características gerais do TBL	250
Tabela 15: Instituições do Ensino Superior em Portugal com Licenciatura em Serviço Social.....	250
Tabela 16: Unidades curriculares - Dimensão teórica, metodológica e ético-deontológica	252
Tabela 17: Unidades Curriculares - Tipologias de intervenção com problemáticas específicas.....	253
Tabela 18: Organização das Unidades Curriculares para a prática profissional (estágios, laboratórios, supervisão).....	255
Tabela 19: Saídas profissionais	256
Tabela 20: Competências de saídas profissionais.....	257
Tabela 21: Estado civil dos docentes	276
Tabela 22: Formação académica dos docentes	276
Tabela 23: Categoria profissional dos docentes	276
Tabela 24: Regime de tempo em docência	276
Tabela 25: Vínculo contratual dos docentes.....	277
Tabela 26: Categorias das unidades curriculares que leciona na licenciatura em Serviço Social.....	277
Tabela 27: Perfil e percurso profissional dos docentes entrevistados.....	278
Tabela 28: Definição de metodologia participativa	280
Tabela 29: Objetivos das metodologias participativas desenvolvidas em sala de aula	282

Tabela 30: Metodologias participativas e desenvolvimento de competências	284
Tabela 31: Perspetiva teórica que orienta as metodologias ativas participativas.....	285
Tabela 32: Tipo(s) de metodologia(s) participativa(s) utilizada(s) em contexto de sala de aula.....	286
Tabela 33: O processo pedagógico: preparação das aulas	290
Tabela 34: Os saberes científicos, as competências de inovação e recriação na preparação das aulas	295
Tabela 35: As estratégias de ensino e aprendizagem centradas no docente e no discente	299
Tabela 36: A formação atual e o conhecimento das metodologias ativas participativas em contexto de aula e em formato <i>on line</i>	308
Tabela 37: Potencialidades e desafios/constrangimentos associados às metodologias ativas participativas no ensino e aprendizagem do Serviço Social.....	314
Tabela 38: Operacionalização do processo de ensino e aprendizagem	320
Tabela 39: Características associadas a uma boa aula	324
Tabela 40: Características associadas a um bom professor/a	328
Tabela 41: Conhecimentos e habilidades para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem ativo e participativo.....	333
Tabela 42: A importância da gestão emocional no processo de ensino-aprendizagem	339
Tabela 43: Condicionantes sociais e pessoais e o contrato pedagógico	341
Tabela 44: Progressos no processo de ensino-aprendizagem na formação de Assistentes Sociais.....	345

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

A3ES	-	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
APSS	-	Associação Profissional de Serviço Social
ARA	-	Autorregulação da Aprendizagem
DGES	-	Direção Geral do Ensino Superior
ECTS	-	European Credit Transfer System
FIAS	-	Federação Internacional de Assistentes Sociais
ONG	-	Organizações Não Governais
PBL	-	Project Based Learning
SPSS	-	Statistical Package for the Social Scienses
TBL	-	Team Based Learning
TCLE	-	Termo de consentimento Livre e Esclarecido
TIC	-	Tecnologias de Informação e Comunicação
SSC		Serviço Social de Casos
SSG		Serviço Social de Grupos
SSC		Serviço Social de Comunidades

SUMÁRIO

Apresentação	11
Presentation	13
Lista de ilustrações	15
Lista de tabelas.....	16
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	18
Sumário	19
Introdução.....	21
Capítulo 1. Matriz teórica e concetual do processo de ensino em Serviço Social	33
1.1. Educação, Ensino e Docência: desafios à inovação e criatividade.....	33
1.1.1. O Sistema de Ensino Superior Português.....	39
1.1.2. Objetivos e competências a desenvolver no Ensino Superior: Licenciatura	42
1.1.3. O(a) docente reflexivo no processo de ensino.....	49
1.2. Serviço Social: Formação, metodologias de ensino e competências pessoais e	52
profissionais.....	52
1.2.1 Competências profissionais do Serviço Social	54
1.2.2 Educação participada no processo de ensino do Serviço Social	56
1.3 O processo de ensino e de aprendizagem e a sua relação com a inteligência	62
emocional	62
1.3.1 O Modelo de Aprendizagem Autorregulado no Ensino Superior.....	65
1.3.2. Tipologia de Metodologias Ativas Participativas	70
1.3.3. Caraterísticas e constrangimentos associados às metodologias participativas	80
na formação profissional do Serviço Social.....	80
Capítulo 2. Opções e Procedimentos metodológicos	85
2.1. Fundamentos da investigação.....	85
2.2. Escolhas epistemológicas e opções metodológicas	88
2.3. Objetivos e processo metodológico.....	89
2.4. Operacionalização do Modelo de Análise	91
2.5. Técnicas de recolha de dados empíricos	92
2.6. Universo e Amostra.....	94
2.7. Análise de conteúdo.....	99
2.8. Os procedimentos éticos para a recolha dos dados	101
2.9. Análise transversal e triangular dos métodos	101

Capítulo 3. Apresentação dos Resultados sobre o “Processo de ensino e a relação com a dimensão - Metodologias Ativas Participativas”	103
3.1. Características do ensino do Serviço Social em Portugal	103
3.2 Planos de estudo – Unidades Curriculares do Serviço Social	105
3.3 Competências e saídas profissionais	107
3.4 Processos participativos no ensino do Serviço Social	109
3.4.1. Perfil do(a)s docentes e responsabilidades na docência	109
3.4.2. Metodologias participativas: Conceitos, Objetivos e Competências	111
3.4.3. Abordagem conceptual das metodologias participativas: Perspetiva teórica e Tipologia de Metodologias Ativas Participativas utilizadas em sala de aula	114
3.4.4. Abordagem operativa das metodologias participativas: tipologia.....	116
3.5. Discussão dos resultados	121
Capítulo 4. Apresentação dos resultados sobre o “Processo de aprendizagem e a relação com a dimensão da relação pedagógica”	127
4.1. O perfil e o percurso profissional do(a)s docentes na Licenciatura em Serviço Social no contexto Português.....	127
4.2. Ensinar e aprender: Preparação das aulas	128
4.2.1. Grau de Inovação e recriação na preparação das aulas.....	130
4.2.2. Estratégias didáticas e pedagógicas centradas no/a docente e no/a discente	132
4.2.3. Formação e conhecimento das metodologias ativas e participativas.....	133
4.2.4. Limitações e potencialidades das metodologias ativas e participativas ...	136
4.3. Ensinar e aprender: A utilização das metodologias ativas participativas como meio facilitador da relação pedagógica	140
4.4. Ensinar e aprender: Conhecimentos e Habilidades para um processo de ensino e aprendizagem	143
4.4.1. A Gestão emocional no processo de ensino e de aprendizagem	146
4.5. Ensinar e aprender: Condicionalismos escolares, pessoais e profissionais no contrato pedagógico	147
4.6. Ensinar e aprender: Progressos no processo de ensino e aprendizagem	150
4.7. Discussão dos resultados	155
Capítulo 5. Considerações Finais	175
Referências	199
Legislação.....	223
Bibliografia.....	227
Apêndices.....	229
Lista de apêndices.....	231

INTRODUÇÃO

A tese de doutoramento que aqui se apresenta, intitulada “A docência e o processo de ensino nas licenciaturas em Serviço Social no contexto português”, é o culminar de um trabalho de investigação no âmbito do Programa de Doutoramento em Serviço Social, que decorreu entre 2019 e 2023, pela Universidade Lusíada de Lisboa.

A investigação realizada centra-se no estudo da docência em Serviço Social, onde se insere o processo de ensino, a pedagogia orientada para a intervenção social, englobando o estudo da importância da relação pedagógica, da inteligência emocional e das metodologias de ensino aprendizagem, desenvolvidas pelos docentes para o ensino de futuros profissionais de Serviço Social, licenciados em Serviço Social.

Numa primeira fase, foi necessário definir conceitos, iniciando a compreensão em volta do conceito da educação associada à docência no Ensino Superior e ao processo de ensino associado à formação e à aprendizagem. Segundo Walker (2016, p. 106),

el trabajo docente universitario, concebido como un tipo particular de trabajo sobre los otros (Dubet, 2006), constituye una actividad remunerada que tiene como objetivo explícito transformar a los otros. A los docentes universitarios se les paga un salario para socializar a los estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico, las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria).¹

Nesta investigação pretende-se realçar todo o processo de transmissão de conhecimento relativo ao ensino do Serviço Social, considerando como base a atuação do(a) docente na preparação das aulas e na transmissão dos saberes inerente a esta disciplina científica, proporcionando assim, um processo de ensino, sem contudo se desligar da importância das estratégias de ensino e de aprendizagem, quer centradas no docente, quer centradas no estudante, consideradas como fundamentais para o estímulo ao processo de aprendizagem do estudante. No entanto, entende-se que o trabalho docente vai muito para além da transmissão de conhecimento, ou por outras palavras e de acordo com Walker (2016, p. 106),

este trabajo, que tiende a facilitar la afiliación cognitiva e institucional de los estudiantes en la vida universitaria (Coulon, 1997) y su preparación para la vida profesional futura,

¹ “O trabalho do(a) docente universitário, é concebido como um tipo particular de trabalho sobre os outros (Dubet, 2006), constitui uma atividade remunerada que tem como objetivo explícito transformar os outros. Aos docentes universitários paga-se um ordenado para socializar e interagir com os estudantes sobre um campo disciplinar específico, tendo em conta as práticas profissionais de uma profissão em particular, seguindo as diretrizes das instituições universitárias” (tradução própria).

no se reduce a las actividades de enseñanza; son múltiples y variadas las actividades que los profesores y profesoras universitarios desarrollan en el ejercicio de su trabajo docente, y también son diversas las condiciones materiales y simbólicas en que el mismo se ejerce².

Deste modo, e ao longo desta investigação centramo-nos mais no processo de ensino, contudo, gostaríamos de salientar que nem sempre foi fácil dissociar o binómio ensino-aprendizagem. Para dar seguimento a esta investigação priorizaram-se algumas dimensões de análise:

- Inicialmente priorizou-se a educação em Serviço Social na dimensão da docência. No que concerne ao processo considera-se que envolve uma multiplicidade de relações e interações.

En el caso del profesorado universitario el desarrollo del trabajo docente coloca a los profesores y profesoras en una red de múltiples relaciones:

- 1) con una organización que lo contrata para el ejercicio de una función institucional;
- 2) con colegas que, posicionados diferencialmente respecto de él/ella, y no necesariamente con su misma relación de contratación, están convocados al cumplimiento de determinadas funciones;
- 3) con estudiantes que son esos “otros” fundamentales de su trabajo;
- 4) con los conocimientos disciplinar, pedagógico y experiencial que se ponen en juego en el ejercicio del trabajo docente; y
- 5) con una sociedad que sirve de marco a sus práctica y a la institución de la que forma parte. En el interjuego de estas relaciones se generan percepciones se construyen representaciones sobre los otros, y sobre las percepciones y representaciones de esos otros (Walker, 2016, p. 115).³

- Numa segunda dimensão priorizou-se o processo de ensino, e dentro deste foco, optou-se pela dimensão processo de ensino e aprendizagem e a importância da relação pedagógica, o processo de ensino e de aprendizagem e a sua relação com a inteligência emocional e tipologia de metodologias ativas participativas no desenvolvimento do

² “este trabalho, que tende a facilitar a afiliação/participação/reconhecimento a nível cognitivo e institucional dos estudantes na vida universitária (Coulon, 1997) e a sua preparação para a vida profissional futura, não se reduz às atividades de ensino; são múltiplas e variadas as atividades que o/as docentes universitários(o)s desenvolvem no exercício do seu trabalho docente, e também são diversas as condições materiais e simbólicas em que o(a)s mesmas exercem”.

³ Neste caso, relações com a própria instituição de ensino superior que contrata o(a) docente para o exercício de uma função institucional; relações com os colegas docentes que poderão ter ou não a mesma categoria e regime de contratação; relação com os estudantes, pessoas chave fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e do processo de aprendizagem através da utilização de metodologias ativas participativas; relação com os conhecimentos disciplinares imprescindíveis ao exercício do trabalho docente e por último, mas não menos importante, as relações estabelecidas com a sociedade e com a comunidade envolvente, como entidades recetoras dos futuros profissionais (Walker, 2016, p. 115).

processo de ensino e aprendizagem.

No mesmo sentido, é importante destacar que ao longo desta investigação a palavra professor e estudante, podem surgir através de diversos sinónimos: professor/docente/ensinante e estudante/discente/aprendiz, tal como o conceito de metodologias de ensino ou metodologias (ativas) participativas.

Esta investigação segue dois pilares.

O primeiro pilar, mais desenvolvido, relacionado com a importância da preparação dos conteúdos programáticos e consequentemente, transmissão do saber e de competências necessárias à intervenção, ou seja, à docência (enfatizando a dimensão de utilização de metodologias ativas participativas).

O segundo pilar é de forma mais complementar, relacionado com o despoletar da motivação para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e espírito crítico, e consequentemente, autoaprendizagem e autorreflexão dos discentes, ou seja, a relação pedagógica e o processo de aprendizagem (enfatizando a dimensão da relação pedagógica).

A escolha do tema não é inócua. Prende-se com o gosto e a curiosidade pela docência e pelo processo de ensino e aprendizagem, pelo conhecimento e uso das metodologias ativas participativas, decorrentes do processo de formação académica e profissional da investigadora.

O interesse pelo tema é resultado de um conjunto de indagações que surgiram ao longo da experiência profissional enquanto Assistente Social e enquanto docente do Ensino Superior e pelo desejo de construir uma pedagogia de compromisso alicerçada no binómio ensino e aprendizagem.

Esta investigação assume-se como sendo inovadora, carecendo efetivamente de aprofundamento científico. As investigações que têm sido desenvolvidas nesse domínio (docência e ensino do Serviço Social) são provenientes das áreas da educação, da psicologia e da medicina, provenientes de países como a Espanha, a Argentina, o Brasil, o Reino Unido e Estados Unidos da América.

Em Portugal destacam-se os seguintes estudos por ordem cronológica:

- Carvalho, Maria Irene; Almeida, Suênia; Pinto, Carla (2018). "Ensinar e Aprender

Serviço Social: Modelos de Práticas de Estágio em Portugal e no Brasil” (pp. 199 – 231).

- Garcia, A. P. (2018). “Serviço Social no Ensino Graduado e Pós-Graduado em Portugal” (pp. 185– 198).

- Carvalho, Maria Irene; Bracons, H.; Garcia, A. P.; Veiga, J.D. (2013). “Sistema de ensino em Serviço Social pós-Bolonha: uma perspectiva crítica” (vol. 15, n.º 2).

De Portugal e Espanha, temos como referência:

- Carvalho, Maria Irene *et al.* (2017). “Trabajo Social en el Siglo XXI. Desafíos para la Formación Académica y Profesional” - “Los Servicios Sociales en Portugal: Formación para la Profesión Portugal” (Cap. 23, pp. 559 – 584).

Constata-se assim que há uma escassez de publicações sobre a docência e o processo de ensino em Serviço Social principalmente no contexto português. As publicações mais visíveis em contexto português incidem sobre a temática da formação e planos curriculares dos cursos de Licenciatura em Serviço Social e sobre a prática pré-profissional, neste caso os estágios supervisionados.

Com esta investigação, colocam-se quatro questões de partida:

- De que forma é que a dinâmica da docência nas Licenciaturas em Serviço Social, e o processo de ensino, desenvolve a dimensão teórica, metodológica, técnico-operativa e axiológica?

- De que forma é que a docência e o processo de ensino nas Licenciaturas em Serviço Social se preparam para desenvolver a reflexividade e a dimensão crítica necessária à intervenção?

- De que forma é que a docência e o processo de ensino nas Licenciaturas em Serviço Social acompanham a inovação tecnológica e a criatividade?

- Em que medida as metodologias participativas permitem criar condições adequadas e desafiadoras para o processo de ensino tendo em vista a relação ensino aprendizagem?

Com esta investigação pretende-se evidenciar as práticas pedagógicas utilizadas em contexto de ensino e aprendizagem, centradas em metodologias participativas, requeridas para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais e

construir a identidade da profissão. A identidade da profissão estrutura-se em torno dos conceitos de empoderamento e de participação (Álvarez-Pérez *et al.*, 2020).

As transformações económicas, sociais, políticas e culturais, aliado ao perfil de estudante que chega ao Ensino Superior, faz com que seja necessário repensar e desenvolver novas metodologias de ensino em contexto de aula e fora de aula. Em contexto de globalização, a massificação tem tido impactos no ensino do Serviço Social. Estes impactos tendem a responder a emergências sociais sendo a formação orientada para uma dimensão operativa e menos reflexiva dessas emergências (Carvalho *et al.*, 2017).

As metodologias ativas participativas podem promover o desenvolvimento de novas competências e habilidades nos estudantes por forma a se posicionarem de forma crítica e reflexiva à realidade social, sobretudo à desigualdade e à justiça social. Entender que metodologias ativas participativas são desenvolvidas pelos docentes de Serviço Social, para fazer face a estas questões e para responder às competências de saída dos cursos, constitui uma preocupação, pessoal e profissional e teórica. A este nível é importante referir que a investigadora é também docente do Ensino Superior na licenciatura e mestrado em Serviço Social numa instituição pública e com formação em Serviço Social. Esta experiência na docência coloca desafios diários de como implicar os estudantes com os princípios e valores do Serviço Social, mas também com a epistemologia própria da profissão.

Em termos teóricos, as metodologias participativas estão a ser recuperadas dos continentes como o da América Latina, África e Ásia (onde já têm uma longa tradição) e usadas na Europa, como por exemplo Portugal, em questões relacionadas com a educação inclusiva e empoderamento dos cidadãos. A Declaração de Salamanca da UNESCO considera que a educação inclusiva é “um processo de grande importância que procura responder às diversas necessidades de todos os estudantes através de práticas inclusivas a nível da aprendizagem, das culturas, da comunidade, e que reduz a exclusão na educação (...), as escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos estudantes, atendendo aos seus diferentes estilos, bem como ao seu ritmo de aprendizagem. Devem também assegurar a qualidade da educação para todos através de um currículo apropriado, adaptações institucionais, estratégias de ensino, aproveitamento de recursos e protocolos com as suas comunidades” (Claudino, 2015, p.89).

As metodologias participativas permitem criar condições adequadas e desafiadoras para que a aprendizagem aconteça por necessidade e iniciativa do aprendiz” (Sforni, 2007, *apud* Duarte et al. (2014, p. 31), reforçando a dimensão/relação pedagógica desenvolvida entre docente e discente. Estas metodologias podem “facilitar os processos de aprendizagem e de identificação positiva dos indivíduos envolvidos com projetos mais amplos (Brites *et al.*, 2014a; Brites *et al.*, 2014b; Brites *et al.*, 2015), em especial quando é estimulada uma praxis e uma reflexão (Brites *et al.*, 2014b; Brites *et al.*, 2014c).

“A mediatização do mundo atual, consubstanciada em diversos formatos e com presença ubíqua, coadjuva o uso de ferramentas de mediatização que facilitam processos de integração, de cidadania e de ligação do individual ao colectivo” (Brites *et al.*, 2015, p. 13). Podemos afirmar que as metodologias participativas são um conjunto diversificado de dinâmicas em que os participantes são os protagonistas das suas escolhas, têm voz ativa, proporcionando uma sensação de bem-estar emocional e de “auto-confiança” (Kellett, 2009). Penny Oldfather destaca “o esbatimento de fronteiras entre pesquisadores e pesquisados, designadamente na área da educação, destacando o potencial da participação dos mais novos na construção dos seus ambientes educativos” (*apud* Brites *et al.*, 2015, p. 15), cooperando para um processo de ensino e aprendizagem de compromisso, onde quer os docentes e os discentes se encontram em interação por um objetivo comum: ensinar e aprender, desafiando a criatividade e a inovação.

Este tipo de metodologias é essencial para que os docentes desenvolvam competências críticas e reflexivas nos estudantes, futuros assistentes sociais, para se identificarem com a profissão, para se comprometerem com os valores do Serviço Social, direitos humanos e justiça social e fazerem face à complexidade das questões sociais numa sociedade global.

Sendo assim, esta investigação tem como **objetivos gerais:**

Perceber como se organiza a docência nas Licenciaturas em Serviço Social e se articula com o processo de ensino para promover a reflexividade e a dimensão crítica?

Identificar quais as metodologias ativas participativas que são mais utilizadas pelos docentes nas Licenciaturas em Serviço Social, e a sua relação com o processo de ensino.

Analisar as metodologias de ensino participativas centradas no desenvolvimento de competências pessoais, interprofissionais e profissionais em estudantes da licenciatura em Serviço Social para serem profissionais comprometidos com os padrões teóricos, metodológicos e éticos da profissão.

Compreender a importância da introdução das metodologias participativas na relação pedagógica e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem.

Como objetivos específicos:

- Identificar nos planos curriculares das Licenciaturas do Serviço Social em Portugal temas relevantes relacionados com os fundamentos da profissão (teorias, metodologias, a ética e práticas);
- Analisar os conteúdos programáticos das Unidades Curriculares nucleares do Serviço Social considerando os objetivos, competências, metodologias de avaliação e produtos finais requeridos;
- Mapear as metodologias de ensino em Serviço Social e identificar os processos pedagógicos (métodos) participativos, mais adequadas para atingir competências pessoais, interpessoais e profissionais.
- Caracterizar o perfil do docente e o processo pedagógico, na preparação das Unidades Curriculares em Serviço Social.
- Apresentar as estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas no processo de ensino e em contexto de aula na Licenciatura em Serviço Social.
- Identificar as potencialidades e os limites na utilização das metodologias ativas participativas nas Licenciaturas em Serviço Social.
- Compreender como as metodologias ativas participativas são elementos facilitadores da relação pedagógica no processo de ensino do Serviço Social.
- Identificar os aspetos a melhorar na formação em Serviço Social e no processo de ensino.

Para a realização deste estudo adotamos uma metodologia qualitativa e quantitativa. A metodologia mista permite compreender e relacionar os fenómenos e por outro lado

permite aferir as perceções e opiniões dos participantes.

Em termos qualitativos procedeu-se em primeiro lugar a uma análise de documentos que incluía os Despachos Normativos que aprovam os Ciclos de Estudos conducente ao grau de Licenciado em Serviço Social das Universidades, Escolas e Institutos Superiores e os conteúdos informativos dos sites das instituições do Ensino Superior para analisar as competências, as áreas e sectores de atuação dos licenciados em Serviço Social em segundo lugar procedeu-se à análise dos planos curriculares das 17 Licenciatura em Serviço Social em Portugal. Esta análise permitiu definir padrões de competências de saída dos estudantes identificar as Unidades Curriculares nucleares do Serviço Social, destacando-se as teorias, metodologias, ética e deontologia e práticas profissionais.

Depois de analisadas as competências e estrutura curricular dos cursos procedeu-se ao levantamento do número de doutorados em Serviço Social que lecionam nos 17 cursos de Serviço Social em Portugal. Optou-se por este universo já que a partir de 2006 com a reforma de Bolonha o ensino universitário só é possível se a pessoa for titular de doutoramento ou se for considerada especialista na área. Optamos por incluir doutorados ou na especialidade do Serviço Social, assim como especialistas em Serviço Social. Foram identificados na Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2017) 48 doutorados, distribuídos da seguinte forma: 24 doutorados no ensino público e 24 no ensino privado.⁴

O questionário foi elaborado com questões abertas, fechadas e de escala. Pretendia-se caracterizar os docentes o seu perfil, a relação com a entidade empregadora, as responsabilidades na docência, as metodologias adotadas, a posição teórica e metodológica e as competências de saída privilegiadas.

O questionário foi administrado diretamente a docentes doutorados em Serviço Social, a lecionar nas licenciaturas em Serviço Social em Portugal para aferir o tipo de metodologias desenvolvidas e o modo como respondem às competências de saída dos estudantes. O questionário foi enviado via email para 48 docentes (universo de doutorados em SS e ou na especialidade em Serviço Social).

O questionário foi enviado a 18 de setembro de 2019 e foi fechado o seu recebimento

⁴ Fonte: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/18/>.

em novembro de 2019. Foram obtidas 19 respostas. As respostas obtidas através do questionário foram tratadas quantitativamente com o programa estatístico SPSS. Os resultados apresentados centram-se em três dimensões: primeiro os cursos e as competências de saída; segundo os conteúdos desenvolvidos em unidades nucleares de Serviço Social e em terceiro o perfil do(a)s docentes e os desafios do ensino do Serviço Social.

As entrevistas foram realizadas entre novembro de 2021 e janeiro de 2022, contabilizando-se um total de 19 respostas.

Para analisar as respostas obtidas, recorreu-se à análise de conteúdo categorial simples, uma vez que se pretende uma análise temática, considerada como a primeira fase de análise de conteúdo, sendo também, geralmente descritiva (Bardin, 2004).

Nas entrevistas procurou-se analisar as seguintes dimensões: perfil do docente em Serviço Social, relação pedagógica, processo pedagógico, conhecimentos/habilidades no processo de ensino, formação em Serviço Social, inovação e recriação na preparação das aulas, estratégias de ensino, limitações e potencialidades associadas ao uso das metodologias ativas participativas, a gestão emocional e a inteligência emocional.

A seleção dos informantes a entrevistar teve em conta aspetos como a experiência profissional; critérios geográficos/territoriais, tais como proximidade, localização, condições de acessibilidade, e disponibilidade dos respondentes. Foram realizadas 19 entrevistas as quais foram submetidas a análise de conteúdo temático categorial.

Não é fácil falar de metodologias participativas sem falar da função do ensino e da especificidade do ensino em Serviço Social, da sua história, estruturação e exigências atuais, assim a investigação que agora se apresenta, reflete sobre a educação, inovação e criatividade, situa as orientações da política de educação superior em Portugal e a importância das metodologias de ensino aprendizagem participativas.

Destaca o ensino do Serviço Social em Portugal, a sua estruturação e as áreas disciplinares privilegiadas nos currículos, as competências profissionais e as saídas profissionais. Concomitantemente, apresenta o resultado de um estudo onde se identificaram as metodologias de ensino em Serviço Social e os processos pedagógicos (métodos) participativos, mais adequadas para atingir competências pessoais, interpessoais e profissionais.

A presente tese encontra-se dividida em 5 capítulos.

No capítulo um, intitulado “Matriz teórica e conceptual do processo de ensino em Serviço Social”, procede-se a uma análise dos conceitos relacionados com a Educação, o Ensino e a Docência, conceitos esses considerados como primordiais para/no processo de ensino e aprendizagem do Serviço Social, nas Licenciaturas em Portugal.

Apresenta-se o Serviço Social enquanto profissão e disciplina académica, no que concerne aos objetivos e competências a desenvolver ao longo da formação, referencia-se o papel do docente reflexivo no processo de ensino (Schön, 1987, 2018) , enquadrado pelo sistema de Ensino Superior português (Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), a formação, as metodologias de ensino e competências pessoais e profissionais, considerado como uma profissão comprometida com os valores da dignidade humana, a liberdade e a justiça social. Para tal, elaborou-se uma pesquisa qualitativa, destacando os autores de referência associados à evolução da formação em Serviço Social (Sewpaul *et al.*, 2004, Branco *et al.*, 2005), bem como os autores portugueses e estrangeiros (Carvalho *et al.*, 2017; Newman *et al.*, 2016) que se dedicam ao estudo do ensino do Serviço Social, através de metodologias de ensino e instrumentos que promovem dinâmicas participativas.

Ainda neste capítulo, optou-se por se abordar as competências profissionais do Serviço Social, recorrendo ao conhecimento científico publicado por Ferreira (2008), Bogo *et al.* (2013), Carvalho *et al.* (2013) e Gibson (2014), entre outros, desenvolveram-se os conceitos de educação participada e o ensino do Serviço Social, tendo por referência autores de relevo no processo de ensino e aprendizagem e a sua relação com a inteligência emocional (Goleman, 1995) e com o modelo de aprendizagem autorregulado no Ensino Superior (Hernández Rivero *et al.* 2021),

Procurou-se ainda identificar e desenvolver tipologias de metodologias ativas participativas, apresentando igualmente algumas características e constrangimentos associados ao uso das mesmas, na formação profissional do Serviço Social, tendo por base autores como: Berbel (1995; 1998; 2012) e Moran (2015).

De forma geral, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, analisando autores de referência para o Serviço Social, nomeadamente, Freire (1975) e Iamamoto (2005), e autores de relevância na área da educação, tais como Delors *et al.* (1999), Passarinho (2012), Brites *et al.* (2015), para além da pesquisa documental, através da

consulta da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No capítulo dois “Opções e procedimentos metodológicos” apresenta-se a metodologia utilizada nesta investigação, passando pelos fundamentos da mesma, o percurso do conhecimento, as escolhas epistemológicas e a opções metodológicas, os objetivos e o processo metodológico, a operacionalização do modelo de análise, as técnicas de recolha de dados utilizadas, o universo e a amostra, procedimentos éticos para a recolha de dados, e a análise transversal e triangular dos dados e dos métodos.

No capítulo três intitulado “Apresentação dos resultados sobre o processo de ensino e a relação com a dimensão Metodologias Ativas Participativas”, apresentam-se os dados dos inquéritos por questionário aplicados, com a devida análise e discussão dos resultados, ao longo do ponto 3.5.

Por sua vez, no capítulo quatro “Apresentação dos resultados sobre o processo de aprendizagem e a relação com a dimensão da relação pedagógica” apresentam-se os dados das entrevistas, seguindo-se a devida análise e discussão dos mesmos ao longo do ponto 4.7.

Ao longo do capítulo cinco, discutem-se os resultados à luz dos contributos teóricos e científicos abordados na matriz teórica, conceptual e metodológica desta pesquisa, terminando com as considerações finais, e respetivas referências bibliográficas, anexos e apêndices úteis à compreensão deste trabalho de investigação.

CAPÍTULO 1. MATRIZ TEÓRICA E CONCEPTUAL DO PROCESSO DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL

Ao longo do capítulo um, pretende-se apresentar a matriz orientadora desta investigação, tendo por base o enquadramento teórico e conceptual que servem de alicerce à docência e ao processo de ensino e de aprendizagem nas licenciaturas em Serviço Social no contexto português.

Para dar início a esta pesquisa, a investigadora começou por analisar os conceitos educação, ensino, docência, inovação e criatividade, conceitos estes considerados como primordiais no processo de ensino de Serviço Social, nas Licenciaturas em Portugal.

É de salientar ainda que a investigadora neste capítulo procedeu à análise do conceito educação, partindo da premissa de que este, faz parte do processo de ensino que, por sua vez, contempla a formação e a aprendizagem.

1.1. EDUCAÇÃO, ENSINO E DOCÊNCIA: DESAFIOS À INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

Para melhor se compreender o processo de ensino e a docência, é fundamental analisar o conceito de educação. A educação é “um processo que acompanha o ciclo de vida humano” (Carmo, 2001, p. 244), constituindo-se como um direito fundamental e constitucional (n.º 1 e 2 do artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa, 2002). Segundo Delors et al. (1999) a educação deve ser encarada como um processo contínuo, efetuado ao longo da vida, assente em quatro pilares: “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos” (Claudino, 2015, p. 88).

Nesta linha de pensamento considera-se que as “funções essenciais da escola consiste em contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e solidários não de sujeitos administrados e conformados, mas de cidadãos protagonistas do destino das suas vidas públicas e privadas” (Barbosa, 2006, p. 78-79), promovendo (...) “o diálogo humano livre, o percorrer de todos os caminhos a que nos leva a agilidade da mente” (Roszak, 1986).

Atualmente,

a escola converteu-se num palco muito heterogéneo, onde a educação se tornou um desafio que acarreta inúmeras dificuldades a todos os seus atores e é a partir desta realidade que é necessário refletir o atual estado da educação. (...) Trata-se da atual «crise de valores» moderna, tão amplamente discutida por filósofos como Nietzsche e Habermas e que, cada vez mais, se reflete em todas as esferas da sociedade ocidental (Almeida *et al.*, 2006, p.17).

Parte-se do princípio de que a educação pode ser e ter um excelente contributo no que diz respeito ao desenvolvimento social, visto que pode ter como objetivo,

dar a cada homem, para lá da formação da sua personalidade, uma capacidade específica de colaborar e trabalhar na vida da comunidade; fornecer as bases de uma consciência social, de modo que cada homem possa escolher livremente, mas em função dos interesses da coletividade, as formas de atuação mais úteis; preparar os homens para dar resposta aos problemas do seu tempo (Gomes, 2005, p.653).

Barros de Oliveira (2007) entendendo a complexidade do conceito, recorreu à Enciclopédia Pedagógica de Blanco (tendo em conta as 180 definições), e elucidou o conceito, definindo-a educação como:

(...) acção intencional ou voluntária, de um adulto (educador) sobre uma criança (educando), usando métodos mais ou menos autoritários ou dialogantes, tradicionais ou modernos, em ordem a levar a criança ou a ajudá-la (conforme se acentue mais a hétéro ou a auto-educação) a desenvolver todas as suas potencialidades (Educação integral ou holística), a fim de que possa atingir o fim (último) do ser humano (expresso em felicidade, perfeição, maturidade, realização, liberdade, transcendência, salvação - depende da filosofia e mesmo da teologia do educador). (Barros de Oliveira, 2007, p. 18).

Não obstante, e por circunstâncias temporais e espaciais, podemos verificar que foi associado ao conceito outras perspectivas relativas ao tempo ou à idade cronológica (educação pré-escolar e escolar, mas também educação de adultos e da terceira idade – educação permanente), contextos espaciais ou de interação (família, escola, grupo, Internet, meios de comunicação social, CD's e DVD's, etc.), conteúdos relacionados com a educação física, com a dimensão psíquica, cognitiva, afetiva, social, cívica, ética, ecológica, métodos de ensino mais ativos/participativos ou mais passivos, recorrendo às novas tecnologias, como os meios audio-visuais ou os meios informáticos (Barros de Oliveira, 2007, p. 18).

Ou seja, a escola apresenta uma dimensão societal e uma dimensão escola-família-comunidade. Nas palavras de Camacho (2000, p. 56),

o conceito de educação participada que apela ao facto da educação não ser hoje percecionada apenas como um espaço pertencente à escola (enquanto instituição que detém a tutela do ensino) mas que seja perspectivada numa ótica de responsabilidade comunitária, aspeto este que remete para a incrementação de um trabalho de equipa em que os agentes educativos estabelecem entre si trocas de reciprocidade mútua.

Verifica-se por um lado, “a necessidade de sistematização da prática pedagógica em educação (...) [que] conduz à necessidade da construção curricular, como estrutura aberta que possa ajudar o educador na planificação do seu trabalho” (...) (Rodrigues, 1995, p.38).

Para Cunha (1989, p. 220),

apesar de todo o esforço desenvolvido desde as primeiras décadas do século, em fins dos anos cinquenta se percebe que o ensino tradicional ainda persiste, com o mesmo elitismo que o caracterizava desde o princípio. Os professores, embora recebam uma formação que os coloca em contato com os postulados escolanovista, não possuem capacitação prática para exercitar esses conhecimentos; além disso, não encontram, na escola pública, uma estrutura que permita a efetivação dos ideais renovadores.

A educação na perspectiva de Freire (1975) deverá ter como objetivo a consciencialização do estudante, o que significa, que em relação às classes sociais mais desfavorecidas, a educação deve permitir que entendam, compreendam a sua situação de “oprimidas” e agir em favor da própria “libertação”. Segundo Freire (1975, p. 4) a escola é de certo modo alienadora, pois, “a sua tónica fundamentalmente reside em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade”, em vez de optar por uma prática reflexiva por parte do estudante e docente, destacando assim a importância do processo de ensino e da aprendizagem.

Quanto ao conceito de “ensino” este pode definir-se como um processo que tem “(...) uma intencionalidade que fixa os seus resultados em uma aplicação futura e que, por isso, é imprevisível” (Zabala *et al.*, 2010, p.109).

A partir da definição de Zabala *et al.* (2010), podemos construir uma diferenciação entre duas filosofias pessoais básicas sobre o Ensino, de acordo com António Manuel Duarte (2002).

O ensino do tipo diretivo que “vê o ensino como uma forma de transmitir conhecimentos de modo estruturado e valoriza uma avaliação fechada por testes objetivos.” (Duarte, 2002, p.33).

A segunda filosofia denominada por ensino centrado no estudante,

vê o ensino como centrado no(a) aluno(a), valorizando objetivos relacionados com o desenvolvimento da curiosidade e definindo aquele como o proporcionar de oportunidades para a aprendizagem autodirigida com base na exploração autónoma, ou seja, uma espécie de guia para a exploração do campo disciplinar. (Duarte, 2002, p.33).

No seguimento deste entendimento, podemos enumerar 4 conceções básicas sobre o processo de ensino: o ensino enquanto transferência, o ensino enquanto moldagem, o ensino enquanto viagem e o ensino enquanto promoção do crescimento (Duarte, 2002).

Na primeira conceção e de acordo com Duarte (2002, p. 33) o ensino enquanto transferência, entende-se como “(...) o deslocamento de um conhecimento de um recipiente para o outro.”

Na segunda conceção, o ensino enquanto moldagem, “(...) vê o processo de ensino como um ajustamento do(a) aluno(a) a um padrão preestabelecido.” (Duarte, 2002, p.33).

Por sua vez, a terceira conceção, o ensino enquanto viagem, “(...) refere-se ao ensino como uma orientação guiada para a exploração de um campo disciplinar.” (Duarte, 2002, p.33).

Por fim, a quarta conceção, o ensino enquanto promoção do crescimento, “(...) vê este como facilitador do desenvolvimento pessoal” (Duarte, 2002, p.33).

Poderíamos epilogar, de uma forma linear que a terceira e a quarta conceção são os catalisadores para que se promova um processo de ensino e de aprendizagem.

O binómio ensino-aprendizagem é complexo, na medida em que sugere um percurso linear, o que nem sempre coincide com a realidade vivenciada.

De acordo com Mazur (1990) “a aprendizagem é geralmente definida como uma mudança num individuo causada pela experiência” (*apud* Tavares *et al.*, 2007, p.108). Para alguns autores “a aprendizagem pode ser definida como uma construção pessoal, resultante de um processo experimental, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. É um processo, uma vez que ocorre ao longo de um período de tempo que pode ser mais ou menos longo (...)” (Tavares *et al.*, 2007, p.108) sendo passível de se avaliar, quando se verificar uma mudança visível de comportamento do estudante.

O conceito de aprendizagem é considerado por vários autores como polissêmico e complexo. Para melhor se entender o conceito, recorreu-se ao campo da psicologia e às teorias comportamentalista, cognitivista, humanista e à teoria da aprendizagem social.

De acordo com Passarinho (2012),

A teoria comportamentalista concebe a aprendizagem como uma actividade intencional, com uma resposta esperada e satisfatória a estímulos externos, sem grande participação consciente do sujeito.

A teoria cognitivista ou construtivista entende o saber como um modo dinâmico de conhecer, como um processo em que a aprendizagem é concebida num movimento circular entre o aprendente, a sua experiência e o meio envolvente. A aprendizagem é entendida como um processo de reorganização dos elementos que constituem uma representação.

A teoria humanista, identifica o carácter único da experiência pessoal e centra a aprendizagem no desenvolvimento pessoal do aprendente.

A teoria da aprendizagem social valoriza a modelagem como via para adquirir e modificar condutas e, fundamentalmente, atitudes.

Em torno dos conceitos de educação, ensino e aprendizagem, encontra-se subjacente o conceito de formação, entendido como um processo que forma “alguém ‘em’ qualquer coisa, ‘para’ qualquer coisa e ‘por’ qualquer coisa (Fabre, 1994, p. 60).

Segundo Fabre (1994) o «triângulo da formação» incluindo os vértices do “desenvolvimento pessoal” (entendido numa lógica de psicologia), da “situação socioprofissional” (lógica social) e do “conteúdo e método” (lógica didática), e das interações entre os mesmos, constitui a dinâmica do campo pedagógico ou o processo pedagógico. Como resultado da interação entre estes três vértices ocorre a aprendizagem, enquanto formação profissional, a instrução, enquanto formação didática e a educação enquanto formação psicossociológica.

Normalmente, é em contexto de sala de aula seja em que nível de ensino for, que se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Martins (2007, p. 2)

as salas de aula, em vez de serem locais de rotinas enfadonhas pela eterna repetição do tradicional processo de ensino-aprendizagem – ouvir, ler, escrever – deveriam ser verdadeiros laboratórios e oficinas vivas do «aprender fazendo» e de treinamento das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais dos próprios estudantes, com a orientação de professores preparados dentro dos conceitos da metodologia científica e capazes de despertar nos alunos o gosto pela investigação dos factos e pela descoberta do conhecimento significativo.

Atualmente as políticas do Ensino Superior realçam a inovação, a criatividade e a originalidade no ensino, seja do ponto de vista da inserção da tecnologia, seja das

práticas diferenciadas na formação do discente. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Art.11.º; Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto) evidencia o espírito empreendedor, a participação cívica, a pesquisa e a investigação científica, desenvolvendo a ciência e a tecnologia.

Assim a “inovação do método pedagógico de ensino/ aprendizagem, baseado em princípios de participação e cidadania do próprio estudante ou formando” (Ferreira, 2008, p.49) deve ser um aspeto forte a considerar na formação dos futuros Assistentes Sociais, permitindo, “questionar e avaliar o papel dos profissionais no âmbito da aplicação do conhecimento; da promoção do conhecimento; da inovação do conhecimento” (ibidem, p.53). As escolas e sobretudo o ensino universitário deve promover o desenvolvimento destas competências académicas para que sejam úteis para a sociedade científica e à sociedade no seu todo (Garrido *et al.*, 2016).

Para tal, é necessário investimento na área da educação e formação, recorrendo a mão de obra qualificada, adequando e adaptando as práticas de ensino às competências de análise crítica, de participação social e conhecimentos exigidos na e para a realidade profissional, social, cultural, económica e política. Só assim é possível que a educação se constitua como um desafio onde seja possível conciliar os estilos de intervenção à adequação de diversidade de estudantes, de contextos e circunstâncias específicas, tendo em conta as políticas nacionais e internacionais, locais e regionais.

O(a)s docentes devem ser profissionais qualificados, que reforcem e ampliem a sua competência crítica; não só executiva, mas que pensa, analisa, pesquisa e decifra a realidade. Alimentado por uma atitude investigativa, o exercício profissional quotidiano tem ampliadas as possibilidades de vislumbrar novas alternativas de trabalho nesse momento de profundas alterações na vida em sociedade.

Mas em Serviço Social é também importante que os docentes entendam a profissão, quer ao nível dos processos sociais, tanto em dimensões macroscópicas quanto em suas manifestações quotidianas; um profissional criativo e inventivo, capaz de entender o “tempo presente, os homens presentes, a vida presente” e nela atuar, contribuindo, também, para moldar os rumos de sua história” (Iamamoto, 2005, p.49).

Como conclusão deste subcapítulo, destacamos que os docentes devem ser facilitadores da aprendizagem, onde,

a criatividade, a iniciativa, a liberdade individual, a ação, a descoberta são valores que presidem a todas as relações de trabalho. Tudo é orientado em função dos interesses e vivências dos estudantes, neste sentido os programas são muito abertos e pouco estruturados. Professores e estudantes fazem coisas e aprendem em conjunto (Álvarez Fernández, 2003, p.50).

O(a) docente e o estudante assumem um papel central neste processo de ensino e de aprendizagem, que deve ser interativo e partilhado. Mas para que tal aconteça, é necessário refletir em torno da educação, do processo de ensino e aprendizagem, da inovação e da criatividade, refletindo igualmente sobre o papel das Instituições de Ensino Superior e das Licenciaturas em Serviço Social, acompanhando de perto o caso português, no que se refere ao sistema de Ensino Superior, aos objetivos e competências a desenvolver, reforçando a importância da figura de docente reflexivo no processo de ensino.

1.1.1. O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Segundo a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) o sistema educativo português encontra-se regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) e é desenvolvido em três níveis: ensino básico, secundário e superior.

Quanto à organização do Ensino Superior, este organiza-se num sistema binário que integra o ensino universitário e o ensino politécnico e é ministrado em instituições públicas e privadas. Quanto aos estabelecimentos de Ensino Superior privado, estes obtêm reconhecimento de interesse público prévio do Governo.

O ensino universitário inclui as Universidades, os Institutos Universitários e outros estabelecimentos de ensino universitário. O ensino politécnico compreende os institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino politécnico.

Relativamente ao sistema binário, entende-se que o ensino universitário é orientado por uma perspetiva de promoção de investigação e de criação do saber e visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, inovação e análise crítica.

Por sua vez, o ensino politécnico é orientado por uma perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos e visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior,

desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.

As instituições de Ensino Superior gozam de autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar (Lei nº 62/2007, de 10 de setembro⁵).

- **A autonomia científica** consiste na capacidade de definir, programar e executar a investigação e demais atividades científicas.
- **A autonomia pedagógica** abrange a capacidade para elaborar os planos de estudos, definir o objeto das Unidades Curriculares, definir os métodos de ensino, afetar os recursos e escolher os processos de avaliação de conhecimentos.
- **A autonomia cultural** traduz-se na capacidade de definir o programa de formação e de iniciativas culturais.
- **A autonomia disciplinar** confere o poder de punir, nos termos da lei e dos estatutos, as infrações disciplinares praticadas por docentes, investigadores e demais funcionários, bem como estudantes.

Assim, enquadram-se no âmbito das referidas autonomias matérias como as condições específicas de ingresso nos ciclos de estudos, as condições de funcionamento dos ciclos de estudos, os planos de estudos, os regimes de precedências e de avaliação, o regime de prescrição, a creditação da formação, as normas de transição curricular, os prazos de emissão de documentação académica, as alterações de horários e de regimes de funcionamento ou os prazos de resposta aos requerimentos efetuados.

No que diz respeito à estrutura dos graus e diplomas do Ensino Superior (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março), em 2005 foi iniciado um processo de reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo de modo a implementar o Processo de Bolonha, tendo sido introduzido o European Credit Transfer System (ECTS) nos ciclos de estudo, mecanismos de mobilidade, suplemento ao diploma, entre outros.

⁵ Lei nº 62/2007, de 10 de setembro - Regime jurídico das Instituições de Ensino Superior, Artigos 71.º a 75.º.

O Ensino Superior passou a ter uma nova estrutura de três ciclos de estudos, conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor. Esta estrutura foi introduzida em 2006 e totalmente implementada, em Portugal, a partir do ano letivo de 2009/2010.

Foram também estabelecidos, para cada ciclo de estudos, descritores de qualificação genéricos, com base nas competências adquiridas, assim como a definição de intervalos ECTS - (Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro alterado pelo Decreto-Lei, nº 107/2008, de 25 de junho) para o primeiro e segundo ciclo de estudos.

Em 2014, foi criado um ciclo de estudos superior não conferente de grau académico, denominado curso técnico superior profissional, que corresponde ao ciclo de estudos curto ligado ao 1.º ciclo previsto no Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Sobre a acreditação e garantia da qualidade no Ensino Superior, foi constituída a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro), considerada a entidade competente para avaliar e acreditar as instituições de Ensino Superior e os seus ciclos de estudos. Esta Agência é um organismo independente face ao estado e às instituições e tem por objetivo promover e assegurar a qualidade no Ensino Superior.

Os critérios de avaliação e acreditação são os fixados nos regimes jurídicos dos graus e diplomas de Ensino Superior e de avaliação do Ensino Superior (Lei nº 38/2007, de 16 de agosto).

Para além da acreditação prévia de ciclos de estudos a criar, aquela Agência procede ainda à acreditação regular dos ciclos de estudos que se encontram em funcionamento, tendo em conta também os objetivos e as competências a desenvolver nas Licenciaturas.

1.1.2. OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER NO ENSINO SUPERIOR: LICENCIATURA

A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrou, a criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao Ensino Superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de Ensino Superior a responsabilidade pela sua seleção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional.

Para além do âmbito e dos objetivos previstos, também se procedeu à adoção do modelo de organização do Ensino Superior em três ciclos e a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências, ou seja, o acolhimento de um sistema europeu de créditos curriculares (ECTS — European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes.

Tal como já foi referido, e de acordo com o artigo 11.º, da Lei n.º 49/2005, o Ensino Superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. Neste sentido, os objetivos do Ensino Superior passam por:

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo

adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo;

f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural;

h) Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;

No que diz respeito ao Ensino Superior, e mais precisamente à Licenciatura, interessa-nos perceber

a definição dos objectivos na perspectiva das competências a adquirir, adoptando os resultados do trabalho colectivo realizado a nível europeu e concretizado nos descritores de Dublin, tendo presente que a transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências pelos próprios estudantes é uma questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal.” (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, p. 2243).

De realçar que a análise da experiência europeia mostra que ao 1.º ciclo correspondem, por norma, 180 créditos, isto é, três anos curriculares de trabalho.

Em Portugal, o ensino politécnico, tem 180 créditos ECTS e uma duração normal de 6 semestres, ou, exceccionalmente, até 240 créditos ECTS e 7 ou 8 semestres. O ensino universitário, tem 180 ou 240 créditos ECTS e uma duração normal compreendida entre 6 e 8 semestres, devendo ser adotados valores similares aos de instituições de referência nas mesmas áreas.

Segundo o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, as regras a aplicar para a reorganização dos cursos em funcionamento devem seguir estes pressupostos:

- A adequação das formações ao novo modelo de organização do Ensino Superior vem sendo concretizada através de um trabalho em profundidade desenvolvido pelas instituições, que deve ser participado por estudantes e professores, e que visa, designadamente: A passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências;

- A orientação da formação ministrada para os objectivos específicos que devem ser assegurados pelos ciclos de estudos do subsistema, universitário ou politécnico, em que se insere;
- Assegurar aos estudantes portugueses condições de formação e de integração profissional similares, em duração e conteúdo, às dos restantes Estados que integram o espaço europeu, através da adopção, em cada área de formação, de um número de créditos e, conseqüentemente, de uma duração, que não sejam diversos dos de instituições de referência de Ensino Superior daquele espaço nas mesmas áreas;
- A determinação do trabalho que o estudante deve desenvolver em cada unidade curricular incluindo, designadamente, e onde aplicável, as sessões de ensino de natureza colectiva, as sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, os estágios, os projectos, os trabalhos no terreno, o estudo e a avaliação — e sua expressão em créditos, de acordo com o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, incluindo a realização de inquéritos aos estudantes e docentes tendo em vista esse fim;
- A fixação do número total de créditos, e conseqüente duração do ciclo de estudos, dentro dos valores e de acordo com os critérios estabelecidos pelo presente decreto-lei (Decreto-Lei n.º 74/2006, p. 2243).

Ou seja, o processo de ensino deve promover a reflexividade, o posicionamento crítico, a autonomia em prol do desenvolvimento de competências. Para tal, é necessária uma progressiva adequação, que “deve traduzir-se numa apropriada reorganização das formações superiores tendo em vista a concretização dos objectivos do Processo de Bolonha, não podendo, de modo algum, ser encarada como uma mera alteração formal” (Decreto-Lei n.º 74/2006, p. 2243).

O Processo de Bolonha⁶ enfatiza a

mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas — quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante (Decreto-Lei n.º 74/2006, p. 2243).

O grau de licenciado de acordo com o sistema nacional de graus e diplomas do Ensino Superior, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho e Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro, é atribuído aos estudantes que demonstrem:

⁶ Conforme acordado na Conferência Ministerial Europeia sobre o Acordo de Bolonha, realizada em Bergen em 2005, a adoção generalizada deste modelo de ciclos de estudos deveria estar concluída no ano de 2010. Neste sentido, o diploma estabeleceu que a adequação deve ser realizada até ao final do ano lectivo de 2008-2009, para que no ano lectivo de 2009-2010 todos os ciclos de estudos estivessem organizados de acordo com o novo modelo (Decreto-Lei n.º 74/2006, p. 2244).

- a) Possuir conhecimentos e capacidade de compreensão numa área de formação a um nível que:
- i) Sustentando-se nos conhecimentos de nível secundário, os desenvolva e aprofunde;
 - ii) Se apoie em materiais de ensino de nível avançado e lhes corresponda;
 - iii) Em alguns dos domínios dessa área, se situe ao nível dos conhecimentos de ponta da mesma;
- b) Saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos, de forma a evidenciar uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional;
- c) Capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de formação e de construção e fundamentação da sua própria argumentação;
- d) Capacidade de recolher, seleccionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação, que os habilite a fundamentarem as soluções que preconizam e os juízos que emitem, incluindo na análise os aspectos sociais, científicos e éticos relevantes;
- e) Competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas;
- f) Competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia (Decreto-Lei n.º 74/2006, pp. 2244 – 2245).

No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado deve valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma atividade de carácter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às atividades concretas do respetivo perfil profissional⁷.

Tabela 1: Quadro de Qualificação – Licenciatura

Nível 6	Conhecimentos	Aptidões	Valores
Licenciatura	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo ou de trabalho.	Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade de tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades

⁷ De acordo com o Quadro de Qualificações do Ensino Superior em Portugal: Relatório da Comissão Internacional sobre a Verificação da Compatibilidade com o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/quadro_qualificacoes?plid=371, consultado no dia 09.12.2021

			em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo.
--	--	--	---

Fonte: DGES (https://www.dges.gov.pt/pt/quadro_qualificacoes?plid=371, consult. 09 dez.2021)

O Relatório da Comissão Internacional para os Futuros da Educação, publicado pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco, 2021, p. 64) destaca um conjunto de princípios relativamente ao futuro da educação, assente num novo contrato social no que diz respeito à educação, enfatizando a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar, com intensão clara de permitir que os estudantes acessem e reproduzam conhecimento, ao mesmo tempo que permite que desenvolvam as suas capacidades de análise crítica, aplicando-as no seu percurso académico e profissional.

Apresentamos de seguida, os quatro princípios orientadores (Unesco, 2021, p. 77), que servirão de inspiração para um novo contrato social para educação e para a prática educacional:

- Os currículos devem aprimorar as habilidades dos estudantes para acessar e contribuir para o conhecimento bens comuns, para tal, é necessário que:
 - os recursos de conhecimento coletivo da humanidade acumulados ao longo de gerações deve formar a espinha dorsal dos currículos educacionais. Devemos ensinar os estudantes (de todas as idades) a envolverem-se com o conhecimento de forma criativa e crítica, questionando seus pressupostos e interesses (Unesco, 2021, p. 77)
 - A Educação deve capacitar as pessoas para corrigir omissões e exclusões nos bens comuns de conhecimento e garantir que seja um recurso aberto e duradouro que reflita a diversidade de maneiras de conhecer e ser no mundo (Unesco, 2021, p. 77)
- A crise ecológica requer currículos que reorientem fundamentalmente o lugar do ser humano no mundo, como tal, devemos receber “uma educação efetiva e relevante sobre mudanças climáticas, (...) devemos “ensinar a arte de viver com respeito e responsabilidade pelo planeta”. Priorizar a “disseminação de desinformação por meio de meios científicos, digitais e literacias humanísticas” (Unesco, 2021, p. 77).
- “Os currículos devem enfatizar a investigação científica e a capacidade de distinguir entre pesquisa rigorosa e falsidades. Devemos desenvolver habilidades digitais que capacite os estudantes a fazer um uso significativo da tecnologia.
- O currículo deve garantir que os estudantes também ganhem a capacidade de «agir em» ciência e tecnologia, desempenhando um papel na determinação como são usados e para que fins” (Unesco, 2021, p. 77).

Por último, “os direitos humanos e a participação democrática devem ser os alicerces fundamentais para a aprendizagem que transformam as pessoas e o mundo” (Unesco, 2021, p. 77).

Como tal,

devemos priorizar a educação em direitos humanos que apoia a agência dos estudantes e oferece um ponto de entrada para um universo moral comprometido com o reconhecimento e prosperidade de todos. A igualdade de gênero deve ser abordada em todos os currículos e os estereótipos opressivos de gênero removidos. Os estudantes também devem aprender como confrontar diretamente racismo e discriminação de todas as formas (Unesco, 2021, p. 77).

É necessário pensar numa nova formulação do futuro do ensino, e neste âmbito, especificamente do Ensino Superior,

como uma "profissão colaborativa", que prospera, evolui e opera por meio do trabalho em equipa e de especialistas que reforçam o multifacetado trabalho de educação para diversos estudantes. Quando os professores são reconhecidos como praticantes reflexivos e produtores de conhecimento, eles contribuem para o crescimento dos corpos de conhecimento necessários para transformar ambientes educacionais, políticos, ambientes de pesquisa e prática, dentro e além de sua própria profissão (Unesco, 2021, p. 80).

É necessário que haja mais trabalho colaborativo e trabalho entre equipas. De acordo com o Relatório da Comissão Internacional para os Futuros da Educação - Unesco (2021) o ensino de qualidade é produzido por equipas, que permitem a criação de ambientes que garantem que as necessidades físicas, sociais e emocionais dos estudantes sejam atendidas. No entanto, é necessário que a produção de conhecimento, a reflexão e pesquisa se tornem parte integrante do ensino. Os professores devem ser apoiados e reconhecidos como estudantes intelectualmente engajados que identificam novas áreas de investigação e inovação, definem questões de pesquisa e geram novas práticas pedagógicas. A autonomia e a liberdade dos professores devem ser apoiadas. Os professores devem participar do debate público e do diálogo sobre o futuro da educação. Devemos garantir a presença dos professores nos diálogos sociais e nos mecanismos participativos de tomada de decisão necessários para re imaginar coletivamente a educação. Ao fazer um novo contrato social para a educação, devemos nos inspirar nestes princípios relacionados ao trabalho transformador dos professores. Diálogo compartilhado sobre ensino e professores é uma parte essencial da renovação da educação” (Unesco, 2021, p. 90), para tal é

necessário que as tecnologias digitais cada vez mais utilizadas e as metodologias ativas participativas, promovam, estimulem processos comunicacionais, enfatizando a criatividade dos discentes.

Neste sentido, torna-se pertinente refletir sobre a educação para a prática reflexiva, tal como referiu Schön (2018, p. 8) ou sobre a epistemologia da prática, onde se tem em conta o tipo de saber em que os profissionais competentes se envolvem? (neste caso os docentes de Serviço Social). Será que importa perceber “em que se assemelha e distingue o saber profissional dos tipos de conhecimento apresentados em manuais académicos, em artigos científicos e revistas conhecidas? Nesse sentido, haverá rigor intelectual na prática profissional?” (Schön, 2018, p. 8).

Fazemos, com certeza, o mesmo apelo que Everett Hughes fez (1959), relativamente à importância de algumas profissões: “o apelo das profissões a um conhecimento extraordinário em assuntos de grande importância social”, tal como os Assistentes Sociais, onde, em troca, recebem “direitos e privilégios extraordinários” (Schön, 2018, p. 13). São estes profissionais que na prática profissional, seja por via do ensino ou por meio da intervenção em diversos contextos, e tal como referiu John Kennedy⁸, no seu discurso inaugural em Yale (1962), são incitados a “participar...na resolução de problemas que se nos apresentam, exigindo as soluções mais sofisticadas para assuntos complexos e difíceis” (p. 5). Retomando o assunto das competências, e de acordo com Schein, para estes profissionais, que outrora foram discentes é necessário sensibilizá-los para racionalidade técnica e para o conceito de competências.

Ou seja,

as competências na utilização da teoria e técnica de resolução de problemas concretos deveriam surgir mais tarde, quando o estudante aprendeu a ciência relevante – primeiro, porque não pode aprender competências de aplicação enquanto não tiver aprendido conhecimento aplicável; e, em segundo lugar, porque as competências constituem um tipo de conhecimento ambíguo e secundário. Há algo de perturbador até em chamar-lhe «conhecimento» (Schein, *apud* Schön, 2018, p. 35).

Inerente ao desenvolvimento e aplicação de competências na utilização da teoria e de competências de técnica de resolução de problemas concretos, está o conceito de reflexão, conceito este presente no processo de ensino e de aprendizagem, despertado por um docente reflexivo, tal como se pode constatar no ponto seguinte.

⁸ Jonh F. Kennedy, *apud* Lieberman (1970, p. 5).

1.1.3. O(A) DOCENTE REFLEXIVO NO PROCESSO DE ENSINO

Quando se fala em processo de ensino, implicitamente surge o conceito de reflexão. Conceito este muitas vezes abordado de forma prematura, quando não se entende o seu verdadeiro significado.

Segundo o autor Dewey (1933),

... o conhecimento é exterior, mas o ato de conhecer, esse, é interior e implica um trabalho de apropriação, de autoconstrução sobre um background de saberes, conhecimentos e sentidos. O ato de conhecer implica, assim, um trabalho bilateral, de mediação intercultural entre a instituição de ensino e os sujeitos, grupos e/ou comunidades. De vinculação, portanto, e não de extensão versus receção (Dewey, 1933, p. 137).

Neste seguimento, importa realçar Donald A. Schön (1930-1997), considerado o pensador mais influente no que concerne ao desenvolvimento da teoria e prática da aprendizagem do profissional reflexivo, durante o século XX, quando considerava que o verdadeiro profissional é aquele que perante a complexidade e adversidades, consegue enfrentar os problemas de natureza mais prática (Roget, 2019, p. 1).

Segundo Schön, podemos caracterizar a prática docente como sendo complexa, instável, com situações incertas, onde a singularidade e os conflitos de valores e a perspetiva técnica, nem sempre andam a par, e nem sempre são as adequadas para a gestão de uma determinada problemática em contexto de sala de aula.

Considera ainda que a docência deve ser entendida como uma atividade reflexiva e artística, dotada de mestria técnica. Nesse sentido, chama a nossa atenção para o alcance de uma nova epistemologia da prática implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns docentes desenvolvem nas situações apresentadas em contexto de aula, descritas como situações de incerteza, de instabilidade, de complexidade, de singularidades. De forma objetiva, refere ainda que uma possível solução poderá estar no uso das habilidades comunicacionais e relacionais, ao destacar a “habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Y la habilidad

requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica”⁹, ou seja, o que denomina por processo de reflexão na ação ou orientação da prática (Roget, 2019, p.1).

A reflexão na ação é condição prévia e necessária para se compreender a atividade eficaz do docente perante as problemáticas singulares, pois, permite que se otimizem a resposta do docente perante as situações reais, coloca os seus recursos intelectuais ao serviço da situação apresentada, de forma que esta adeque a resposta através de uma análise e procura de soluções estratégicas, satisfazendo assim, as necessidades reais em contexto de aula. De acordo com o modelo de Schön, o pensamento prático tem várias fases, todas elas interligadas:

- o conhecimento na ação,
- a reflexão na ação e durante a ação,
- a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

De uma forma mais detalhada, identificamos os principais pressupostos. O conhecimento na ação, está relacionado com a acumulação de conhecimento tácito pessoal que se encontra vinculado à perceção, à ação ou ao juízo existente nas ações espontâneas do indivíduo, neste caso, do docente, ou por outras palavras, é o conhecimento implícito inerente à atividade prática que acompanha permanentemente a pessoa que atua/lecciona. Por outras palavras, a identificação da primeira fase por “o conhecimento na ação”, está relacionada com o propósito da procura pelo saber contínuo, quer seja através do saber científico, quer seja pelo saber em ação, decorrente da experiência profissional e que é caracterizado como sendo algo tácito, espontâneo e dinâmico, daí a terminologia de saber em ação, ou “saber-en-la-acción”, segundo Schön (1987).

Na segunda fase, a reflexão na ação e durante a ação, o conhecimento produzido pelo indivíduo/docente sobre a ação, é encarado como um momento de introspeção, como se fosse uma conversa reflexiva com a situação problema. Para que tal conversação reflexiva ocorra, é necessário amadurecimento pessoal e profissional por parte do

⁹ habilidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos da aula” e identificando a habilidade de integração inteligente e criadora do conhecimento e da técnica (tradução própria).

docente, no sentido de aquisição de competências para se poder distanciar, de forma a visualizar e refletir sobre a situação, com objetividade e racionalidade. Exige um perfil de docente que seja aberto, flexível perante uma complexidade de situações e de variáveis com intervenção na prática profissional, exigindo igualmente, entendimento sobre a visão sistémica relativamente ao que se define pro pedagogia.

Recuperando as palavras de Schön:

cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar (Schön, 1987, p. 89).

A terceira fase denominada por reflexão sobre a ação e reflexão na ação, é essencial para o processo de ensino e de aprendizagem (na medida em que se pode ativar estratégias de ensino mais participativas e criativas por parte do docente, com impacto no discente). É a análise e reflexão sobre a sua própria ação. É um acerto de contas entre tentativas e erros, entre estímulos e respostas, até se atingir o desenho reflexivo mais eficaz, perante as circunstâncias/personalização da sala de aula. Nesta fase é necessário conjugar diversas variáveis, tais como: características da situação apresentada, os procedimentos colocados em prática na avaliação diagnóstica e no diagnóstico, propriamente dito, a determinação das metas. A identificação e seleção do método de trabalho e dos instrumentos de trabalho, o esquema de pensamento, as teorias implícitas e explícitas, as crenças, as formas de representar a realidade vivida pelo profissional/docente reflexivo e prático.

A reflexão no processo de ensino como pudemos verificar assume uma dimensão de extrema importância. No entanto, esta não pode ser desligada do Serviço Social enquanto profissão e disciplina académica, comprometida com os valores da dignidade humana, a liberdade e a justiça social. Para tal, elaborou-se uma pesquisa qualitativa, destacando os autores de referência associados à evolução da formação em Serviço Social, bem como os autores que se dedicam ao estudo do ensino do Serviço Social, através de metodologias de ensino e instrumentos que promovem dinâmicas participativas. Nos subcapítulos que se seguem, serão analisadas as competências pessoais e profissionais, dos estudantes em contexto de formação e dos Assistentes Sociais, já na prática profissional, fomentando uma dimensão de educação participada

no processo de ensino, quer seja através do Modelo de Aprendizagem Autorregulada, quer seja através do uso de metodologias ativas participativas.

1.2. SERVIÇO SOCIAL: FORMAÇÃO, METODOLOGIAS DE ENSINO E COMPETÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

O Serviço Social é uma profissão e uma disciplina académica comprometida com a mudança social, onde os direitos humanos, a dignidade, a liberdade e a justiça social se destacam. Por ser uma disciplina aplicada e uma profissão, o Serviço Social requer que as metodologias de ensino do Serviço Social promovam a participação ativa dos estudantes e exigem intencionalidade na ação, traduzida não só numa orientação teórica, política, ética e prática, mas numa reflexividade crítica da realidade social. As metodologias participativas, são essenciais para envolver os estudantes com as questões sociais, os princípios e os valores do Serviço Social acordo com os padrões identitários do Serviço Social – dignidade humana e justiça social, promovendo assim um Modelo de Aprendizagem Autorregulado.

São vários os autores que ao longo dos anos se dedicaram à evolução da formação em Serviço Social. Podemos destacar Sewpaul *et al.* (2004) que defendem que se deve garantir que os currículos ajudem os estudantes de Serviço Social a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e atitudes académicas de raciocínio, abertura a novas experiências e paradigmas e comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida.

Por sua vez, Branco *et al.* (2005), dedicaram-se ao estudo do Serviço Social em Portugal: trajetória e encruzilhada – traçam a trajetória do Serviço Social sob um duplo ponto de vista: académico e profissional. Analisam o percurso do Serviço Social no contexto europeu, enquanto momento de afirmação académica (licenciatura, mestrado e doutoramento) e profissional no campo das políticas sociais (Apêndice A - Tabela 9: Evolução da formação em Serviço Social).

Associado à evolução da formação do Serviço Social está a evolução do ensino do Serviço Social, que por sua vez tem de acompanhar a complexidade societal e por isso, tem como missão transformar o estudante num sujeito e num profissional implicado com a sociedade e com os problemas sociais. Neste sentido, os docentes são desafiados a dar-lhes ferramentas, que lhe permitam socializar e entrecruzar com a profissão: competências pessoais, interpessoais e sociais, de modo a tonar-se um profissional com “voz para si e para os outros”. O ensino do Serviço Social não é alheio aos desafios

sociais “tais como da investigação com vista à «problematização» das questões (problemas) sociais atuais, tendo como meta potenciar as competências teórico-operativas e investigativas, para o exercício profissional do(a) Assistente Social” (Ferreira, 2008, p. 38). Se os estudantes, enquanto futuros profissionais tiverem conscientes das suas potencialidades e constrangimentos face à sociedade contemporânea podem investir numa prática profissional dinâmica, renovada, consciente, eficaz, original e criativa para fazer face ao risco social. Para tal é necessário “articular o ensino, a profissão e a realidade [sendo este um dos maiores desafios], pois o Serviço Social não atua apenas sobre a realidade, mas atua na realidade” (Franco, 2003, p.139). Segundo esta lógica de pensamento, é necessário analisar os fenómenos contemporâneos, compreendendo-os e desenvolvendo novas formas de os incorporar, mas de forma construtiva e criativa no ensino.

Para Carvalho *et al.* (2017),

os principais desafios atuais passam por: munir os estudantes de competências pessoais e profissionais de acordo com os padrões da profissão; melhorar os conteúdos e as metodologias de ensino das Unidades Curriculares do Serviço Social, quer teóricas, metodológicas e práticas; a expansão e a reconfiguração da oferta formativa ao nível pós-graduado (mestrado, doutoramento, pós-graduações e especializações em Serviço Social); o desenvolvimento de investigação em Serviço Social - criação de equipas de pesquisa em Serviço Social, com docentes, estudantes e assistentes sociais; e criação de observatórios e de laboratórios da profissão (p.26).

Para que o processo de ensino em Serviço Social seja pautado pela qualidade, este deve ter,

(...) como exigência clara formar profissionais críticos e criativos que possam responder de forma propositiva e interventiva às situações de injustiça, exclusão, desigualdade e negação de direitos dos sujeitos sociais. Dessa forma, considera-se como essencial a integralidade de uma formação voltada para aspetos éticos, filosóficos, políticos, teóricos e metodológicos que sustentem a direção formativa preconizada. Um dos espaços privilegiados dessa formação é a sala de aula. Esta revela-se como um locus de trabalho do(a) Assistente Social que, entretanto, guarda particularidades; não se constitui apenas como um espaço onde os conteúdos são ensinados e aprendidos, consiste especialmente num lugar de desafios, de ineditismos, de rotinas e, acima de tudo, de construção de relações (Faustini, 2006, p. 622).

A sala de aula é um dos lugares privilegiados para a promoção de dinâmicas participativas, através de metodologias de ensino e instrumentos. São vários os autores (Janer *et al.*, 2017; Carvalho *et al.*, 2017; Newman *et al.*, 2016; Samson, 2016; Lewis *et*

al., 2016; Hendricks *et al.*, 2015; Brites *et al.*, 2015) que também se dedicaram ao estudo do ensino do Serviço Social, tal como se pode verificar pelo Apêndice A, Tabela 10: O Ensino do Serviço Social.

Perante o exposto, podemos constatar que nas Licenciaturas em Serviço Social a prática docente é desafiada a identificar-se com perspetivas teóricas progressistas de horizontalidade na relação professor-estudante, de reflexão crítica sobre a prática e o conhecimento, de compreensão da educação como um ato político. Opõe-se desta forma, às perspetivas conservadoras de verticalidade na relação professor-estudante, de passividade frente ao conhecimento, de pseudoneutralidade do ato de educar. Urge repensar na operacionalização da formação, tendo em conta as competências profissionais a desenvolver na Licenciatura em Serviço Social.

1.2.1 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO SERVIÇO SOCIAL

Em Serviço Social as metodologias a adotar devem promover a participação ativa dos estudantes, invocando um sentido, uma orientação teórica, política e prática. É importante tornar a pessoa com voz para si e para os outros. As metodologias participativas promovem a participação e envolvimento dos estudantes com as questões do Serviço Social e ao mesmo tempo inclui-lo na identidade do Serviço Social nas dimensões teórica, metodológica, mas também envolvê-los com os princípios e valores e com a justiça social. Transformar o estudante num sujeito implicado na sociedade e nos problemas sociais, mas ao mesmo tempo, dando-lhe ferramentas, competências que lhe permitam socializar e entrecruzar com a profissão: competências pessoais e profissionais.

Para Gomes (1995, p. 353) “o termo competência vem do latim *competentia*, significa aptidão, idoneidade, faculdade que uma pessoa tem para resolver um assunto, uma atribuição, poder e capacidade”. Para Le Boterf (1995) a competência é um saber agir responsável e reconhecido, que se traduz em diferentes aspetos como saber mobilizar, saber integrar, saber transferir recursos, conhecimentos, e capacidades em um contexto profissional (p.7).

Podemos enumerar vários tipos de competências: as competências profissionais, por exemplo, que estão relacionadas com a qualificação profissional, pois, remetem-nos para o conjunto de saber fazer, bem como as competências que são adquiridas pela formação académica e pela experiência, onde se incluem os relacionamentos sociais

(Carvalho, *et al.*, 2014).

O(a) Assistente Social deve ter na sua prática profissional estas competências:

- competências de carácter cognitivo-cultural que enquadram capacidades de argumentação; de raciocínio lógico e matemático; de interpretação e análise e de enquadramento histórico e cultural;
- competências de natureza prático-instrumental que enquadram capacidades de resolução de problemas e tomada de decisões; utilização de técnicas profissionais; análise contextual e autonomização;
- competências interpessoais que enquadram capacidades relacionais, comunicacionais, de compreensão e afirmação do sentido de cidadania e análise axiológica (Almeida, 2012, p. 7-8).

Mas não basta ter competências para enfrentar a sociedade e promover a mudança.

Faleiros (2001) e Zamanillo (2001) têm refletido sobre a posição que o Serviço Social ocupa na Sociedade Contemporânea com destaque para a profissão e o ensino. Atualmente o ensino do Serviço Social “enfrenta novos desafios, ou seja, o da investigação em Serviço Social com vista há «problematização» das questões (problemas) sociais atuais, tendo como meta potenciar as competências teórico-operativas e investigativas, para o exercício profissional do(a) Assistente Social” (Ferreira, 2008, p. 38).

O(a)s Assistentes Sociais, enquanto profissionais conscientes das suas potencialidades e constrangimentos face à sociedade contemporânea podem investir numa prática profissional (ensino) dinâmica, renovada, consciente, eficaz, original e criativa para fazer face ao risco social.

As competências pessoais e profissionais dos estudantes também é uma temática estudada por vários autores, tais como Gibson, (2014), fazendo alusão ao Modelo do aliado de Meyer, Potts, Koob, Dorsey e Rosales (2011) que descrevem as competências na prática multicultural, tais como a consciência / conhecimento, atitude / crenças / sentimentos e ação / habilidades (quadro papéis no sistema de opressão) para além das estratégias, habilidades e valores transmitidos no processo de ensino, Bogo et al. (2013) destacando a importância do Curriculum Vitae implícito (o que é despoletado no âmbito da socialização) e explícito (tudo o que é despoletado no âmbito da educação, do processo de ensino), tal como se pode verificar no apêndice A, Tabela 11: Competências pessoais e profissionais a desenvolver pelos estudantes.

Da análise resultante dos subcapítulos anteriores, constatamos que a docência carece de facto de fundamentos pedagógicos que justifiquem o seu proceder, uma vez que os fundamentos do trabalho docente advêm prioritariamente de saberes construídos e refletidos a partir da experiência do professor com o(a) Assistente Social e não como pedagogo ou docente (Faustini, 2006, p. 622 – 623).

Desta forma,

uma prática não suficientemente refletida pode cair no que Gauthier (1998, p.20), identifica como cegueira conceitual, se ignorar as suas próprias conceituações e, pelo empirismo que lhe é latente, consolidar dificuldades de avançar na superação de suas fragilidades (Faustini, 2006, p. 623).

Os docentes têm de refletir sobre o seu processo de ensino, utilizando para tal, metodologias e estratégias que lhes permitam ensinar conhecimentos, valores, habilidades e competências profissionais nos estudantes para fazer face aos desafios da realidade social, para tal é necessário investir numa educação participada e refletida associada ao processo de ensino do Serviço Social, sem contudo esquecer a importância da aprendizagem do Serviço Social pelos seus discentes, enfatizando o Modelo de Aprendizagem Autorregulado no Ensino Superior no qual o uso de metodologias ativas participativas têm um contributo efetivo.

1.2.2 EDUCAÇÃO PARTICIPADA NO PROCESSO DE ENSINO DO SERVIÇO SOCIAL

No decorrer do subcapítulo 1.2.2 optou-se por compreender o significado e a pertinência da Educação Participada no processo de ensino do Serviço Social. Para tal, procedeu-se a uma breve caracterização do ensino tradicional e do uso dos métodos participativos e estratégias de ensino utilizadas no ensino moderno. Este subcapítulo, debruça-se ainda sobre o estudo do processo de ensino e de aprendizagem e na sua relação com a inteligência emocional, referindo o Modelo de Aprendizagem Autorregulado no Ensino Superior.

As Instituições de Ensino Superior lutam para integrar três importantes elementos na sua missão: criar conhecimentos, transmitir conhecimento e servir a comunidade (Hendricks *et al.*, 2015).

A educação participada é um conceito

que apela ao facto da educação não ser hoje percecionada apenas como um espaço pertencente à escola (enquanto instituição que detém a tutela do ensino) mas que seja perspectivada numa ótica de responsabilidade comunitária, aspeto este que remete para a incrementação de um trabalho de equipa em que os agentes educativos estabelecem entre si trocas de reciprocidade mútua (Camacho, 2000, p.56).

Nos métodos de ensino tradicionais o estudante é um sujeito passivo e recetor da mensagem/informação através do método da exposição de conhecimentos, ou em métodos ativos/participativos, onde há partilha de conhecimento/saberes através do método demonstrativo e interrogativo.

Assim,

para se estabelecer a relação entre as mutações da contemporaneidade e o ensino do Serviço Social, há que elaborar estratégias propositivas de conteúdo interventivo, já que, enquanto profissionais de Serviço Social, temos de dar resposta às manifestações e aos fenómenos microscópicos sociais (Souza, 2001, p. 360).

Ao nível das metodologias participativas é importante destacar as relações entre arte e ciência, constituindo um paralelo entre as duas (Zamboni, 2006). Realça o autor: “é necessário entender que a arte não é apenas conhecimento por si só, mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores” (Zamboni, 2006, p. 22).

Ampliando a perceção da arte como fonte de conhecimento, Zamboni (2006) destaca que enquanto o conhecimento científico busca leis gerais que possam fornecer explicações a grandes grupos de situações, a arte, ao contrário, traduz-se em explicações artísticas singularizadas, em pequenos estudos de caso.

Whipple *et al.*, (2015) destacam as estratégias de ensino usadas para aumentar a motivação dos estudantes para pesquisas, envolvendo os estudantes dentro e fora da sala de aula, ao invés do conceito de “pesquisa relutante”, cunhada por Epstein (1987), que chamou a atenção para a importância da contribuição do estudante no processo de aprendizagem e vinculou as designações às preocupações dos estudantes e seu desejo inato de aprender, ou seja, permitir o envolvimento do estudante num trabalho de pesquisa, diminuindo a lacuna existente entre a teoria (pesquisa) e a prática.

Também Bogo *et al.* (2013) se referem ao curriculum implícito e curriculum explícito como fatores primordiais no processo pedagógico. Os autores argumentam que os comportamentos profissionais ensinados no currículo explícito da sala de aula precisam ser conscientemente reforçados em muitos locais e através das relações interpessoais contínuas em todo o ambiente educacional. Assim o currículo implícito inclui políticas, procedimentos e processos relacionados à admissão, assessoria, retenção e rescisão; participação dos estudantes na direção técnica/políticas sociais; estruturas administrativas; e docentes e recursos. Manifesta-se através de políticas que são justas e transparentes na substância e implementação através da qualificação do corpo docente, sem, contudo, nos esquecermos dos valores da dignidade humana.

Ou seja, "the profession of social work includes, a central values, the dignity and worth of the person and the importance of human relationships. It is therefore expected that these values will be demonstrated and reinforced in all educational venues and processes (Bogo *et al.*, 2013, p. 3).

Podemos também efetuar uma distinção entre curriculum explícito e curriculum implícito, entendendo os conceitos como comportamentos que podem ser "ensinados" e "capturados" (Shulman, 2010), isto é, que podem ser promovidos através da educação (o currículo explícito) e da socialização (o currículo implícito). Como o EPAS (2008) afirma "the implicit curriculum is as important as the explicit curriculum in shaping the professional character and competence of the program's graduates " (*apud* Bogo *et al.*, 2013, p. 10). Neste sentido, o educador/docente deve considerar responder às manifestações implícitas e explícitas, partindo também dos interesses e necessidades dos estudantes.

A este nível, outros autores como Crisp *et al.*, (2003) referem-se à avaliação como um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, onde ensinar e aprender a avaliação é uma habilidade central do Serviço Social, logo o ensino da avaliação deve constar nos planos curriculares das Licenciaturas de Serviço Social, assim como o ensino e a aprendizagem de habilidades de comunicação, de direito no Serviço Social, de trabalho em parceria, de trabalho interprofissional e de crescimento e comportamento humano.

Exemplificam com os estudos de casos que permitem que as habilidades de avaliação de determinadas populações sejam ensinadas, ao mesmo tempo em que permitem o

desenvolvimento do conhecimento em várias áreas de conteúdo num curto espaço de tempo.

Por exemplo, no Serviço Social podem ser desenvolvidas habilidades específicas como o desenvolvimento de genogramas (um mapa de um sistema familiar intergeracional) e ecomapas (um mapa dos sistemas que interagem com um indivíduo ou família), incluindo programas de computador para gerá-los ou usando teorias (por exemplo, teoria da crise) fazer avaliações pode ser ensinado usando estudos de casos.

Os estudos de caso podem envolver a participação dos estudantes em simulações podem levar a uma maior empatia e compreensão dos vários participantes de uma avaliação. Bisman propôs um método de avaliação de ensino que envolve o que chamou de “construção de teoria de caso” (Crisp *et al.*, 2003). Isso envolve apresentar aos estudantes os detalhes de um caso, garantindo que nenhum dos jogadores seja rotulado.

Para além desta metodologia participativa (estudos de caso), identificam as apresentações de revisão de clientes (avaliação pelos clientes), que tem como objetivo envolver os estudantes que apresentam casos anónimos com os quais estiveram envolvidos, a um grupo que inclui outros estudantes, funcionários académicos e utilizadores de serviços ou membros de grupos de usuários de serviços (Crisp *et al.*, 2003). As informações apresentadas pelos estudantes devem ser aquelas que seriam necessárias para realizar uma avaliação adequada do cliente. Após a apresentação, todos os presentes têm a oportunidade de fornecer feedback ao estudante que apresenta a partir de sua perspectiva.

“Identificam ainda romances e autobiografias, especialmente se forem transformados em filmes de longa-metragem, pode ser considerável, ajudando a moldar novas perspectivas sobre problemas sociais ou práticas de trabalho social” (Crisp *et al.*, 2003, p. 15). A observação (também pode ser importante ensinar aos estudantes como integrar suas observações com outras fontes de dados, como entrevistas com crianças, seus pais e outras pessoas importantes nas suas vidas, ferramentas de avaliação e listas de verificação parentais). Os clientes padronizados (o uso de clientes padronizados permite que os docentes de Serviço Social garantam que os estudantes tenham a oportunidade de entrevistar 'clientes' com problemas, sintomas ou problemas específicos que talvez não encontrem enquanto realizam o aprendizado prático/estágio em instituições, mas podem responder adequadamente no emprego subsequente como

Assistente Social).

O Ensino didático, tais como, palestras, tecnologia da informação (genograma e ecomapa), vídeo, praticar a aprendizagem, isto é, aprender fazendo é, desde há muito, uma das marcas da educação para o trabalho social em muitos países, incluindo o Reino Unido, e pode incluir oportunidades de aprendizagem experiencial baseadas em sala de aula e em instituições, aprendizagem prática supervisionada, aprendizagem prática em sala de aula (envolver os estudantes, individualmente ou em grupos, recebendo orientação sobre quais informações devem recolher sobre uma comunidade local, para posteriormente reunir essas informações na forma de um perfil da comunidade ou avaliação de necessidades. A aprendizagem prática baseada em sala de aula também inclui componentes de aprendizagem do processo de avaliação, como escuta ativa, questionamento e assim por diante, que são ensinadas em estágios, laboratórios e seminários temáticos.

Faustini (2006) identifica alguns métodos participados tais como “dramatizações; dinâmicas visuais; exemplos práticos e teóricos; trabalhos que são efetuados e entregues para o professor, revisados e devolvidos para os estudantes e entregues para o professor novamente” (p. 631). Estas práticas estão para além das estratégias pedagógicas muito além da tradicional aula expositiva, utilizado oficinas, seminários temáticos, atividades complementares e uma busca da indissociação entre teoria e prática, entre supervisão acadêmica e atividade de estágio (p. 628).

Por outro lado, os processos de *engagement* entre os estudantes e o docente e a matéria das Unidades Curriculares são fundamentais. Por isso o acolhimento do estudante ou a relação entre docente e discente no processo pedagógico, são essenciais. Assim Vasconcellos (1999, p. 60, *apud* Faustini, 2006, p. 264) refere que:

é preciso uma ‘temperatura afetiva’, uma espécie de ‘catalisador do processo de construção do conhecimento’, ‘aquecer’ a relação para que possa ocorrer mais interação: disposição de energias físicas e psíquicas para o ato de conhecer. O sujeito só aprende dentro de um vínculo afetivo.

A educação como fonte de libertação (Freire, 1975, p. 135) constitui um expoente da metodologia participativa conscientizadora. O autor argumenta que ouvir não é escutar, isto é, no processo pedagógico tem de se valorizar os canais de escuta, pois “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um (Faustini, 2006,

p. 625). A motivação é outro aspecto essencial para aprender revelando “o interesse pela tarefa” (Faustini, 2006, 626).

É fulcral saber como motivar e o que significa verdadeiramente o conceito:

um simples gesto de sutileza; a relação que o professor faz com o real; uma aula contagiante, que se expressa pela existência de uma dinâmica elaborada em que exemplos práticos fruto da experiência do professor - que são expostos - prendem a atenção dos estudantes, mostrando as suas lutas e conquistas durante a sua trajetória como O(a) Assistente Social (Faustini, 2006 p.625).

Tal como afirmou Morin (2001), vivemos numa era de incertezas, numa era de complexidades e de desafios sociais que exigem posicionamento no que concerne à seleção da metodologia de intervenção, à conceção teórica e crítica perante a diversidade de informação que temos ao nosso dispor. Cada vez mais é-nos exigido a capacidade de interligar diversas capacidades (cinco tipos de capacidades) para a gestão metacognitiva do conhecimento, amplamente explicadas em Pozo *et al.*, (2000), que passam pelo domínio de competências para a aquisição, interpretação, análise, compreensão e comunicação da informação.

A tipologia de capacidades supracitadas, são a base para um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Porém, é necessário para além de se alterar o perfil do estudante, que se altere o perfil do docente, começando pelas estratégias de ensino, exigindo igualmente, integração de mudança ao nível da mentalidade, de perspetivas e conceções sobre o processo de ensino e aprendizagem (Pozo *et al.*, 2001), não descurando a importância do processo de ensino e de aprendizagem com a inteligência emocional, como se poderá analisar ao longo do ponto 1.3.

1.3 O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E A SUA RELAÇÃO COM A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O processo de ensino e aprendizagem e a educação na sua plenitude, deveria pressupor um equilíbrio entre indivíduos, famílias, grupos, comunidades e organizações, equilíbrio este conseguido através da triangulação das dimensões económicas, financeiras, políticas, sociais, culturais, emocionais, porque a educação surge e desenvolve-se na relação com os outros, numa perspetiva de responsabilidade social (Freire, 1975, p. 39).

Como frisou Freire no ano de 1975, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 39).

Ou por outras palavras, “ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1975, p. 58).

O processo de ensino-aprendizagem ou o processo educativo, pressupõe motivação, conhecimento, habilidades comunicacionais e relacionais, não só da parte do docente como da parte do discente. Porém, e de acordo com Alarcão (2001, p. 19), é necessário “pensar sobre os valores e as relações humanas que se vivem na escola. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la”.

Chickering (1993), tendo por base os contributos de Seco *et al.*, (2005); Pascarella *et al.*, (2005), construiu uma teoria com influência desenvolvimental, comportamental e psicossocial onde se analisam sete vetores cruciais para estudante de Ensino Superior: desenvolvimento de sentido de competência intelectual, física, manual, e interpessoal; desenvolvimento e integração de emoções, ou seja, aprender a identificar, controlar, e transferir as emoções de forma equilibrada; desenvolvimento da autonomia em direção à independência emocional, instrumental e interdependência; desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, respeitando as diferenças individuais; desenvolvimento da identidade, estando confortável com a aparência, género e orientação sexual; desenvolvimento de um sentido de vida, descobrindo os interesses que o mobilizam; e, por último, desenvolvimento da integridade, optando por valores

que resultam de escolhas, opções pessoais. No processo de adaptação ao Ensino Superior, o docente também assume um papel contributivo nesta adaptação e satisfação acadêmica, incluindo o suporte social cedido na gestão emocional durante o período de curso superior.

O conceito de inteligência emocional deriva da teoria das inteligências múltiplas de Gardner, datada de 1983, e estudado por vários investigadores, dos quais se destaca: Reiff *et al.*, (2001); Salmerón Vílchez (2002); Liptak (2005); Ahammed *et al.*, (2011).

Segundo Gardner a inteligência é “uma potência biopsicológica para processar a informação que pode ser ativada num cenário cultural para resolver problemas ou criar produtos que são valiosos numa cultura” (Salmerón Vílchez, 2002, p. 59).

A inteligência emocional foi relatada na literatura pela primeira vez em 1990, através de Salovey *et al.*, (1990), que a definiram como a “habilidade de monitorizar as próprias emoções bem como as dos outros, de distinguir entre emoções, e de usar esta informação para guiar o pensamento e a ação” (p. 189).

No entanto, foi Goleman (1995) que chamou mais a atenção para este conceito, definindo a inteligência emocional como:

a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir independentemente das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança. (p. 54).

Ou por outras palavras: inteligência emocional é “um conjunto de habilidades emocionais compostas não só pelo conhecimento de estados emocionais do próprio sujeito, mas também dos estados emocionais dos outros” (Mayer *et al.*, 1997, p. 10).

A inteligência emocional é constituída por cinco dimensões: conhecer as suas próprias emoções, gerir emoções, conseguir auto motivar-se, reconhecer emoções nos outros, e gerir relacionamentos (Mayer *et al.*, 1997). De acordo com Bar-On (2000) a inteligência emocional tem igualmente cinco dimensões, denominadas por: intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gestão de stress, e humor geral.

De acordo com Petrides *et al.*, (2006) a inteligência emocional é “uma constelação de disposições comportamentais e auto percepções relacionadas com a habilidade do

sujeito em reconhecer, processar, e utilizar a informação carregada de emoção” (p. 554).

Goleman (1995) defende que a inteligência emocional é composta por dois domínios primários: competências pessoais que determinam como os indivíduos gerem emoções, e competências sociais que determinam a forma como os indivíduos gerem as relações, ou seja, a inteligência emocional observa-se quer nas competências intrapessoais (autoconsciência das emoções, autorregulação e motivação), quer nas competências interpessoais (empatia na relação social entre duas ou mais pessoas, em contexto pessoal e/ou profissional, englobando as competências sociais).

Segundo Goleman (2018) “a nossa inteligência emocional determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas” (Goleman, 2018, p. 33) que se dividem em cinco domínios ou áreas (ver apêndice A, Tabela 12), tais como: autoconsciência (subdomínios: autoconsciência emocional, autoavaliação precisa, autoconfiança), autorregulação (subdomínios: autodomínio, inspirar confiança, ser consciencioso, adaptabilidade e inovação), motivação (subdomínios: vontade de triunfar, empenho, iniciativa, otimismo), empatia (subdomínios: compreender os outros, desenvolver os outros, orientação para serviço, potenciar a diversidade, consciência política) e as competências sociais (subdomínio: influência, comunicação, gestão de conflitos, liderança, catalisador de mudança, criar laços, colaboração/cooperação, capacidade de equipa).

De acordo com Goleman (2018), não é obrigatório que um bom profissional desenvolva as vinte e cinco (25) competências. Nas suas palavras, uma prestação de excelência exigirá que tenhamos pontes fortes num determinado número destas competências – em média, seis – distribuídas pelas cinco áreas de inteligência emocional. Para melhor analisar a importância da inteligência emocional (autorregulação – competências pessoais/emocionais), e o seu impacto no processo de ensino e de aprendizagem, apresentamos o modelo de aprendizagem autorregulado no Ensino Superior, a ser desenvolvido no ponto seguinte.

1.3.1 O MODELO DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADO NO ENSINO SUPERIOR

Segundo Ajjawi *et al.*, (2015), Boud *et al.*, (2015), Brown (2015), Cano (2014), Carless (2016), Hattie *et al.*, (2007), Margalef (2014), Molloy *et al.*, (2015), Nicol (2015), referidos em Hernández Rivero *et al.*, (2021, pp. 228-243) a avaliação formativa e os processos de feedback cedidos aos estudantes no Ensino Superior, constituem-se como ferramentas de aprendizagem, quando direcionadas para a orientação nas atividades e tarefas que realizam, facilitando a informação sobre procedimentos de intervenção, formas de atuação através de atitudes, relações de conduta, proporcionando linhas orientadoras sobre estratégias necessárias para a autorregulação no processo de ensino-aprendizagem.

A autorregulação é uma variável amplamente estudada por diversos investigadores (Boekaerts *et al.*, 2000; García-Jiménez, 2015, Salmerón-Pérez *et al.*, 2014) dado a sua pertinência como fator de sucesso ou insucesso escolar, e dada a sua complexidade na interação de diversas variáveis em correlação: características de personalidade, comportamentais, culturais e contextuais como referiu Zimmerman (2000).

Nicol *et al.*, (2006), baseados em Butler *et al.*, (1995), desenvolveram uma relação entre os processos de retroalimentação e o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem (ARA) na educação no Ensino Superior, tal como se pode verificar pela Ilustração 1 (na página 65).

Este modelo de aprendizagem de autorregulação desenvolve o conhecimento sobre as relações que se estabelecem entre os elementos e características dos feedbacks externos (caraterizados pela identificação dos elementos objetivos, observáveis, que definem a vivência de feedbacks que se produziram em cada assunto/tema abordado), feedback interno (caraterizado pelos pensamentos, valorações e interpretações que o estudante vai fazendo na experiência de ensino, avaliação e feedback que vai recebendo em cada assunto/tema abordado), e os processos de autorregulação da aprendizagem (ARA) que desenvolve o estudante.

Os feedbacks podem ter meios de provisão: orais, escritos em papel, escritos *online* (feedbacks facilitados através dos meios digitais, como por exemplo, em aula virtual, correio eletrónico, *chats*, plataformas de redes sociais), escrito digitalizado, gráficos, por meio de assinaturas, e podem ser despoletados durante a realização da tarefa, no final

da tarefa, nas etapas de entregas delineadas, na entrega definitiva das tarefas.

Os feedbacks por meio de assinaturas/rúbricas têm como vantagem a oferta de informação escrita, detalhada em relação às normas de execução esperadas. No entanto, apresenta igualmente uma limitação, no que diz respeito ao facto de ser um instrumento fechado, e compreensível para o estudante.

Os feedbacks podem ser de diversas tipologias: centrados na tarefa, centrados no processo, centrados na autorregulação, centrados na valorização pessoal (aspetos pessoais, através de mensagens de ânimo, valoração das capacidades pessoais), feedback sobre estratégias de trabalho e de habilidades que necessitam de melhorar, feedbacks interrogativos, através de perguntas que provocam a reflexão, feedbacks com conteúdos sobre as tarefas que devem ser mais desenvolvidas ou melhoradas). Podem ter orientação com informação mais centrada no passado (retrospectivo), ou numa ação futura.

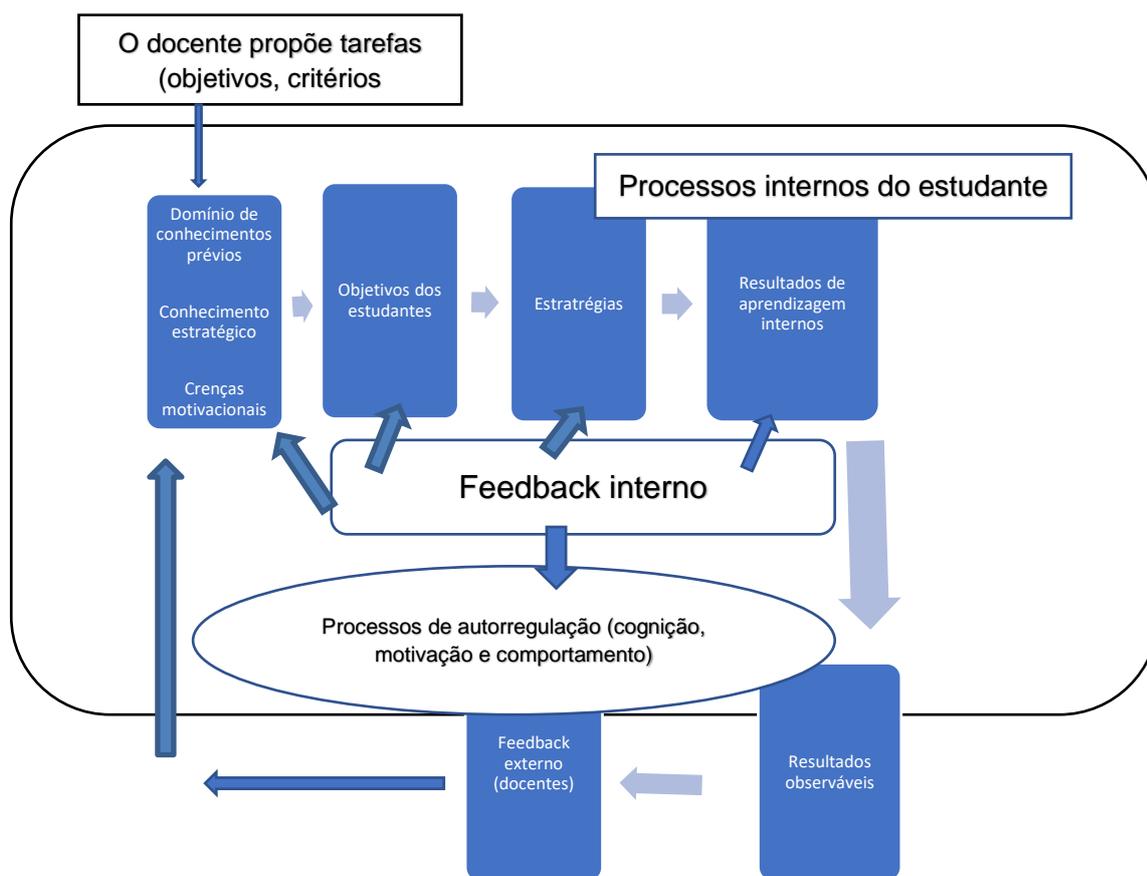


Ilustração 1: Modelo de aprendizagem autorregulado

Fonte: Adaptado do modelo de aprendizagem autorregulado proposto por Nicol *et al.*, (2006), a partir de Butler *et al.*, (1995) e de Hernández Rivero *et al.*, (2021, pp. 229 - 233)

Como se pode verificar pela Ilustração 1 o processo de aprendizagem inicia através da proposta de tarefa dada por parte do docente. Esta ação desenvolve o processo de autorregulação interna do estudante. O compromisso com a tarefa requer que o estudante se baseie em conhecimentos prévios, crenças motivacionais que irão dar interpretação individual à tarefa proposta e suas etapas.

A partir deste conjunto de concepções internas, o estudante formula os seus próprios objetivos da tarefa. Os objetivos identificados pelo estudante podem ser difusos, pouco definidos, ou pouco claros. No entanto, são estes mesmos objetivos que irão definir as estratégias de aprendizagem que cada estudante opta para alcançar os seus resultados internos e externos. Os resultados internos estão associados a alterações cognitivas e afetivas que podem produzir-se por existir envolvimento na concretização da tarefa delineada.

Os autores chamam a atenção para um elemento-chave no presente modelo: os processos internos de controlo e gestão que cada estudante mobiliza, e que pode colocar em causa a relação os resultados que se vão obtendo com os objetivos implementados, as estratégias e as táticas despoletadas.

Estes mecanismos podem gerar vias de feedbacks internos. Segundo os autores Nicol *et al.*, (2006) existem três níveis que definem os processos de autorregulação: o nível cognitivo, o nível motivacional e o nível comportamental.

É este feedback interno que vai indicar ao estudante se está a desenvolver a tarefa da melhor forma ou se, porventura, deverá incluir alguma alteração/mudança.

A todo o momento são incluídos feedbacks por parte do(a)s docentes, estudantes, tutores, feedbacks estes que podem ser reforços positivos, pretendendo que o estudante melhore e reforce os constrangimentos/desafios sentidos com a tarefa e com as previsões/objetivos de aprendizagem. Pretende-se que o feedback externo se vincule ao feedback interno, provocando desta forma efeitos nos processos internos do estudante e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem. Convém salientar que os feedbacks do(a)s docentes sejam adequadamente bem interpretados, reconstruídos e internalizados. Neste sentido e, na perspetiva de Nicol *et al.*, (2006, p. 205), uma boa prática de feedbacks reforça as capacidades do estudante na

autorregulação do seu empenho, atendendo às seguintes qualidades:

- Clarifica o conceito de um bom desempenho de tarefa, tendo em conta, os objetivos da mesma, critérios de avaliação, normas, resultados esperados.
- Facilita a auto-avaliação (reflexão) durante a aprendizagem.
- Oferece informação de alta qualidade sobre a sua aprendizagem.
- Fomenta o diálogo com o docente e com os seus estudantes de turma sobre o conceito de aprendizagem.
- Promove crenças motivadoras positivas e melhora a autoestima.
- Oferece oportunidades para equiparar o rendimento atual e o desejado,
- Proporciona informação ao docente para melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem (p. 205).

De acordo com Hernández Rivero *et al.*, (2021, pp. 241 - 243) há uma série de fatores que enformam o feedback docente com elementos de qualidade, proporcionando desta forma um “feedback de qualidade” definido por Hattie *et al.*, (2007). Para tal deve incluir estes contornos: feedback imediato, específico, orientado para a tarefa e feedback concorrente (2021, p. 241).

Porém, acresce a importância do “feedback entre iguais” (Hernández Rivero *et al.*, 2021, p. 241), que se produzem à volta da turma/classe ou fora dela, espontâneos ou planificados pelos docentes, oferecendo desse modo uma retroalimentação complementar, adicionando elementos que transcendem a tarefa ao incluir aspetos pessoais. A importância deste tipo de feedbacks foi analisada por vários investigadores referidos neste seguimento: Boud *et al.*, (2015), Cano (2014), Ladyshevsky (2015), Sánchez-Martí *et al.*, (2019).

Em qualquer tipologia de feedbacks é extremamente importante perceber se a informação prestada pelo docente, foi verdadeiramente entendida pelo estudante. Para tal é necessário que o docente verifique se:

- o feedback prestado foi específico e centrado na tarefa, se foi um feedback claro e perceptível.
- se o feedback criou um ambiente favorável para que se proporcionem mais feedbacks entre iguais, feedbacks dialógicos e interativos.
- se na transmissão do feedback houve uma clara especificação inicial da tarefa e do resultado de aprendizagem esperado por parte do estudante (Nicol *et al.*, 2006).

Conclui-se desta forma que a utilização dos feedbacks na docência do Ensino Superior é um tema de investigação com larga tradição em vários países. No caso de Portugal e Espanha é ainda um tema recente. No entanto é de extrema importância, quando analisado na conjuntura ensino-aprendizagem através de metodologias participativas, permitindo um processo de autorregulação da aprendizagem por parte do estudante.

Tal como referiu Goleman (2018) e remetendo para a inteligência emocional, “a nossa competência emocional mostra até que ponto traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais” (p. 33). Ou seja, o docente tem um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, fazendo bom uso das competências emocionais, criando momentos de reflexão, introspeção, de partilha que permitam ao discente conhecer as suas próprias emoções, reconhecendo as emoções nos outros e permitindo gerir as emoções com os outros, inclusivamente nos diversos tipos de relacionamentos, ou tal como afirmou Bar-on (2000), gerir emoções de forma intrapessoal , interpessoal, criando momentos de adaptabilidade, gestão de stress e humor em geral.

De forma sintética, é necessário dotar o discente de competências para que receba informação imbuída de emoções e de sentimentos, colocando em prática o envolvimento emocional controlado, a autorregulação, a motivação e a empatia, atribuindo um patamar de destaque entre a dimensão racional e a dimensão sensitiva humana inerente a cada um de nós, para dessa forma, aprender com sentido, sem descurar a importância do papel do docente reflexivo no processo de ensino, e a sua relação com o uso de metodologias ativas participativas, fomentando uma articulação positiva e saudável entre o processo de ensino e de aprendizagem.

1.3.2. TIPOLOGIA DE METODOLOGIAS ATIVAS PARTICIPATIVAS

Como foi referido anteriormente, as metodologias podem ser uma alavanca para o processo de ensino e de aprendizagem. Atualmente vivenciamos uma era digital, que de certa forma, distingue fortemente o uso de metodologias mais tradicionais centradas no docente e na sua sapiência e transmissão de conhecimento, e as metodologias ativas participativas que segundo Berbel, (1995; 1998; 2012) e Diesel *et al.*, (2017),

têm como principal fundamento, independentemente de suas variações e traços constitutivos, a centralidade do saber no estudante, que é visto como o principal agente na relação ensino-aprendizagem, sujeito que deve ser ativo no processo de produção e reprodução do conhecimento, diferentemente da metodologia tradicional (Silva, 2019, p. 153).

Tal como referiu Moran (2015), “se desejamos formar estudantes proativos, precisamos adotar metodologias em que estes se envolvam em atividades cada vez mais complexas, onde tenham que tomar decisões e avaliar os resultados com apoio de materiais relevantes” (Oliveira *et al.*, 2018, p. 87).

É neste sentido que os investigadores das metodologias ativas ou também do conhecido método ativo, criticam a metodologia tradicional, referindo, inclusivamente a falta de atualização da mesma, não correspondendo mais aos objetivos do mercado de trabalho.

Para Moran (2015),

a escola padronizada, que ensina e avalia todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (Moran, 2015, p. 16).

Ou seja, as metodologias ativas participativas devem estar centradas não no processo de ensino – aprendizagem voltado para a

definição e reprodução de conteúdos julgados relevantes, mas para a construção das habilidades e competências necessárias à formação do profissional do Serviço Social, oferecendo metodologias dinâmicas, inovadoras e atualizadas sempre preocupadas com inserção e adaptação desses profissionais na comunidade residente (Facema, 2009, *apud* Silva, 2019, p. 157).

São vários os autores que também se debruçaram sobre o estudo e aplicabilidade das

metodologias ativas participativas, tais como: Costa *et al.*, (2017) e o Modelo de Sala de Aula Invertida, Moran (2015) ao analisar a Peer Instruction ou Instrução por colegas, Moran (2015) e Behrens (2012) com o Project Based Learning ou a aprendizagem por meio de projetos ou de problemas, Moran (2015) e Oliveira *et al.*, (2018), estudaram o TBL- Team-based Learning/ aprendizagem baseada em equipes, Moran (2015) e Dooley (2002) estudaram os estudos de caso, Berbel, (1995; 1998; 2012) deu enfoque à metodologia da problematização, Barca (2004) destacou o Modelo de Aula Oficina e Wang *et al.*, (1997) ao utilizarem o fotovoice, tal como se pode verificar pelo apêndice A, Tabela 13: Tipologia de metodologias ativas participativas.

Para além da identificação das metodologias ativas participativas presentes na tabela 5, tendo por base a autora Silva (2019), a investigadora elaborou uma breve apresentação/descrição, tendo em conta a identificação e definição das metodologias ativas participativas, seus objetivos e procedimentos/etapas/fases de intervenção.

a) - A Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom):

A Sala de Aula Invertida caracteriza-se pela preparação prévia dos conteúdos a serem abordados em contexto de aula, por parte do docente. Os estudantes também estão envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem, quando, previamente analisam os conteúdos fornecidos pelo docente. O docente utiliza frequentemente recursos online que são estudados antes de o estudante entrar em sala de aula, local para discutir e sistematizar os conteúdos (Valente, 2014). Na visão de Bergmann *et al.*, (2016), a Sala de Aula invertida tem como ponto de partida o acesso ao conteúdo pelos estudantes antes da aula. Em contexto de aula, o docente assume a função de orientador, supervisor, facilitador de aprendizagem, tendo em conta a identificação das dificuldades, suas tipologias e características apresentadas pelos estudantes, ao invés de recorrer a tecnologias digitais como o PowerPoint para apresentar os conteúdos a serem abordados em contexto de aula.

A sala de aula invertida, constitui-se como um tipo de metodologia ativa, na medida em que o estudante deve estudar em casa e levar para sala de aula os questionamentos e as dúvidas, diminuindo a participação/exposição do docente.

b) - Aprendizagem por pares (Peer Instruction)

A Metodologia Ativa Peer Instruction ou Aprendizagem por Pares foi concebida por Eric Mazur em 1991 e, de acordo com Turpen *et al.*, (2010), o processo de Peer Instruction passa por várias etapas.

1ª fase: É apresentada uma questão aos estudantes e, posteriormente é cedido um período para que os estudantes possam refletir sobre o tema.

2ª fase: Os estudantes registam as suas respostas individuais, de forma aleatória, e posteriormente, discutem as mesmas em pares. Nesta fase é necessário que os estudantes partam de conceitos base e os expliquem aos seus pares.

3ª fase – Após a fase de clarificação de conceitos, os estudantes registam por escrito ou relatam as suas respostas e o docente analisa-as, e se necessário, introduz mais algum esclarecimento em termos científicos.

Assim, esta metodologia proporciona uma maior interatividade na sala de aula, onde a interação entre os estudantes, bem como dos estudantes com o professor é intensificada, inclusive abrindo espaço para que os estudantes expliquem os conteúdos para os seus colegas durante o período de aula (Müller *et al.*, 2017).

c) - Projeto Baseado na Aprendizagem (Project Based Learning - PBL)

O PBL é uma metodologia de ensino/aprendizagem que preconiza os princípios da aprendizagem ativa, permitindo trabalhar diversos conteúdos teóricos, sob o prisma de identificação de diagnóstico de necessidades, cruzando o binómio teoria e prática, com a inovação e a criatividade.

Para se implementar a metodologia PBL, pode-se recorrer às diversas Unidades Curriculares semestrais que constituem os planos de curso de Serviço Social, em prol do desenvolvimento de um projeto comum, enfatizando o trabalho em equipa, a resolução de problemas interdisciplinares e a articulação teoria/prática, na realização de um projeto que culmina com a apresentação de uma solução/produto a partir de uma situação real, relacionada com o futuro contexto profissional.

O PBL cria condições para que se desenvolvam competências técnicas e transversais, tais como a capacidade de trabalhar em equipa, de liderança, de comunicação, de gestão de projetos, de pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas,

entre outras.

A avaliação dos projetos realizados deve permitir e estimular a autorregulação da aprendizagem, concedendo extrema importância ao feedback da avaliação formativa, reuniões tutoriais, reuniões de equipas.

As principais etapas/fases para delinear o projeto são: Preparação; Definição; Início; Execução; Finalização.

1. Definição de um problema ou de uma situação com a qual é necessário lidar (complexo/a, real e desafiante, próximo da realidade profissional).
2. Identificação do projeto, recursos humanos, Unidades Curriculares de apoio de ao projeto.
3. Fase da definição do projeto ou guião do projeto: identificação concreta do tema do projeto, objetivos, plano de intervenção detalhado, processo de avaliação do projeto e das Unidades Curriculares envolvidas.
4. Fase de início do projeto: As equipas de trabalho começam a trabalhar na concretização realista do projeto.
5. A fase da execução do projeto, implica aulas, reuniões tutoriais, entregas intercalares do projeto/relatórios, apresentações e sessões de feedback. Os tutores e os coordenadores das equipas deverão estar implicados nestas fases, de forma a poder avaliar as etapas já realizadas e a conceder feedbacks.
6. Na fase de finalização os estudantes deverão entregar e apresentar os relatórios finais dos projetos delineados com toda a equipa de coordenação (Alves *et al.*, 2009).

d) - Aprendizagem Baseada em Equipas (Team Based Learning – TBL)

O Team Based Learning é uma metodologia ativa participativa que consiste na aplicação de uma “estratégia educacional que propõe aos estudantes uma aprendizagem ativa e que pode ser usada com grandes classes de estudantes divididos em pequenos grupos” (Bollela *et al.*, 2014; Fundação Getúlio Vargas, 2015, *apud* Oliveira *et al.*, 2018, p. 88).

O TBL apresenta diversas componentes, tais como a descrição, a instituição, o/a

docente e o/a discente, vantagens, desvantagens e resultados, conforme se pode ver pela tabela 14 no apêndice A.

OTBL foi criado no final dos anos 1970 por Larry Michael com o objetivo de melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo por meio de estratégias como a gestão de equipas de aprendizagem, tarefas de preparação e aplicação de conceitos, feedback constante e avaliação entre os pares.

O método apresenta quatro etapas (Ilustração 2) e proporciona um ambiente motivador e co-operativo, contribuindo para minimizar o desinteresse dos estudantes pelo tema da aula, objetivando que se sintam responsáveis pela própria aprendizagem e pela aprendizagem dos colegas de turma (Oliveira *et al.*, 2018, p. 88-89).

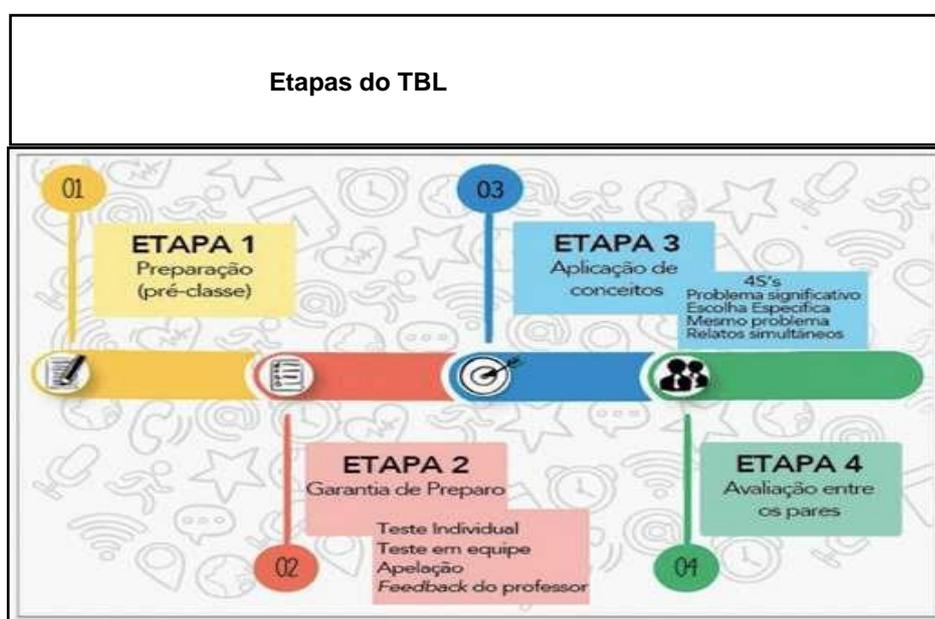


Ilustração 2: Etapas do TBL

Fonte: Oliveira *et al.*, 2018 (p. 89).

As vantagens na aplicabilidade do TBL centram-se especificamente no desenvolvimento de competências, tais como a troca colaborativa do conhecimento, descoberta de ampla gama de estratégias de resolução de problemas, habilidades de comunicação e argumentação, melhoria da interdependência positiva e aplicação imediata dos conceitos apresentados durante o momento presencial em sala de aula (Oliveira *et al.*, 2018, p. 94).

e) - Estudo de caso (Study Case)

Vilelas (2009, citado por Amador, 2010) entende que os estudos de caso,

enquadram-se numa abordagem qualitativa e são frequentemente utilizados para a obtenção de dados na área dos estudos organizacionais, [...] são um tipo de estudos muito particulares e que, para serem eficientes, terão de ter o seu objeto bem definido, devendo o caso escolhido ser representativo do problema ou fenómeno a estudar, os materiais e dados ser recolhidos com precaução, a sua linguagem, clara e homogénea, e as conclusões produzidas ser bem explícitas, constituindo novas informações (p. 8).

Existe um conjunto de características que ajudam a “dar forma à metodologia dos estudos de caso, como a natureza da investigação em estudo de caso, o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante (Meirinhos *et al.*, 2010, p. 52). Yan (1993) destacava o contexto na análise dos casos práticos, dando especial realce aos estudos de caso descritivos:

parece atribuir mais importância ao contexto, em alguns tipos de estudos de caso, como os estudos descritivos, quando os define como: um estudo de caso descritivo apresenta uma descrição exaustiva de um fenómeno, dentro do respectivo contexto (Yan, 1993, *apud* Meirinhos *et al.*, 2010, p. 53).

Em contexto de intervenção social, podemos sintetizar alguns aspetos a ter em conta na análise dos casos práticos:

Dados bibliográficos; Sinalização do caso; Situação clínica; Situação familiar e de redes de suporte; Instrumentos utilizados: Genograma, Mapa de Rede Pessoal e Social, Road Map, Fluxograma entre outros instrumentos, antes e após a intervenção); Condições Habitacionais; Habilitações Literárias e Situação profissional; Rendimentos; Apoio Social recebido; Plano de Intervenção; Avaliação do Processo de Intervenção; Análise Swot (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças).

f) - Metodologia da Problematização

A Metodologia da Problematização apresenta as seguintes etapas de trabalho:

1. Observação da realidade, percebida como sendo “(...) o início de um processo de apropriação de informações pelos estudantes” (Berbel, 1995, p. 14);

2. Definição de um problema de estudo, pontos-chave, teorização (apresentação de conceito de alguns autores que discutem uma determinada temática);

3. Hipóteses de solução:

esta é uma etapa em que a criatividade e a originalidade devem ser bastante estimuladas. Se os procedimentos comuns, se os padrões já conhecidos permitem a existência do problema, é preciso pensar e agir de modo inovador, para provocar a sua superação (ou solução) (Berbel, 1995, p. 14);

4. Aplicação à realidade: “esta etapa é destinada à prática dos estudantes na realidade social. É a fase que possibilita o intervir, o exercitar, o manejar situações associadas à solução do problema” (Berbel, 1995, p. 16).

g) - Modelo de Aula-Oficina:

A maior parte das metodologias ativas surgem no âmbito da abordagem construcionista, onde se inclui o modelo de Aula-Oficina (Barca, 2004). É uma metodologia muito utilizada na unidade curricular de História, promovendo um pensamento histórico ou a consciência histórica, mas também com muita utilidade em todas as licenciaturas em que é necessário fazer uma retrospectiva de forma a entender as metodologias e práticas utilizadas no passado e quais as implicações que estas têm ou tiveram nas práticas profissionais do Serviço Social atualmente.

Este modelo também apresenta algumas fases, nomeadamente:

1ª fase: O docente seleciona um conteúdo programático, e questiona os estudantes sobre o que sabem ou conhecem sobre a temática apresentada.

2ª fase: O docente, após ter analisado as ideias prévias dos estudantes, seleciona as fontes históricas das mesmas e prepara as tarefas a serem implementadas na sala de aula.

3ª fase: No decorrer da aula o docente orienta e monitoriza o trabalho dos discentes, realizado individualmente, ou em grupo, orientando os estudantes no material a selecionar, promovendo ambiente para inferências e deduções. Segundo a autora Barca (2004) os estudantes, tomam consciência do que aprenderam, como aprenderam, do que ainda não sabem, e do que mais gostariam de conhecer.

A consciência histórica pode ser fundamental para entender e compreender a evolução

do Serviço Social enquanto profissão.

São vários os autores que se debruçaram sobre esta temática.

Segundo Rüsen (2012), a consciência histórica é a capacidade de interpretar a sua “experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (p. 57).

De acordo com Seixas (2004), a consciência histórica é “a área em que a memória coletiva, a escrita da história, e outros modos de moldar imagens do passado emergem na opinião pública” (p. 10). Já na perspectiva de Gago (2016), a consciência histórica é revelada quando nos referimos ao nosso passado e/ou quando nos projetamos no futuro. Neste sentido, “compreende-se a consciência histórica como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, conjugando-se o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo.” (p. 76).

A consciência histórica torna-se imprescindível para a compreensão de Unidades Curriculares como sendo: Introdução ao Serviço Social, Teorias e Metodologias em Serviço Social, História do Serviço Social.

h) - Photovoice

De acordo com o Manual de Photovoice esta metodologia “trabalha para construir um mundo no qual todos tenham a oportunidade de se representar e contar sua própria história” (Jarldorn, 2019, apud Marques, 2021, p.426).

A visão do Photovoice é para “um mundo em que todos tenham a oportunidade de se representar e contar sua própria história” enquanto a missão assenta em “promover o uso ético da fotografia para mudanças sociais positivas, por meio da entrega de projetos inovadores de fotografia participativa. Trabalhando em parceria com organizações, comunidades e indivíduos em todo o mundo, construiremos as habilidades e a capacidade de comunidades sub-representadas ou em risco, criando novas ferramentas de autodefesa e comunicação” (Jarldorn, 2019, Tradução em Marques, 2021, p. 426).

Para Jarldorn (2019) o que torna o Photovoice transformador, é o facto de ser um método de pesquisa em que os participantes desfrutam e aprendem com a participação e desenvolvem um sentido de propriedade sobre o conhecimento por eles construído.

Ou seja, os participantes são especialistas nas suas próprias vidas, pelo que esta metodologia os envolve e os capacita para que, através da fotografia, possam refletir e debater os seus problemas e soluções, tendo com fim último que a sua voz possa chegar aos decisores e assim influenciar uma mudança social positiva na comunidade (Marques, 2021, p. 426).

De acordo com o exposto ao longo do subcapítulo 1.3.2 podemos concluir que estamos perante duas teses: por um lado a “tese da sociedade do conhecimento” mais direcionada para o ensino tradicional de educação formal, e que surgiu como oposição à “tese da sociedade do trabalho”.

Esta nova sociedade, definida pelos teóricos das metodologias ativas, como “sociedade de trabalho” valoriza uma nova forma de ensino que valoriza acima de tudo o estudante, enquanto pessoa, indivíduo, em que o mais importante é aprender através da experiência, ou seja, aprender a fazer.

Como podemos constatar com Moran (2015):

(...) a combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os estudantes aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo” (Moran, 2015, p. 22-23).

Porém, este aprender a fazer, pode acarretar desafios ou limitações, como por exemplo, “um praticismo sem mediação teórica” (Silva, 2019, p. 159).

A principal crítica dirigida ao uso massivo das metodologias ativas participativas, recaem principalmente na falta de suporte teórico e conceptual, como podemos confirmar pelas afirmações citadas:

A “(...) ação prático-utilitária visando a fins imediatos sem as mediações de análises de carácter histórico-social nos processos de intervenção social e política (...)” (Santos, 2011, p.157), assume centralidade em detrimento das mediações teóricas; onde deveria haver o fortalecimento da relação teoria e prática, há a exaltação dessa sobre aquela, conforme aponta Abreu (2009): “(...) ao contrário do método tradicional, que primeiro apresenta a teoria e dela parte para a prática, o método ativo parte da prática e dela busca a teoria” Abreu (2009, p.19).

Verifica-se que em vez da utilização do binómio teoria-prática, opta-se pelo uso individual dos mesmos: por um lado temos a teoria e por outro lado, a prática.

Para demonstrar algumas diferenças relativamente ao ensino tradicional e ao ensino moderno, elaborou-se a tabela 2, com definições e entendimentos diversos.

Tabela 2: Ensino tradicional Vs. ensino moderno

Ensino tradicional/formal	Ensino moderno/reflexivo
O estudante é consumidor de informações: Recebe conteúdos de forma passiva, mas sim construir e produzir conhecimentos e desenvolver competências de grande exigência cognitiva que o ajudem a ser um cidadão reflexivo e crítico ao longo da sua vida académica, profissional e pessoal.	O estudante com os conteúdos que recebe, constrói e produz conhecimentos, competências e habilidades teórico-práticas, É um estudante/ cidadão reflexivo e crítico tanto na sua vida pessoal, como académica e profissional.
O professor não pode ser mais considerado somente um fornecedor de informações.	O docente é um formador de capacidades, de competências reflexivas e críticas. É um facilitador de aprendizagens, um planeador, um mentor, um tutor.
O ensino “tradicional” é sinónimo de ensino magistral/expositivo/formal.	O docente fomenta os estudantes para valores como a dedicação, empenho, congruência, empatia, compaixão, autenticidade – valores de humanização partilhados a sua prática docente.
Ensino tradicional, “tendências cartesianas, fragmentadas e reducionistas, em que a dinâmica de ensino e aprendizagem coloca o docente no papel central e de transmissor de conteúdos, e o discente no papel periférico e de mero espetador” (Pandini <i>et al.</i> , 2007; Bollela <i>et al.</i> , 2014; Souza <i>et al.</i> , 2014)	Segundo Moran (2015), “se desejamos formar estudantes proativos, precisamos adotar metodologias em que estes se envolvam em atividades cada vez mais complexas, onde tenham que tomar decisões e avaliar os resultados com apoio de materiais relevantes” (citado em Oliveira <i>et al.</i> , 2018, p.87) e “resultados que são observados em habilidades, conhecimentos e atitudes” (Sharma <i>et al.</i> , 2015).
“O professor deve comunicar unidades de conhecimento-padrão a um grande número de estudantes e utilizar medidas, sob a forma de interrogatórios e exames, para determinar o que os estudantes aprenderam ou não conseguiram aprender. Através do uso de classificações, avaliações e outros meios informais, os estudantes são recompensados pela sua capacidade de demonstrar que digeriram o conhecimento e competência adequados” (Schön, 2018, p. 281).	“Numa escola que apoiasse o ensino reflexivo, os professores desafiarão a estrutura de conhecimento prevalecente. As suas experiências no momento, afetariam, não só as rotinas de prática de ensino, mas os valores e princípios centrais da instituição” (Schön, 2018, p. 285).

Fonte: Elaboração própria

Tal como podemos observar ao longo da tabela 2, são vários os autores que analisaram o ensino tradicional e o ensino moderno. Não obstante, verificam-se alguns constrangimentos no que concerne ao uso das metodologias ativas participativas, principalmente associadas ao ensino moderno. Para podermos aprofundar o nosso conhecimento sobre este assunto, elaborou-se o capítulo 1.3.3 intitulado “Caraterísticas e constrangimentos associados às metodologias ativas participativas na formação do profissional do Serviço Social”.

1.3.3. CARATERÍSTICAS E CONSTRANGIMENTOS ASSOCIADOS ÀS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL

São vários os autores, tais como Berbel (1995; 1998; 2012) e Moran (2015), que investigam a adesão em massa às metodologias ativas nas diversas formações profissionais e nos diversos ciclos de estudo. Há quem considere que o uso das metodologias participativas está associado às exigências do mercado, no que concerne à formação de profissionais polivalentes, imediatistas, pragmáticos e ao uso avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Logo, a orientação da formação no que diz respeito à natureza e caraterísticas do ensino, vai nesse sentido, o que de certa forma, provoca constrangimentos na relação entre a teoria e a prática, na sua interdisciplinaridade e reflexão.

A mercadorização do Ensino Superior parece que é o motor de busca para a utilização das metodologias ativas participativas, em prol da formação urgente e rápida de Assistentes Sociais, facto este refletido por lamamoto (2011):

o crescimento exponencial do contingente profissional, a curto prazo, traz sérias implicações para o exercício profissional e para as relações de trabalho e condições salariais por meio das quais se realiza. Pode-se antever um crescimento acelerado do desemprego nessa área, pois dificilmente a oferta de postos de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do contingente profissional, pressionando o piso salarial, a precarização das condições de trabalho e aumentando a insegurança do trabalho. A hipótese que se pode aventar é que o crescimento do contingente profissional, ao tempo que eleva a lucratividade nos negócios educacionais, um curso barato, voltado predominantemente ao público feminino, poderá desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva (lamamoto, 2011, p. 40).

Esta aposta massiva na formação dos Assistentes Sociais, irá contribuir para a desconfiguração da identidade profissional, com impactos no projeto profissional, nas

competências (competências profissionais específicas, complementares entre si, que podem ser: políticas¹⁰, relacionais¹¹, psicossociais¹², assistenciais¹³, técnico-operativas e reflexivas¹⁴ (APSS, 2018) e valores consubstanciados na definição do Serviço Social pela FIAS (2014):

De uma forma geral, o Serviço Social, mediante a sua prática inter e transdisciplinar, consegue potenciar e facilitar o desenvolvimento, a mudança e a coesão social, assim como o *empowerment* e a promoção do ser humano, estando-lhe subjacente um conjunto de valores, teorias e práticas (FIAS/AIESS, 2014, *apud* APSS, 2018).

Para Silva (2019) a lógica do mercado de trabalho recai

numa formação profissional mais prática e mais dinâmica, com resoluções rápidas de casos concretos, com conteúdo mais técnico interventivo e menos abstrato. Logo, o clamor do mercado, que é altamente competitivo e tem urgência de lucros, é por formações cada vez mais técnicas e rápidas e que respondam de forma imediata a realidade, o que acarreta, de forma direta e/ou indireta, numa reconfiguração da formação profissional para se adequar a esta realidade, seja através do aligeiramento da formação, da valorização da técnica (tecnicismo) ou de inovações de metodologias de ensino que respondam de forma imediata essa realidade, como é o caso das metodologias ativas (2019, p. 152-153).

Segundo Silva (2019), e tendo em conta o campo de intervenção/contexto definido, podemos enumerar algumas características associadas ao uso das metodologias ativas participativas:

- “prato cheio para a racionalidade do mercado;
- forma de ensino corresponde as demandas reais da sociedade (mercado);
- formação profissional mais prática e técnica em detrimento do teorismo acadêmico, que fica subjugado em segundo plano” (2019, p. 153).
- princípio das metodologias ativas: a centralidade no estudante (Berbel, 1995; 1998; 2012).

¹⁰ Por exemplo, exercer influência no sistema político.

¹¹ Por exemplo, criar relações de respeito e confiança.

¹² Por exemplo, desenvolver processos de ajuda, capacitação e acompanhamento social e suporte sociopedagógico.

¹³ Isto é, responder às necessidades básicas.

¹⁴ Por exemplo, saber comunicar, mediar, planear, e executar mediante uma base científica, multidisciplinar e interdisciplinar.

No entanto, para Moura (2014, p. 2), as metodologias ativas devem possuir as seguintes características:

1. Demandam e estimulam a participação do estudante envolvendo-o em todas as suas dimensões humanas: sensório-motor, afetivo-emocional, mental-cognitiva.
2. Respeitam e estimulam a liberdade de escolha do estudante diante dos estudos e atividades a serem desenvolvidas, possibilitando a consideração de múltiplos interesses e objetivos.
3. Valorizam e se apoiam na contextualização do conhecimento, imprimindo um sentido de realidade e utilidade nos estudos e atividades desenvolvidas.
4. Estimulam as atividades em grupos, possibilitando as contribuições formativas do trabalho em equipe.
5. Promovem a utilização de múltiplos recursos culturais, científicos, tecnológicos que podem ser providenciados pelos próprios estudantes no mundo em que vivemos. 6. Promovem a competência de socialização do conhecimento e dos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas (Moura, 2014, p. 2).

Se as metodologias ativas participativas estão mais centradas no estudante ao invés do docente, este também vê o seu papel no processo de ensino e aprendizagem invertido. Falamos no docente enquanto orientador e curador, ou seja, “curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada estudante” (Moran, 2015, p. 24).

Ao longo deste subcapítulo conseguimos perceber que as metodologias ativas participativas possuem características específicas para serem consideradas como tal. Não obstante, existem também constrangimentos associados às mesmas. É neste sentido que vale a pena recuperar a afirmação de Schön (2018): “a complexidade técnica de uma escolha social racional exige perícia profissional” (Schön, 2018, p. 289), neste caso, perícia do docente em relação à seleção dos conteúdos programáticos e metodologias ativas e participativas a aplicar na formação de futuros Assistentes Sociais comprometidos com os valores e princípios orientadores da prática profissional.

Ao longo do capítulo um e dos seus subcapítulos, percorremos o ensino do Serviço Social tendo em conta a sua matriz teórica e concetual, fazendo uma breve explanação sobre o sistema de ensino português, com especial ênfase nos objetivos e competências a desenvolver na Licenciatura em Serviço Social em Portugal, enfatizando a importância de um docente reflexivo no processo de ensino.

Também abordámos o Serviço Social, nas suas componentes de formação, metodologias de ensino e competências pessoais e profissionais, chamando a atenção dos leitores para a necessidade de uma educação participada, assente em três variáveis essenciais: a escola, entendida como instituição de Ensino Superior, a responsabilidade comunitária e o trabalho de equipa. Estas três variáveis são extremamente pertinentes na construção de um currículo implícito e explícito, assim como na aquisição e desenvolvimento de competências e promoção de conhecimento científico, alicerçado em diversas metodologias ativas de ensino implementadas por docentes reflexivos. Ainda neste capítulo quisemos demonstrar a importância da inteligência emocional no processo de ensino e também de aprendizagem e, para tal, apresentámos o modelo de aprendizagem autorregulado utilizado no Ensino Superior, terminando com um subcapítulo onde se procedeu a uma apresentação das tipologias de metodologias ativas participativas, dando especial enfoque às suas características e constrangimentos associados ao uso das metodologias participativas na formação profissional do Serviço Social.

CAPÍTULO 2. OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao longo do presente capítulo serão apresentadas as questões e metodologias de investigação, assim como os procedimentos de recolha de dados.

Desta forma, o capítulo inicia-se com os fundamentos da investigação, o percurso do conhecimento, as escolhas epistemológicas e as opções metodológicas que ajudaram a estruturar a investigação, passando pela definição dos objetivos e explicação do modelo de análise, identificação das técnicas de recolha de dados, do universo e da amostra selecionada, para além de todos os procedimentos éticos utilizados na recolha dos dados, culminando com a análise transversal e triangular dos métodos selecionados. Após a apresentação da metodologia, a investigadora faz uma apresentação e análise dos resultados apurados.

2.1. FUNDAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação justifica-se na medida que é inovadora na área do Serviço Social, fundamental e pertinente.

As transformações económicas, sociais, políticas e culturais e a mudança de perfil dos estudantes que chegam ao Ensino Superior, mais precisamente à licenciatura em Serviço Social, desafia os docentes a repensar e desenvolver novas metodologias de ensino em contexto de aula e fora de aula. Estes processos pedagógicos traduzem-se em novas competências e habilidades que os docentes têm de adotar no sentido de desenvolverem nas estudantes competências críticas e reflexivas comprometidas com os padrões teóricos, metodológicos, políticos e éticos da profissão. Esta investigação tem como objetivo analisar e descrever os processos metodológicos do ensino da profissão do serviço social, relevando as experiências pedagógicas efetuadas com os estudantes de Serviço Social para se tornarem profissionais comprometidos com a profissão.

Além da pertinência e urgência da investigação nesta área, o facto de a investigadora ter experiência profissional de docência no Ensino Superior na Licenciatura e Mestrado em Serviço Social, levou à compreensão da importância não só da qualificação dos profissionais/docentes que se dedicam ao ensino e utilizam diversas metodologias participativas, como também à necessidade de reformulação e criação de novas formas

de interação entre docente e discente, provocando o interesse e a curiosidade pelo processo de ensino.

Esta última observação vai ao encontro de Fortin (1999, p. 48) que refere que os passos para a escolha de um problema de investigação passam por “escolher uma temática que suscite interesse da parte do investigador” (p. 48). Porém, nas situações em que o investigador está implicado também na investigação, este tem de ter uma maior capacidade de reflexão para que o “observado” não se traduza só numa reflexão da prática, mas numa prática refletida e assumida como novo conhecimento. Neste tipo de pesquisa o saber da experiência é determinante, mas é importante manter a objetividade do investigador em todo este processo, para entender o mapa teórico e conceptual presentes e, assim, analisar a realidade com um certo grau de distanciamento.

Não obstante, o facto de o investigador ser também “sistema interventor” permite ter uma visão mais clara, aprofundada e efetiva do objeto de estudo. Permite igualmente que os resultados da investigação possam ser utilizados *in loco* para melhorar os processos de intervenção nesta área.

Relativamente às motivações científicas, a investigadora acredita que a investigação constituir-se-á como um suporte no processo de ensino-aprendizagem nas licenciaturas, tanto para os estudantes, como para os Assistentes Sociais/docentes no campo do Serviço Social.

A presente investigação tem como objetivo apresentar as visões subjetivas dos Assistentes Sociais/docentes do Ensino Superior que colaboraram nesta investigação, sob o paradigma da intervenção, assente num processo colaborativo, criador de saberes teóricos, metodológicos, instrumentais criativos e diversificados.

Qualquer investigação é balizada a partir de questões iniciais.

Para tal é necessário, definir uma questão de investigação preliminar que representa a interrogação face ao domínio da questão, considerar os tipos de questão-pivots, determinar o tipo de questão de investigação em relação ao estado dos conhecimentos do domínio escolhido, preceder a uma análise crítica da questão que conduzirá ao seu enunciado final (Fortin, 1999, p.48).

Assim, no âmbito desta tese pretende-se conhecer o processo de ensino nas Licenciaturas em Serviço Social, analisando como desenvolvem as dimensões teórica,

metodológica, técnica e operativa, a utilização das metodologias ativas em contexto de ensino. Partimos do pressuposto de que são as metodologias ativas mais participadas pelos discentes e com maior exigência em termos de planeamento e execução (e maior temporalidade) que mais contribuem para atingir os objetivos das Unidades Curriculares, permitindo construir aulas mais participadas, criativas/alternativas.

Pretende-se igualmente compreender como os docentes no processo de ensino se preparam para desenvolver a reflexividade e a dimensão crítica necessária à intervenção, que forma é que a docência e o processo de ensino nas Licenciaturas em Serviço Social acompanham a inovação tecnológica e a criatividade e em que medida as metodologias participativas permitem criar condições adequadas e desafiantes para o processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com os teóricos que se debruçam sobre os caminhos/percursos do conhecimento, podemos alcançar a sapiência através de 4 percursos:

- 1) Empírico, caracterizado por experiências e observações do próprio investigador, cujo objetivo é “(...) explicar fenómenos observados” (p.78), sendo passíveis de verificação;
- 2) Teológico, baseado em doutrinas, em que as suas evidências não podem ser “(...) postas em dúvida” nem verificadas (p.78);
- 3) Filosófico, apoia-se na “(...) experiência e não da experimentação pelo facto de não serem de observação por instrumentos” sendo entendido como um “(...) esforço da razão para questionar os problemas humanos (p.79)”, o qual não pode ser verificado, e nem refutado, uma vez que emprega o método dedutivo;
- 4) Científico, entendido, como um caminho que utiliza métodos, instrumentos, técnicas e observação, percurso este que permite verificar factos e fenómenos, possibilitando, inclusive, a criação e a reformulação de teorias já existentes (Lakatos *et al.*, 2003, p-78-79).

Tendo em conta a tipologia de percursos identificados por Lakatos *et al.*, (2003), nesta tese de investigação, optou-se, pelo percurso científico, através da aplicação de instrumentos metodológicos, por se acreditar que: “(...) não há ciência sem o emprego de métodos científicos” (p.83), e o percurso empírico, que parte da sustentação teórica para as observações empíricas acerca do processo de ensino nas Licenciaturas em

Serviço Social, das metodologias participativas para ensinar e aprender Serviço Social. Nesta investigação estes dois percursos cruzam-se com os processos metodológicos e científicos que constituem esta investigação.

2.2. ESCOLHAS EPISTEMOLÓGICAS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Segundo Coutinho (2016), a investigação caracteriza-se por ser uma atividade de índole cognitivo, que se traduz num processo sistemático, flexível e objetivo, contribuindo para a explicação e compreensão dos fenómenos sociais. Desta forma, como esta investigação pertence às ciências sociais e humanas, deve responder a dois requisitos: por um lado, que seja uma investigação científica (sistemizada e rigorosa), por outro lado, que seja uma investigação adequada ao objeto de estudo. Em conformidade, tal como em todas áreas do saber, esta investigação define-se pela multiplicidade e dependência contextual, assim, a primeira verifica-se pela existência de diversas perspetivas, modelos ou paradigmas e, o segundo, pela não dissociação do contexto sociocultural, em que cada investigador se encontra.

Perante os objetivos de investigação traçados, considerou-se vantajosa a utilização de uma abordagem metodológica mista, quantitativa e qualitativa, visto que ambas se interrelacionam e podem ser utilizadas numa lógica de complementaridade.

Em termos metodológicos optamos assim, por uma metodologia qualitativa intensiva e quantitativa extensiva e pelo método de abordagem indutivo, “cuja aproximação dos fenómenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias (conexão ascendente)”, (Lakatos *et al.*, 2007, p.106).

A metodologia qualitativa predispõe-se mais para um estudo de índole de significados intersubjetivos, procurando assim uma interpretação e compreensão. Por sua vez, a metodologia quantitativa, tem como objetivo analisar dados/factos sociais, dando-nos informação sobre a regularidade dos mesmos, os padrões e/ou relações entre as variáveis, de forma a obter uma explicação sobre os mesmos, através de uma linguagem matemático-estatística.

A investigação realizada insere-se num tipo de estudo descritivo, exploratório e de carácter misto, permitindo por um lado, entender a dimensão compreensiva e relacional dos fenómenos estudados e por outro lado, identificar as perceções e opiniões dos

participantes da investigação, utilizando para isso os inquéritos por questionário com questão de tipologia aberta e fechada e a entrevista semiestruturada.

Pretende-se descrever as características de uma população, um fenómeno ou experiência para o estudo realizado. Na pesquisa descritiva, cabe ao pesquisador fazer o estudo, a análise, o registo e a interpretação dos fatos do mundo físico, sem a manipulação ou interferência dele. Ele deve apenas descobrir a frequência com que o fenómeno ocorre ou como se estrutura dentro de um determinado sistema, método, processo ou realidade operacional (Gil, 2002, p. 44).

A pesquisa é descritiva e exploratória, por ser o tipo de estudo mais indicado para investigações nas áreas das Ciências Sociais, onde se destaca a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia Social, a Política Social, o Serviço Social, ou seja, as disciplinas científicas ou as áreas de intervenção que se encontram “(...) preocupados com a atuação prática (...) solicitadas por organizações como: instituições educacionais, (...) partidos políticos, entre outros” (Gil, 2002, p.42).

Tendo em conta a afirmação de Gil (2002); Lakatos *et al.*, (2003), os estudos exploratório-descritivos combinados possuem como objetivo “(...) descrever completamente determinado fenómeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas” (p.188).

No que diz respeito ao desenvolvimento no decurso do tempo, a investigação é qualificada como transversal, visto que ocorreu num período particular (Fontelles *et al.*, 2009).

2.3. OBJETIVOS E PROCESSO METODOLÓGICO

Numa investigação considera-se fundamental a definição de objetivos gerais e objetivos específicos, com o intuito de dar resposta ao problema inicialmente estruturado. Nesta continuidade, de acordo com Marconi *et al.*, (2003), os objetivos gerais encontram-se associados a uma visão global e ampla do tema, relacionando-se com o conteúdo interno dos fenómenos e eventos, como das ideias estudadas, abrangendo, ainda, o próprio significado da investigação proposta.

Neste sentido, apresentam-se os seguintes **objetivos gerais**:

Perceber como se organiza a docência nas Licenciaturas em Serviço Social e se

articula com o processo de ensino para promover a reflexividade e a dimensão crítica?

Identificar quais as metodologias ativas participativas que são mais utilizadas pelos docentes nas Licenciaturas em Serviço Social, e a sua relação com o processo de ensino.

Analisar as metodologias de ensino participativas centradas no desenvolvimento de competências pessoais, interprofissionais e profissionais em estudantes da licenciatura em Serviço Social para serem profissionais comprometidos com os padrões teóricos, metodológicos e éticos da profissão.

Compreender a importância da introdução das metodologias participativas na relação pedagógica e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, os objetivos específicos exprimem um caráter mais preciso, exercendo uma função intermediária e instrumental, que propicia o alcance do objetivo geral, como também a aplicação em circunstâncias precisas (Lakatos *et al.*, 2003).

Esta investigação apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Identificar nos planos curriculares das Licenciaturas do Serviço Social em Portugal temas relevantes relacionados com a identidade da profissão (teorias, metodologias, a ética e práticas);
- Analisar os conteúdos programáticos das Unidades Curriculares nucleares do Serviço Social considerando os objetivos, competências, metodologias de avaliação e produtos finais requeridos;
- Mapear as metodologias de ensino em Serviço Social e identificar os processos pedagógicos (métodos) participativos, mais adequadas para atingir competências pessoais, interpessoais e profissionais.
- Caracterizar o perfil do docente e o processo pedagógico, na preparação das Unidades Curriculares em Serviço Social.
- Apresentar as estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas no processo de ensino e em contexto de aula na Licenciatura em Serviço Social.

- Identificar as potencialidades e os limites na utilização das metodologias ativas participativas nas Licenciaturas em Serviço Social.
- Compreender como as metodologias ativas participativas são elementos facilitadores da relação pedagógica no processo de ensino do Serviço Social.
- Identificar os aspetos a melhorar na formação em Serviço Social e no processo de ensino.

2.4. OPERACIONALIZAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE

De acordo com Quivy *et al.*, (2005),

o modelo de análise é o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise. É composto por conceitos e hipóteses estreitamente articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente (p. 150).

A docência e o processo de ensino nas licenciaturas em Serviço Social em contexto português

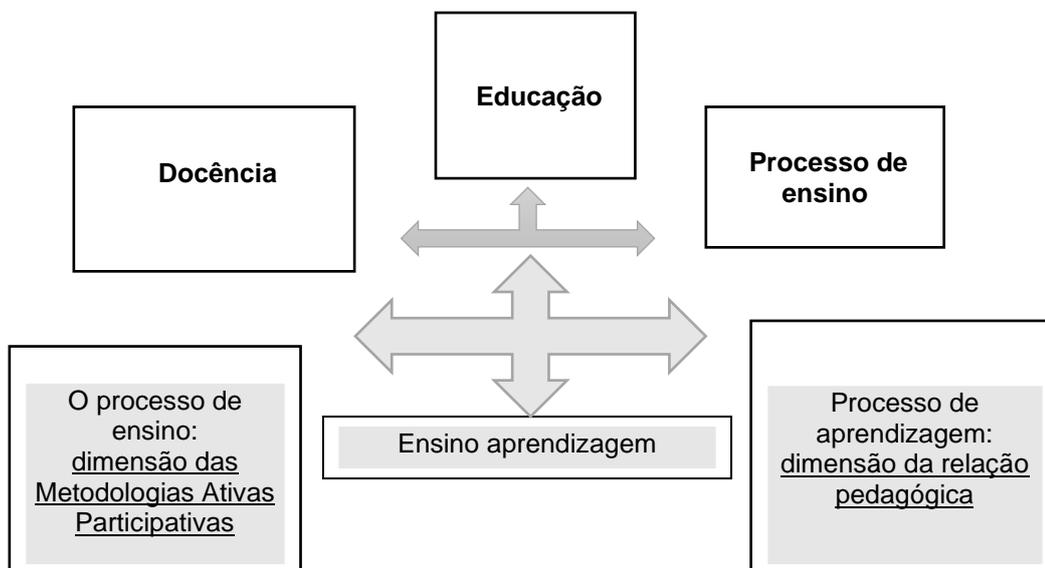


Ilustração 3: Operacionalização do Modelo de Análise

Fonte: Elaboração própria

A operacionalização deste modelo de análise permitiu, construir os instrumentos de recolha de dados. Optamos por efetuar num primeiro momento um inquérito por questionário (Apêndice B) que permitiu investigar a realidade observada (Hill *et al.*, 2002; Coutinho, 2016), e criar linhas de aprofundamento das questões em análise, através da aplicação de uma entrevista semiestruturada (Apêndice C).

De modo, a organizar e a analisar os dados obtidos recorreu-se a três etapas de análise de acordo com Vilela (2020):

- A pré-análise consiste na fase de organização e sistematização de ideias, escolhendo os documentos que irão ser utilizados, de forma a se estabelecerem os objetivos iniciais da pesquisa e as variáveis que irão orientar a interpretação final dos resultados;
- A exploração do material, refere-se à fase em que os dados brutos são codificados, isto é, caracterização das variáveis que envolvem os temas, segundo o seu grau de proximidade;
- O tratamento dos resultados obtidos e interpretação, ou seja, os dados brutos são sujeitos a operações estatísticas, de forma, a se tornarem significativos e válidos, no caso das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição e seguidamente à análise de conteúdo. Os dados estatísticos recolhidos foram tratados informaticamente recorrendo a um programa de tratamento estatístico, o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 25.0).

2.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS EMPÍRICOS

Os procedimentos metodológicos foram diversificados, desde a pesquisa bibliográfica, à análise documental, ao inquérito exploratório por questionário online (Hill *et al.*, 2002; Coutinho, 2016) e análise de conteúdo das questões abertas e entrevista semiestruturada, o que vai ao encontro das diversas técnicas (defendidas por Gil, 2002; Lakatos *et al.*, 2003) que temos ao nosso dispor na realização do estudo científico.

A pesquisa bibliográfica é constante neste percurso. Recorreu-se à leitura de autores que se dedicam à temática investigada através de livros, artigos científicos, revistas científicas que foram analisadas e refletidas na fundamentação teórica da presente investigação.

Tal como referem Gil (2002) e Lakatos *et al.*, (2003), a pesquisa bibliográfica permite ao

investigador, analisar o que já produzido e publicado sobre uma determinada temática.

A pesquisa bibliográfica permite ao investigador ter acesso direto a:

(...) informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; e verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa (Silva *et al.*, 2005, p.38).

Na pesquisa bibliográfica foram tidos em conta as fontes primárias, tais como “(...) dados históricos, bibliográficos e estatísticos” (p.159) e as fontes denominadas secundárias, tais como “(...) imprensa em geral e obras literárias” (Lakatos *et al.*, 2003, p.159).

No que se refere à pesquisa documental, e embora Gil (2002,) afirme que se assemelha à pesquisa bibliográfica, estas distinguem-se por a primeira, fazer uso de “(...) processamento eletrônico (...) organizados em tabelas” (p.87), tais como consulta de sites de internet, sites de instituições governamentais, Diário da República (base de dados do Ministério da Ciência e do Ensino Superior), entre outros.

O inquérito é um processo que visa a recolha de respostas através dos participantes, colocado em prática através de entrevista ou questionário (Coutinho, 2016). Por conseguinte, o questionário é um instrumento de recolha de dados, construído por um conjunto de respostas sequenciadas, não exigindo a presença do entrevistador, sendo autoadministrado, assim, pode ser enviado através do correio, entregue em mão ou via e-mail, como foi o caso deste estudo, face à contingência que é experienciada atualmente. Este método comparativamente com a entrevista, não impõem determinadas restrições, isto é, apresenta um maior alcance da população, menores custos, obtenção de respostas mais rápidas e precisas, sem influência do investigador, face ao anonimato e flexibilidade no horário mais favorável a cada participante (Lakatos *et al.*, 2003).

O inquérito por questionário era composto por questões de tipologia variada: questões abertas, questões fechadas e questões biográficas.

A aplicação deste instrumento iniciou-se com a apresentação do tema de investigação e dos objetivos do estudo. Numa primeira fase, realizou-se um pré-teste a quatro Assistentes Sociais com experiência comprovada no Ensino na Licenciatura em Serviço Social, enviado duas semanas antes da aplicação do instrumento. Com o pré-teste

avaliou-se a pertinência, adequação e legibilidade das questões colocadas (Fortin, 1999, p. 253).

Em primeiro lugar identificamos o tipo de instituições de ensino quer públicas, quer privadas, nomeadamente: Universitário Público; Universitário Privado; Politécnico Público e Politécnico Privado, onde é desenvolvida a formação inicial ao nível a licenciatura em Portugal. Para efetuar esta investigação efetuou-se uma pesquisa da base de dados do Ministério da Educação para mapear os tipos de cursos existentes. Em termos qualitativos foram analisados os planos de estudo publicados em decretos de lei e analisadas as suas configurações em termos comparativos. Também se recolheu informação nos sites das instituições do Ensino Superior com cursos de Serviço Social. Nestes planos foram analisadas as competências de saída e a estrutura curricular dos 17 cursos da licenciatura em Serviço Social existentes em Portugal.

Esta consulta permitiu construir cinco tipos de dimensões: teórica, metodológica, ética e deontológica, problemáticas de intervenção e práticas profissionais.

Depois de analisadas as competências e estrutura curricular dos cursos procedeu-se ao levantamento do número de doutorados em Serviço Social que lecionavam nos 17 cursos de Serviço Social em Portugal.

2.6. UNIVERSO E AMOSTRA

No decorrer desta investigação foi necessário definir o universo e, posteriormente, a amostra. O universo corresponde à população total que pode ser estudada, e a amostra é uma fração desta, selecionada com o objetivo de ser representativa (Coutinho, 2016).

De acordo com a tabela 3 que se segue, é possível constatar que existem 50 docentes com grau de doutor ou especialidade em Serviço Social em instituições de Ensino Superior público e privado.

Tabela 3: Docentes com grau de doutor ou especialidade em Serviço Social em instituições de Ensino Superior público e privado

PÚBLICO		PRIVADO	
24		26	
Doutor em Serviço Social	Especialidade em Serviço Social ¹⁵	Doutor em Serviço Social	Especialidade em Serviço Social ¹⁶
17	7	20	6

Fonte: Elaboração própria

Sendo assim, optou-se por este universo, já que a partir de 2006, com a reforma de Bolonha, o ensino universitário só é possível se a pessoa for titular de doutoramento ou se for considerada especialista na área. Como desconhecemos quantos docentes com formação em Serviço Social são considerados especialistas (processo que nos termos do Artigo 48.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, aprova o regime jurídico das instituições de Ensino Superior, no âmbito do ensino politécnico, conferindo o título de especialista, o qual comprova a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para o exercício de funções docentes no Ensino Superior politécnico), optamos por incluir doutorados em Serviço Social e também na especialidade do Serviço Social (Decreto-Lei n.º 206/2009, de 31 de agosto).

No que diz respeito à amostra e segundo Fortin (1999) a amostra é definida como “(...) um sub-conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população, portanto, uma réplica em miniatura da população alvo” (p.202) e varia de acordo com o instrumento de recolha de dados aplicado e o tema a investigar.

Como esclarecem Lakatos *et al.* (2003), grande parte dos estudos científicos são produzidos através de dados fornecidos por uma parte da população investigada e, “nem sempre há possibilidade de pesquisar todos os indivíduos do grupo ou da comunidade que se deseja (...) devido à escassez de recursos (...) do tempo. Nesse

¹⁵ Doutoramento em Ciências Sociais na especialidade em Serviço Social ou Especialidade em Serviço Social, Políticas Sociais e Sociedade ou Especialidade em Serviço Social, Políticas Sociais e Movimentos Sociais.

¹⁶ Doutoramento em Ciências do Serviço Social ou Serviço Social, Políticas Sociais e Movimentos Sociais ou Serviço Social, Teorias e Práticas.

caso, utiliza-se o método da amostragem, que consiste em obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e exame de apenas uma parte, a amostra, selecionada por procedimentos científicos. Em geral, é suficiente realizar a mensuração em 5 ou 10% do tamanho da amostra, dependendo [...] do número absoluto dos processos mensurados (Idem, p.163).

Assim, optou-se por uma amostra aleatória simples, no que concerne ao inquérito por questionário (Sarmiento, 2008, p. 25) e para a realização da entrevista narrativa semiestruturada optou-se pela constituição de uma amostra não probabilística e por conveniência/intencional.

Partindo das afirmações de Fortin (1999) e de Lakatos *et al.* (2003) foi possível aplicar os inquéritos por questionário e realizar entrevistas a docentes que lecionam na Licenciatura em Serviço Social, de forma, concedendo credibilidade à investigação, conforme referido pelos autores Lakatos *et al.* (2003).

Numa segunda fase foi elaborado um inquérito por questionário, concebido de forma a obter conhecimentos extensivos sobre o género, a idade, estado civil, formação, perfil, percurso e experiência profissional dos respondentes (sistema de Ensino Superior onde exerce a profissão, tipo de instituição, categoria, vínculo contratual profissional, regime de tempo, tipo de Unidades Curriculares que leciona, responsabilidade perante a unidade curricular), bem como o conhecimento, utilização, e frequência das metodologias participativas em Serviço Social. Portanto, inclui perguntas fechadas acerca do perfil dos profissionais e perguntas abertas, sobre a definição e tipo de metodologias participativas seus objetivos e perspectiva teórica que orienta o uso da metodologia participativa.

O inquérito por questionário revelou-se a melhor solução para a recolha de dados mais extensos.

Após análise de todos os professores com formação em Serviço Social (doutoramento e título de especialidade), os docentes foram contactados pessoalmente ou via email para dar conhecimento da investigação e envio do inquérito por questionário.

O questionário foi administrado diretamente a docentes doutorados em Serviço Social, a lecionar nas licenciaturas em Serviço Social em Portugal para aferir o tipo de metodologias desenvolvidas e o modo como respondem às competências de saída dos

estudantes. O questionário foi enviado via email para 61 docentes (universo de doutorados em Serviço Social e ou na especialidade nas Universidades). Estes docentes estão inscritos na base de dados do Ministério da Ciência e do Ensino Superior (www.dgeec.mec.pt).

O questionário foi enviado a 20 de setembro e foi fechado o seu recebimento em 19 dezembro de 2019. Durante este período foram respondidos 21 questionários, contabilizando-se 19 respostas como válidas. As respostas obtidas através do questionário foram tratadas quantitativamente com o programa estatístico SPSS, versão 25. As perguntas abertas foram codificadas com o Q1 e o Q19.

Complementarmente e a fim de aprofundar as questões, foi elaborado um guião de entrevista semiestruturado, ou entrevista narrativa, defendido por Bauer *et al.* (2002) em que se verifica que o

(...) o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes e o ponto de entrada para o cientista social que introduz [...] esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações (Idem, p. 63).

A entrevista narrativa foi construída com perguntas abertas e fechadas, permitindo assim, que os respondentes pudessem partilhar as suas histórias, experiências de vida a nível pessoal e profissional, indo ao encontro dos objetivos delineados, para além de permitir recordar acontecimentos, situando-os no tempo e no espaço, posicionando-se sobre a temática investigada.

Tal como referiu Bauer *et al.* (2002), Jovchelovich *et al.*, (2002) e também Lakatos *et al.* (2003), as entrevistas narrativas permitem alcançar mais sucesso na:

Averiguação de atos (...) na determinação das opiniões sobre os fatos (...) conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam (...) determinar sentimentos (...) compreender a conduta (...) através de seus sentimentos e anseios (...) motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas (...) descobrir quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e conduta (Idem, p.196).

Optou-se pela entrevista semiestruturada, visto que este tipo de entrevista permite uma grande liberdade ao entrevistado, em que existe um “guião temático, executado de forma flexível e sem que existam perguntas formalmente expressas” (Carvalho *et al.*, 2017, p. 95). As principais vantagens deste tipo de entrevista são a proximidade entre o

entrevistador e o entrevistado, permitindo uma maior espontaneidade e liberdade nas respostas (Boni *et al.*, 2005).

O guião da entrevista semiestruturado foi elaborado enfatizando as questões de aprofundamento do objeto de estudo. Tal como referiu Carmo *et al.*, (2008), na aplicabilidade das mesmas, privilegiou-se a interação entre entrevistador e entrevistado, tendo em conta “a influência do entrevistador no entrevistado, as diferenças que entre elas existem (de género, de idade, sociais e culturais) e a sobreposição de canais de comunicação” (Carmo *et al.*, 2008, p. 142).

A entrevista foi efetuada a 19 docentes, durante o mês de novembro de 2021 até janeiro de 2022. Optou-se pela amostra por conveniência.

As entrevistas abordam temas como o perfil e percurso profissional, o melhor meio, os conhecimentos e habilidades mais pertinentes e necessárias para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem ativo e participativo, as características associadas a bom professor e a uma boa aula, aspetos a melhorar no processo de ensino e aprendizagem na formação de Assistentes Sociais, aspetos que o docente considera serem prioritários na preparação das Unidades Curriculares, como aliar os saberes científicos às competências de inovação e recriação na preparação das suas aulas, tipologia de estratégias de ensino e aprendizagem mais utilizadas em contexto de sala de aula ou fora dela, potencialidades e desafios/constrangimentos associados às metodologias ativas participativas no ensino e aprendizagem do Serviço Social, os condicionantes sociais do currículo escolar, como também pessoais do docente e do discente, que interferem no contrato pedagógico e por fim, a importância que atribui à gestão emocional no processo de ensino e aprendizagem entre docente e discente.

A seleção dos informantes a entrevistar teve em conta aspetos como a experiência profissional; critérios geográficos/territoriais, tais como proximidade/localização/condições de acessibilidade e disponibilidade dos respondentes. Foram realizadas 19 entrevistas as quais foram submetidas a análise de conteúdo temático categorial.

2.7. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para análise das questões (de tipologia aberta) quer do inquérito por questionário, quer das entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo categorial. Visto que as tabelas construídas são de tamanho considerável, foram remetidas para apêndices (D, E, F)

A análise categorial diz respeito “à identificação das variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de um fenómeno que queremos explicar (Guerra, 2006, p. 80).

Segundo Poirier et al. (1983, *apud* Guerra, 2006, p. 80), categoria é uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso”.

Desta forma, e seguindo o pensamento de Guerra (2006, p. 69),

a análise de conteúdo pretende descrever situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito. De facto, quando falamos em investigação empírica, falamos de uma série de operações como descrever os fenómenos (nível descritivo), descobrir as suas co-variações ou associações (nível correlacional e *grosso modo* objetivo da análise categorial) e ainda descobrir relações de causalidade/de interpretação das dinâmicas sociais em estudo (nível interpretativo e *grosso modo* correspondentes à análise tipológica).

Para a análise de conteúdo categorial, seguiram-se igualmente as recomendações de Lakatos *et al.* (2003, p. 166), no que diz respeito à “(...) seleção, codificação, tabulação”.

Após a seleção das respostas onde se procuram “(...) detectar falhas ou erros (...) informações confusas, distorcidas, incompletas” (Lakatos *et al.*, 2003, p.166), passa-se para a segunda etapa, de codificação e posteriormente, a tabulação.

Como indicam as autoras, devem-se seguir os seguintes procedimentos:

1. Classificação dos dados, agrupando-os sob determinadas categorias; 2. Atribuição de um código, número ou letra, tendo cada um deles um significado. Codificar quer dizer transformar o que é qualitativo em quantitativo, para facilitar não só a tabulação dos dados, mas também sua comunicação (Lakatos *et al.*, 2003, p.167).

A análise e a interpretação dos dados fazem parte da (...) atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. (...) significa a exposição do verdadeiro significado do material

apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema (Lakatos *et al.*, 2003, p.167-168).

Ou seja, a “análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenómeno estudado e outros fatores. [...] podem ser estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-feito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo, etc. (Lakatos *et al.*, 2003, p.167-168).

Para se concretizar a técnica de análise de conteúdo foi necessário proceder-se à transcrição, à categorização e à codificação/tabulação da informação colhida. Optou-se assim pela análise categorial simples das respostas obtidas. Os recortes apresentados são ilustrativos das categorias identificadas. Os excertos reproduzidos foram transcritos, havendo a necessidade de se optar pela correção de erros ortográficos e lapsos de redação, evitando assim, ruídos na sua leitura, ou enviesamento discursivo. Na transcrição dos excertos, optou-se pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (em vigor desde 2009).

Assim, as grandes categorias de análise atribuídas aos respondentes das entrevistas foram 19 (codificados entre E1 – E19) e 19 categorias atribuídas às respostas dos inquiridos (representados por Q1 – Q19)

Ressalta-se que, as categorias supracitadas, facilitaram não apenas a codificação e tabulação, mas também a interpretação e correlação das informações colhidas.

Assim, seguindo-se os pressupostos de Lakatos *et al.*, (2003) e de Amado (2000, p. 56), na fase da codificação foram determinadas as “(...) Unidades de Registo ou de Significação” estabelecendo-se uma relação entre termos; e a “(...) Unidade de Contexto” (Amado, 2000, p. 56), quando se apreendeu o significado exacto da Unidade de Registo, no caso, as respostas dos entrevistados e dos inquiridos. Por fim, foram definidos os critérios que determinaram quantas vezes a mesma unidade apareceu no mesmo contexto por meio da “(...) Unidade de Enumeração”.

2.8. OS PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A RECOLHA DOS DADOS

No que se refere aos procedimentos para a recolha de dados, tanto nos inquéritos por questionário, como nas entrevistas, seguiram-se as considerações morais e éticas na intervenção e pesquisa (Fortin, 2006, p. 182).

Segundo Carvalho (2016 a),

O princípio do consentimento informado considera que nenhum ser humano pode ser usado em experiências terapêuticas ou outras sem que antes tenha sido informado, com verdade e de modo compreensível, sobre o que se pretende fazer com o seu corpo e sem que, depois de informado, tenha dado, livremente, o seu consentimento (p. 155).

Na aplicação do inquérito por questionário e na realização das entrevistas foram tidos em conta todos os aspetos referenciados, visando assim, os aspetos éticos, como por exemplo, a identidade dos respondentes, tendo em conta a sua privacidade e a proteção de imagem dos entrevistados. Foram apresentados os objetivos da investigação, através da leitura do Termo do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a partir da aceitação dos respondentes, procedeu-se à aplicação do referido inquérito por questionário e entrevista.

2.9. ANÁLISE TRANSVERSAL E TRIANGULAR DOS MÉTODOS

A análise transversal dos estudos que se dedicam a problemas analisados pelas Ciências Sociais é constatado por Esteves *et al.* (1998) e por Hochman *et al.* (2005). Não obstante, a triangulação dos dados também é uma estratégia de investigação, onde o objetivo é relacionar informações que se dedicam a um determinado fenómeno (Fortin, 1999). Nesta investigação optou-se por triangular informações através dos inquéritos por questionário e das narrativas dos sujeitos (entrevistas), análise documental e pesquisa bibliográfica.

Segundo Flick (2005), a articulação destas técnicas permite “obter sobre o assunto em estudo um conhecimento mais alargado do que o proporcionado por uma única abordagem (...) validar mutuamente os resultados das duas abordagens” (p. 272).

Através da análise transversal e triangular dos métodos utilizados, constatámos que os “métodos quantitativos e qualitativos revelam diferentes aspetos da realidade empírica e conseqüentemente devem utilizar-se diferentes técnicas de observação da realidade”

(Carmo *et al.*, 2008, p. 202), permitindo superar eventuais constrangimentos e limitações que decorrem pela utilização de um único método de investigação (Vilela, 2020). Tendo em conta esta observação, nos capítulos subsequentes, apresentam-se os resultados dos inquéritos por questionário (capítulo 3), seguindo-se a discussão dos resultados no ponto 3.5.

CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS SOBRE O “PROCESSO DE ENSINO E A RELAÇÃO COM A DIMENSÃO - METODOLOGIAS ATIVAS PARTICIPATIVAS”

Inicia-se este capítulo com a caracterização do ensino do Serviço Social nas Licenciaturas em Serviço Social, em Portugal, procedendo-se à análise dos planos de estudo, as suas competências de saída profissional, as áreas e os setores predominantes no plano de curso das Licenciaturas em Serviço Social.

Posteriormente será analisado o perfil do/as docentes e suas responsabilidades na docência nas Licenciaturas em Serviço Social, seguindo-se informação sobre as dimensões relação pedagógica e a utilização das metodologias participativas, no que diz respeito ao conceito e suas finalidades, terminando com uma abordagem mais operativa das mesmas. Este capítulo intitulado “Processo de ensino e a relação com a dimensão Metodologias Ativas Participativas” culmina com a discussão dos resultados no capítulo 4.

3.1. CARACTERÍSTICAS DO ENSINO DO SERVIÇO SOCIAL EM PORTUGAL

O Serviço Social é considerado uma área do conhecimento das Ciências Sociais e Humanas, uma profissão complexa, que se institucionalizou no início do século XX (Silva, 2017, Carvalho *et al.*, 2015; Martins, 1999; Martins, 2007). O Serviço Social instituiu-se em Portugal no ano de 1935 através da Escola de Serviço Social de Lisboa, atualmente identificada por Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa. A segunda escola surgiu em Coimbra no ano de 1937, e a terceira escola no Porto, no ano de 1956 (Silva, 2017).

Em 1939 com a aprovação do Diploma em Serviço Social pelo Ministério da Educação reconhece-se o Serviço Social como uma nova profissão. No entanto, foi no ano de 1960 que o curso de Serviço Social foi considerado um curso superior não universitário. Em 1989 foi reconhecido pelo ministério o grau de licenciatura em Serviço Social, grau este reclamado por parte dos profissionais, da Associação dos Profissionais de Serviço Social e do Sindicato de Serviço Social (Silva, 2017, Carvalho *et al.*, 2014).

Segundo Carvalho *et al.* (2018) “até 1994, a formação do Serviço Social foi tendencialmente efetuada em escolas de Serviço Social, posteriormente denominados

institutos, com tradição e experiência na formação de assistentes sociais. Estes institutos tinham uma cultura própria com padrões teóricos, metodológicos, técnicos, éticos e deontológicos e ideologias específicas. Seleccionavam os estudantes em função do mérito, mas também em função da vocação e motivação para serem assistentes sociais. Habitualmente eram realizadas entrevistas de seleção aos estudantes para acederem aos cursos de Serviço Social” (p. 201-202).

A partir de 1994 a formação em Serviço Social inseriu-se em Universidades e institutos politécnicos (públicos e privados) cruzando-se com outras ciências e outras disciplinas e com outras exigências.

Atualmente vários tipos de formação superior graduada, entre as quais: licenciatura com a duração de 3 anos, nas Universidades privadas e nos institutos universitários e politécnicos e duração de 4 anos nas Universidades públicas e nas escolas de Serviço Social, mestrado com a duração de 2 anos e o doutoramento com a duração de 3 anos. Os conteúdos programáticos são orientados para as ciências sociais, para os métodos de intervenção, para as competências profissionais e para o agir em situações de emergência (Carvalho *et al.*, 2018, p. 227-228).

Para tal, em muito contribuiu a declaração de Bolonha assinada em 1999 por 29 ministros da educação a nível europeu, “o qual regulamentou o objetivo da criação de um espaço europeu do Ensino Superior para 2010. Em 2005, alterou-se a Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal, através da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, cuja finalidade central era facilitar a implementação do Processo de Bolonha. Esta lei entrou em vigor no ano letivo de 2006/2007 através do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, do XVII Governo Constitucional” (Garcia, 2018, p. 186).

Foi no ano de 2006, que veio uniformizar o ensino do Serviço Social no que diz respeito aos anos de formação passando de 5 /4 anos para 3 e/3,5 de formação. Atualmente contamos com a certificação e avaliação da formação através da agência de acreditação (A3AS), assim como a uniformização das designações da Licenciatura em Serviço Social.

Existem 17 Instituições do Ensino Superior com a Licenciatura em Serviço Social (Apêndice A, Tabela 15). Dos 17 cursos 8 apresentam um plano de estudo com 210 ects (7 semestres letivos) e 9 cursos apresentam-se com 180 ects (6 semestres letivos). As Universidades públicas, a Universidade Católica e as Escolas de Serviço Social (de

Coimbra e do Porto) oferecem cursos de licenciatura em Serviço Social com 210 ect. As Universidades privadas, o Instituto Universitário e os Institutos Politécnicos oferecem licenciaturas com 180 ect.

Esta dispersão pode ser explicada pelo facto de as Universidades privadas terem optado por um tipo de formação mais tecnicista e com duração menor para responder ao público que acede aos seus cursos (tirar um curso superior com menor duração traduz-se em menores gastos) e ao mercado de trabalho que vê ainda o(a) Assistente Social como alguém que executa um conjunto de rotinas e atividades no âmbito da política pública e social. Por outro lado, o facto dos cursos serem de menor duração nos institutos politécnicos públicos é revelador da sua função – formar técnicos - e das opções que os mesmos tomaram quando reconfiguraram os seus cursos segundo a Declaração de Bolonha, não permitindo exceções em termos de duração.

3.2 PLANOS DE ESTUDO – UNIDADES CURRICULARES DO SERVIÇO SOCIAL

A análise aos planos de estudo permitiu considerar algumas tipologias que destacamos nesta investigação. Assim há cursos que se centram sobretudo nos Fundamentos e História do Serviço Social; Serviço Social e Políticas Sociais; Serviço Social, Fundamentos e Políticas e outros de espectro largo que articulam os Fundamentos do Serviço Social com as Metodologias, as Políticas e os Direitos Humanos.

A dimensão teórica metodológica e ética do ensino em Serviço Social é concretizada sobre várias especificidades que aqui foram definidas em formas de perfis. O ensino do quadro de referência teórico manifesta-se em Unidades Curriculares de forma distinta (Apêndice A, tabela 16):

- O perfil A – orienta-se para Unidades Curriculares de fundamentos, história, teorias ligadas às metodologias de intervenção
- O perfil B – centra-se em Unidades Curriculares que relacionam a dimensão teórica metodológica e ética com a política social.
- O perfil C – evidencia a história e os fundamentos sem articular com as metodologias de intervenção
- O perfil D – é um misto de história, teorias, métodos políticas e direitos humanos.

Todas as licenciaturas em Serviço Social têm no seu plano curricular, Unidades Curriculares com conteúdos relacionados com a Ética e a Deontologia de Serviço Social.

De seguida foi possível verificar que as Unidades Curriculares centradas em intervenção em áreas e problemáticas específicas têm ganho destaque. A este nível podemos identificar cursos com Unidades Curriculares centradas na intervenção temáticas do ciclo de vida: crianças, adultos, idosos; mas também centradas em famílias; e em setores da política social; na gestão de planeamento da intervenção, cidadania, mediação e empreendedorismo (Apêndice A, tabela 17).

Quanto às Unidades Curriculares relacionadas com as temáticas específicas, verificamos uma diversidade de temas/problemas que remetem para a heterogeneidade de problemáticas sociais que vão desde Intervenções na Infância, Adolescência, Adulter e Velhice (Serviço Social de Casos, de Grupos e de Comunidades), Intervenção com famílias, Setores de intervenção (emprego, saúde, poder local, educação, reinserção social...). Também temas como Mediação/Empoderamento, Planeamento, Gestão e Avaliação de Projetos Sociais e Gestão e Administração de Respostas Sociais, Cidadania, Exclusões Sociais, Políticas de Proteção Social, Empreendedorismo.

No que diz respeito às Unidades Curriculares de práticas e de estágio os cursos apresentam uma diversidade de configurações (Apêndice A, Tabela 18).

Perfil A: Estágios de observação;

Perfil B: Estágios de Intervenção (em alguns anos do plano curricular);

Perfil C: Estágios de Curriculares (em todos o plano curricular);

Perfil D: Laboratórios, seminários, oficinas de estudo da intervenção em Serviço Social, supervisão de estágio.

No que diz respeito às Unidades Curriculares de práticas de estágio, verifica-se uma homogeneidade que vai desde os estágios de observação, estágios de intervenção, estágios curriculares em todos os semestres do plano curricular, laboratórios, seminários, oficinas de estudo da intervenção em Serviço Social, para além da Supervisão de estágio, apesar de existirem diferenças substantivas quando à formas e horas de estágio e formas de acompanhamento.

O ensino do Serviço Social está relacionado com os padrões teóricos, metodológicos e

éticos. Neste sentido, as Unidades Curriculares mais relevantes são as que contêm conteúdos relacionados com História do Serviço Social, Teorias, Métodos e Metodologias de Intervenção em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos.

No que diz respeito às Unidades Curriculares mais direcionadas para as tipologias de intervenção com problemáticas específicas, podemos destacar as Unidades Curriculares com intervenções na infância, adolescência, adultez e velhice (Serviço Social de Casos, de Grupos e de Comunidades), setores de intervenção (emprego, saúde, poder local, educação, reinserção social...), planeamento, gestão e avaliação de projetos sociais e gestão e administração de respostas sociais, cidadania, exclusões sociais, políticas de proteção social.

Relativamente ao nível da profissão e da profissionalização destacam-se as seguintes Unidades Curriculares: Estágios de Intervenção (em alguns anos do plano curricular), laboratórios, seminários, oficinas de estudo da intervenção em Serviço Social, supervisão de estágio.

3.3 COMPETÊNCIAS E SAÍDAS PROFISSIONAIS

As competências e saídas profissionais das Instituições do Ensino Superior descritas na Tabela 19 e 20 (Apêndice A) indicam-nos as áreas e os setores predominantes no plano de curso das Licenciaturas em Serviço Social, são orientadas para as competências para a intervenção com indivíduos, grupos e comunidades, para problemáticas específicas, para setores das políticas sociais, para relações das competências da profissão com as organizações estatais, da sociedade civil e com as empresas. Identificamos assim 3 tipologias.

Tipologia 1 - Instituições do Ensino Superior focadas nas saídas profissionais identificando as áreas de intervenção (saúde, educação, formação e emprego profissional, segurança social, poder local).

Tipologia 2 - Instituições do Ensino Superior focadas nas saídas profissionais relacionadas com os setores das políticas sociais (setores específicos de atuação).

Tipologia 3 - Instituições do Ensino Superior focadas nas saídas profissionais relacionadas com as organizações estatais, da sociedade civil e empresas.

Pela análise das tabelas, conclui-se que existem 15 Instituições de Ensino Superior com

a tipologia 3, com a tipologia 2, 11 licenciaturas em Serviço Social e com a tipologia 1, 10 licenciaturas em Serviço Social. Porém, maioritariamente (14 Licenciaturas em Serviço Social) evidenciam tipologias mistas.

As competências e as saídas profissionais das Instituições do Ensino Superior indicam-nos que as áreas e os setores predominantes no plano de curso das Licenciaturas em Serviço Social, orientando as competências para a intervenção com indivíduos, grupos e comunidades, para problemáticas específicas, para setores das políticas sociais, para relações das competências da profissão com as organizações estatais, da sociedade civil e com as empresas. Identificamos desta forma 3 tipos de perfis que incluem instituições com perfil formativo (Apêndice A, Tabela 20). No que concerne às competências e às saídas profissionais, conclui-se que existem 15 Instituições de Ensino Superior com o perfil 3, com o perfil 2, 11 licenciaturas em Serviço Social e com o perfil 1, 10 licenciaturas em Serviço Social. Porém, maioritariamente (14 Licenciaturas em Serviço Social) evidenciam perfis mistos.

- **Instituições do Ensino Superior com o Perfil 1** – Instituições do Ensino Superior direcionados para saídas profissionais relacionadas com as áreas de intervenção (saúde, educação, formação e emprego profissional, segurança social, poder local).
- **Instituições do Ensino Superior com o Perfil 2** – Instituições do Ensino Superior direcionados para saídas profissionais relacionadas com os setores das políticas sociais (setores específicos de atuação).
- **Instituições do Ensino Superior com o Perfil 3** – Instituições do Ensino Superior direcionados para saídas profissionais relacionadas com as organizações estatais, da sociedade civil e empresas.

O ensino do Serviço Social está relacionado com os padrões teóricos, metodológicos e éticos. Neste sentido, as Unidades Curriculares predominantes são as que contêm conteúdos relacionados com História do Serviço Social, Teorias, Métodos e Metodologias de Intervenção em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos.

No que diz respeito às Unidades Curriculares mais direcionadas para as tipologias de intervenção com problemáticas específicas, podemos destacar as Unidades Curriculares com intervenções na infância, adolescência, adultez e velhice (Serviço

Social de Casos, de Grupos e de Comunidades), setores de intervenção (emprego, saúde, poder local, educação, reinserção social...), planeamento, gestão e avaliação de projetos sociais e gestão e administração de respostas sociais, cidadania, exclusões sociais, políticas de proteção social.

Relativamente ao nível da profissão e da profissionalização destacam-se as seguintes Unidades Curriculares: Estágios de Intervenção (em alguns anos do plano curricular), laboratórios, seminários, oficinas de estudo da intervenção em Serviço Social, supervisão de estágio.

3.4 PROCESSOS PARTICIPATIVOS NO ENSINO DO SERVIÇO SOCIAL

3.4.1. PERFIL DO(A)S DOCENTES E RESPONSABILIDADES NA DOCÊNCIA

Para perceber o perfil formativo do(a)s docentes no ensino do Serviço Social aplicamos um questionário aos (54 docentes, doutorados em Serviço Social e especialistas existentes em Portugal). A este questionário responderam 19 docentes (com codificações situadas entre Q1 – Q19). O género dos participantes é predominantemente feminino (15) e 4 são masculinos. Apresentam uma média de idades de 47 anos (47,95) (com idade máxima de 70 anos e idade mínima de 29 anos), sendo que as faixas etárias com maior percentagem se agrupam entre: 41 – 45 anos e 46 – 50 anos. O perfil do(a)s docentes de Serviço Social não se distancia do panorama geral da profissão, pois a maioria é do sexo feminino. São casados/a em 63,2%; solteira/o em 31,6% e em união de facto 5,3% (Apêndice D, Tabela 21).

Dos 19 participantes 18 são doutorados em Serviço Social e 1 é mestre em Serviço Social, sendo considerado especialista em Serviço Social. Os docentes revelam ter outras formações, nomeadamente: Mestrado em Serviço Social (4 respostas), Terapia Familiar (3 respostas), Mestrado em Economia e Política Social e Doutoramento em Economia (1 resposta), Gestão de projetos (1 resposta) e Formação pedagógica de formadores, igualmente com 1 resposta (Apêndice D, Tabela 22).

Exercem a profissão no sistema de ensino público 14 e 5 exercem a profissão no sistema de ensino privado. A categoria profissional do(a)s docentes em 14 inquiridos são Professores Auxiliares (73,7%), 4 são Professores adjuntos (21,1%) e 1 inquirido é Professor Associado (5,3%).

A categoria profissional (Apêndice A, Tabela 23) varia entre Professores Auxiliares (73,7%), 4 são Professores adjuntos (21,1%) e 1 inquirido é Professor Associado (5,3%). Os docentes encontram-se maioritariamente em regime de tempo integral (9), 6 com exclusividade e 4 docentes a tempo parcial (Apêndice D, tabela 24).

Contudo, verificamos que 11 docentes estão com contrato de trabalho sem termo (integrados no quadro da instituição de ensino), encontrando-se os restantes em situação de precaridade, já que 7 docentes têm um contrato de trabalho a termo certo e 1 docente com contrato de prestação de serviços.

O vínculo profissional de 11 docentes é de contrato de trabalho sem termo, de 7 docentes é o de contrato de trabalho a termo certo e de 1 docente o contrato de prestação de serviços (Apêndice D, Tabela 25).

Os docentes são responsáveis por Unidades Curriculares sobretudo de intervenção em problemáticas específicas, e em práticas de supervisão de estágio (Apêndice D, Tabela 26). As Unidades Curriculares de carácter práticas sobressaem. Já as Unidades Curriculares orientadas para dimensões mais teóricas que se destacam são os Direitos Humanos, a Ética e Deontologia com 10%. Seguem-se outras como as Teorias e Metodologias do Serviço Social com 8%, os Fundamentos e História Social e as Políticas Sociais com 7%. Na categoria “outras áreas” destacam-se as Questões Ambientais que obtiveram 3% na categoria Sempre, realçando a categoria “Nunca” e “às Vezes” com 8%.

O Serviço Social e as Questões Ambientais como profissão e como disciplina académica, deverá ser objeto de reflexão, visto que cada vez mais serão necessárias competências básicas para uma prática ambiental no Serviço Social. É necessário identificar e desenvolver a intervenção dos assistentes sociais neste domínio, envolvendo os sinergias comunitárias existentes ou recriando outras, contribuindo para um desenvolvimento sustentável pautado pela equidade, igualdade de oportunidades, participação individual e social, autonomia, ou seja, para a justiça ambiental.

O Serviço Social e as Questões Ambientais devem constituir-se como tema da intervenção profissional. A este nível o(a) Assistente Social tem um papel fundamental no desenvolvimento de ações de sensibilização, e de informação, consciencializa os clientes, as instituições e, no contexto académico, os discentes, para os direitos e deveres de cidadania, de participação e de responsabilidade social.

3.4.2. METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS: CONCEITOS, OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

Para os docentes a utilização das metodologias participativas são sinónimo de participação/interação dinâmica e reflexiva dos estudantes na construção da aula (Apêndice E, Tabela 28).

É um processo interativo, dinâmico, participado, reflexivo e ativo para a coconstrução de aprendizagens individuais, grupais e comunitárias que fomentem o empoderamento, o envolvimento, a proatividade dos sujeitos, enquanto protagonistas na construção de saberes” (Q4).

As metodologias participativas são “...uma metodologia capaz de desenvolver no estudante a capacidade de trabalhar em equipa e de ser responsável pela construção do seu próprio conhecimento”. (Q5)

São também o reconhecimento da vontade e da importância do outro, para a realização de aprendizagens individuais, grupais e comunitárias que fomentem o empoderamento, o envolvimento, a proatividade dos sujeitos, enquanto protagonistas na construção de saberes, mas também na tomada de decisões quanto aos recursos utilizados.

Para tal, é necessário recorrer a técnicas e ferramentas que envolvam o estudante, em função dos seus interesses e necessidades, o que implica o envolvimento ativo destes em todo o processo de aprendizagem.

No campo da docência

é uma metodologia que implica a criação de um espaço propício, uma relação dialógica docente/ discente numa disponibilidade de aprendizagem e reflexão mútuas, sabendo que para além do docente e discente está uma pessoa com diferentes experiências de vida e opções (Q12).

[No] campo do ensino significa uma abordagem multidimensional convocando várias dinâmicas (exposição, confronto com casos práticos, trabalho autónomo, pesquisa orientada...) visando desenvolver a reflexão, consciência crítica e conhecimento informado para suportar a tomada de decisão (Q13).

É também uma metodologia “colaborativa de trabalho que potencie a participação social dos sujeitos considerados pelo profissional como atores significantes de mudança e desenvolvimento” (Q19).

O objetivo das metodologias participadas prende-se com vários aspetos: por um lado, centra-se em competências para o exercício da profissão e por outro, envolver os estudantes no processo de aprendizagem (Apêndice E, Tabela 29), o que implica:

- Capacidade de análise e reflexão crítica relativas a fundamentos teóricos;
- Objetivos metodológicos e técnico-institucionais de intervenção do Serviço Social;
- Competências ao nível das atitudes, princípios, valores e capacidades de trabalho em equipa, advindas da aprendizagem de aptidões, posturas e técnicas de comunicação individual e coletiva;
- Capacidade de análise e reflexão crítica acerca da relação entre o Serviço Social, Direitos Humanos e políticas públicas;
- Articular entre conhecimentos teóricos, metodológicos e prática de intervenção em Serviço Social;
- Conhecer o sistema de organização de respostas sociais nos Açores traduzidas em serviços e equipamentos sociais;
- Identificar e conhecer sujeito, problemáticas, contextos de intervenção, funções do(a) Assistente Social, metodologia de intervenção (objetivos, finalidades, princípios, valores, métodos e técnicas), programas, projetos e atividades em cada área ou sector de intervenção;
- Capacidade de utilização, adaptação e escolha de conhecimentos e experiências interiorizadas preconizadas para diferentes problemáticas, de modo a criar relações positivas de relevante importância em benefício dos sujeitos de intervenção do Serviço Social (Q1).

Construir um programa na UC que seja mais atraente para os interesses e expectativas dos discentes, com abertura para a introdução das linhas de formação mais prementes na temática da referida UC, tendo em conta os modelos da Universidade em questão e os referências internacionais como *mainstreaming*. Desenvolver treino para uma análise crítica dos vários assuntos debatidos e acolher outras visões muitas vezes desconhecidas para o docente e que vale a pena integrar valorizando todo o grupo (Q6).

- Desenvolver nas estudantes capacidades de aprofundamento do conhecimento do Serviço Social nas suas dimensões teóricas e metodológicas e criar identidade profissional;
- Desenvolver nas estudantes competências transformativas e de consciencialização das questões sociais e da realidade social e política;
- Desenvolver a capacidade de ação estratégica (Q8).

Assim, o primeiro objetivo relacionado com a utilização das metodologias participativas centra-se nas competências para o exercício da profissão, nomeadamente: Capacidade de análise e reflexão crítica, competências ao nível das atitudes, princípios, valores e capacidades de trabalho em equipa, assim como, posturas e técnicas de comunicação individual e coletiva; sensibilização e consciencialização para a questão dos direitos humanos, ambiente e políticas públicas (Apêndice E, Tabela 29).

Competências que permitam ao discente identificar e conhecer sujeito, problemáticas, contextos de intervenção, funções de Assistente Social, metodologia de intervenção (objetivos, finalidades, princípios, valores, métodos e técnicas), programas, projetos e atividades em cada área ou sector de intervenção, capacidade de utilização, adaptação e escolha de conhecimentos e experiências interiorizadas preconizadas para diferentes problemáticas em benefício dos sujeitos de intervenção do Serviço Social, através de aprendizagens experienciais, vivenciais, grupais que fomentem a liberdade, a autonomia, a criatividade e a afirmação do Eu num contexto do confronto positivo de ideias, comportamentos e métodos, promovendo uma maior integração entre a apreensão de conteúdos e a sua aplicação prática. Habilidades comunicacionais (argumentação) e relacionais (eu e os outros). Promoção da identidade profissional no âmbito da deontologia de Assistente Social. Quanto ao segundo objetivo destaca-se:

Envolver e implicar as(os) estudantes no debate, promovendo, nelas(es), estímulos quanto à realidade que poderão enfrentar como futuras(os) assistentes sociais (Q15).

Estimular por forma a que a sua aprendizagem resulte de um processo de interação horizontal, estimulando o diálogo e a organização de ideia, a autogestão e a criatividade (Q13).

O segundo objetivo encontra-se mais direcionado para o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, de forma a que estes atinjam dos “objetivos de cada uma das Unidades Curriculares”, permitindo-lhes “co-construção do processo de ensino aprendizagem, incentivo à participação”, através de um “processo de interação horizontal, estimulando o diálogo e a organização de ideia, a autogestão e a criatividade”, fomentando “o conhecimento, a argumentação, negociação, análise crítica e apreensão das múltiplas facetas e desafios com os quais se confronta o Serviço Social”.

Estes objetivos têm sobretudo a finalidade de capacitar os estudantes para serem assistentes sociais e exercerem a profissão (Apêndice E, Tabela 29).

A partir dos dados expostos nas Tabela 30 do Apêndice E, constatamos duas tendências relacionadas com o uso das metodologias participativas na capacitação dos estudantes.

A primeira tendência está relacionada com os fundamentos da profissão, para dotar os estudantes com sentido crítico face à realidade social e às políticas sociais (19%),

seguindo-se o compromisso com a profissão de Serviço Social, os direitos e a justiça social (18%).

A segunda tendência está relacionada com os métodos e as técnicas e com o agir profissional. Ou seja, utilizam-se as metodologias participativas para que os estudantes reconheçam identidade do Serviço Social e o Serviço Social como profissão política, de acordo com os padrões teóricos, metodológicos e éticos, diagnosticando e intervindo com grupos particularmente vulneráveis (17%). Com 16% as metodologias participativas são utilizadas na aplicação de métodos e técnicas na intervenção social, para exercerem a profissão do Serviço em organizações do Estado e da sociedade civil (15%), finalizando com o desenvolvimento de pesquisas em Serviço Social com 13%.

3.4.3. ABORDAGEM CONCEPTUAL DAS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS: PERSPETIVA TEÓRICA E TIPOLOGIA DE METODOLOGIAS ATIVAS PARTICIPATIVAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA

Em Serviço Social o termo “teoria” pode conter três diferentes possibilidades, entre as quais, os modelos que descrevem o que acontece durante a prática profissional, as perspectivas, que exprimem pontos de vista e valores, oferecendo aos Assistentes Sociais uma possível explicação para determinados acontecimentos e, por último, as teorias informais e formais, que pretendem descrever, explicar/justificar uma determinada ação, identificando os elementos circunstanciais, temporais e espaciais.

Segundo Mouro (2016) as teorias tradicionais estão relacionadas com o conhecimento em Serviço Social produzido no contexto de consolidação profissional (do início até metade do séc. XX), particulariza-se não só por se ter sustentado em teorias adaptadas, mas especialmente por influenciar a identidade profissional (SSC, SSG e SSC). Por sua vez, as teorias modernas dizem respeito a todo o conhecimento recriado pelo Serviço Social, na sua fase de relegitimação profissional (metade do século XX até ao presente) tendo como referência as teorias formais aplicadas com modificações que resultam da experiência profissional.

Analisando os dados presentes na Tabela 31 (Apêndice E) no que diz respeito à conceção teórica que orienta as metodologias participativas, ou seja, teorias, abordagens e perspectivas, destaca-se em primeiro lugar a teoria construcionista social crítica e a perspectiva sistémica e ecológica. Em segundo lugar a estrutural/radical, em terceiro lugar a abordagem psicodinâmica, a abordagem comportamental, a abordagem

centrada na tarefa e a abordagem centrada na resolução de problemas. Por último a perspectiva feminista.

Em termos percentuais, a perspectiva teórica que orienta as metodologias participativas na categoria de “às vezes” são: abordagem centrada na tarefa com 15%, abordagem centrada na resolução de problemas com 14%, abordagem psicodinâmica e perspectiva feminista com 13%, com 12% abordagem comportamental e com 11 % perspectiva sistêmica e ecológica e a teoria construcionista social crítica.

Na categoria “sempre” destacam-se as seguintes perspectivas: teoria construcionista social crítica com 8%, perspectiva sistêmica e ecológica com 7%, perspectiva estrutural/radical com 6%, a abordagem centrada na resolução de problemas com 3% e, as restantes perspectivas com 2% (Abordagem psicodinâmica, Abordagem centrada na tarefa), tendo a perspectiva feminista apenas 1%.

A teoria construcionista social crítica e a perspectiva estrutural/radical requer uma intervenção a nível macro, ou seja, uma intervenção onde se dá mais ênfase às relações sociais mais externas do que individuais, sem descuidar a influência política, as relações de dominação que geram desigualdade, pobreza e violência. Ou seja, uma análise reflexiva e crítica ao Estado, às relações e distribuição de poder. Por sua vez, a Perspetiva Sistêmica e Ecológica permite ao(a) Assistente Social, através do estudo da situação social, diagnosticar, avaliar e implementar um projeto de intervenção tendo como objetivo capacitar/empoderar o indivíduo, analisando os seus sistemas de interação (familiar, escolar, comunitário, profissional...), tendo em conta a sua adaptação ao ambiente que o rodeia.

Também conhecido como “modelo de vida” orienta os seus propostos para a pessoa – sujeito que vive dentro de um ambiente específico, que pode ser alterado consoante os objetivos e circunstâncias – clima de adaptação recíproca (Payne, 2002, p. 205) – abordagem holística. Através da perspectiva sistêmica e ecológica é possível identificar as potencialidades e as limitações, para posteriormente recorrer à rede de suporte formal e informal. Quando esta é inexistente ou insuficiente, a intervenção pressupõe a (re)criação das mesmas. Os contextos, as dinâmicas relacionais e os seus impactos são três variáveis importantes na perspectiva analisada.

Tendo por base os dados da Tabela 31 (Apêndice E), conclui-se que o Serviço Social, é uma profissão que atua com base nas políticas sociais, sendo a sua prática

profissional orientada segundo a teoria construcionista social crítica e a perspectiva estrutural/radical, tanto em contexto de sala de aula através das metodologias de ensino participativas, como em contextos de intervenção social propriamente dita.

A abordagem psicodinâmica pressupõe um aprofundamento da história e acontecimentos que poderão estar na origem da situação atual. No entanto, é com a abordagem comportamental, com a abordagem centrada na tarefa e a abordagem centrada na resolução de problemas que o docente explica a necessidade de se intervir nos problemas chave identificados pelo cliente, utilizando para tal, o empoderamento/capacitação e a advocacia.

Estas teorias/perspetivas estão ligadas ao tecnicismo da profissão, à resolução de problemas concretos da realidade, mas por outro lado, estão ligadas aos princípios do relacionamento em Serviço Social: assim como as teorias que possibilitam a análise dos papéis e das tarefas dos Assistentes Sociais e do “duplo propósito do Serviço Social: cuidar e controlar” – Teoria dos Papéis (Carvalho, 2016b), p. 22). Por sua vez, os resultados também demonstram ligação às teorias que possibilitam a análise da prática profissional, as suas competências e intervenções generalistas, áreas da prática, abordagens da prática, perspectivas fundadas em valores éticos (Carvalho, 2016 b), p. 22).

Por último a perspectiva feminista, que poderá estar ligada à necessidade de sensibilização para as condições adversas que a condição feminina está sujeita na sociedade, alertando para a necessidade de se empoderar através da consciencialização entre as relações que medeiam o individual e o coletivo, o particular e o público, o pessoal e o político.

3.4.4. ABORDAGEM OPERATIVA DAS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS: TIPOLOGIA

As metodologias participativas são operacionalizadas num conjunto vasto de processos e técnicas. Ao analisar os tipos de metodologia(s) participativa(s) utilizadas em contexto de sala de aula (Tabela 32, Apêndice E) constata-se que os tipos(s) de metodologia(s) participativa(s) mais utilizadas em contexto de sala de aula são diversas, mas podem ser divididos em dois grupos.

Na categoria “sempre” distinguem-se os trabalhos de grupo, apresentação oral,

discussão de casos, avaliação do processo de ensino, a reflexão sobre experiências pessoais significativas (dar voz aos discentes).

Às vezes distinguem-se: Visitas guiadas a instituições, Convite a profissionais para discutirem as práticas em sala de aula, *role playing*, simulação de casos, práticas discursivas, portfólios, elaboração de posters, participação em eventos congressos e seminários, participação em fóruns e debates, participação em pesquisas/investigação exploratória, observação das práticas profissionais, vídeos, dinâmicas de grupo, filmes e documentários.

Verifica-se que os tipos metodologias de ensino utilizadas em contexto de sala de aula são mais direcionadas para a prática profissional e não tanto para a investigação, o que vem justificar o motivo pelo qual a profissão não tem sido suficientemente reconhecida e identificada pelo seu contributo na produção de um saber específico, mas pelo modo como intervém nas situações sociais, ou seja, como desempenha as suas funções/competências institucionais.

Ou seja, a investigação não deverá ser algo opcional, ela dever-se-á apresentar como uma dimensão crucial e obrigatória na formação e no exercício profissional do(a) Assistente Social. Para tal, é necessário que em contexto de sala de aula se desenvolvam hábitos metódicos de análise crítica, reflexiva e síntese, necessários à produção de conhecimentos, revalorizando o papel da teoria na profissão, através de metodologias de ensino mais inovadoras e criativas, tais como: photovoice e as visitas guiadas a instituições.

A elaboração de pósteres, a participação em eventos e congressos e seminários, a elaboração de artigos científicos, a participação em fóruns e debates e a participação em pesquisas/investigação exploratórias, desenvolvem a curiosidade intelectual reflexiva dos discentes, preparando-os para a investigação-ação-participativa, com responsabilidade e impacto social. A investigação é a soma entre teorias-métodos de intervenção-instrumentos de intervenção, avaliação, supervisão na e sobre a intervenção profissional. Estas técnicas são operacionalizadas através de vários arranjos tais como:

Sessões de exposição e sistematização da matéria; Sessões de exposição de temáticas particulares no âmbito da intervenção em Serviço Social, com o contributo de assistentes sociais convidados; Sessões de apresentação de trabalhos realizados pelos discentes relativos a serviços e equipamentos existentes, tendo como base uma grelha de

interpretação fornecida pela docente; Visitas de estudo a organizações com Serviço Social implementado. (Q2).

Brainstorming; nuvem de ideias; votação sobre calendário de avaliação; escolha dos instrumentos de avaliação e discussão e votação democrática sobre ponderações de notas tendo em conta proposta da docente; análise de casos em subgrupos e apresentação de resultados; organização de plano de atividades extracurriculares e organização de comissões de estudantes e professores para dinamização de ações extracurriculares... (Q6).

Photovoice, diários de arte, jogos de afetos, jogos de direitos humanos, dinâmicas de grupo, *zentangle*, análise de casos, filmes, debates, digital *storytelling*, desenvolvimento de projetos, debates digitais, oradores convidados, etc (Q15).

Destaca-se sobretudo os seguintes processos:

- Realização de trabalhos individuais e de grupo, elaboração de trabalhos em sistema de imersão, pesquisas com grelhas de interpretação, apresentação de casos/projetos pelos promotores, discussão de situações da prática, estudos dirigidos, gestão de casos.
- Role-playing (dinâmicas práticas sobre os conhecimentos teóricos adquiridos (role-playing); simulação/recriação e apresentação de casos práticos, prática simulada de atendimentos ou visitas domiciliárias.
- Convite a profissionais para exposição de temáticas relacionadas com o Serviço Social, relato de experiências profissionais, interação/ discussão com profissionais da intervenção.
- Exposição e sistematização da matéria, construção de esquemas no quadro, exemplificação da matéria pelos próprios estudantes.
- Visitas de estudo a organizações com Serviço Social implementado
- Debates digitais, debates com temas predefinidos e orientados através de filmes, documentários, músicas, notícias da atualidade, livros publicados.
- Nuvem de ideias (brainstorming)
- Envolvimento dos estudantes na avaliação: calendário de avaliações, escolha dos instrumentos de avaliação, discussão e votação democrática sobre ponderações de

notas tendo em conta proposta da docente, organização do plano de atividades extracurriculares, organização das comissões de estudantes e de professores, dinamização de ações extracurriculares. Debate no início de cada semestre sobre uma 1º proposta de programa; escolha conjunta dos materiais a trabalhar (textos, atividades com outros convidados, visitas, etc..).

- Dinâmicas de grupos

- Intervenção comunitária, visitas institucionais com diários de campo e questionários, diagnósticos participativos e desenvolvimento de projetos.

- Instrumentos de intervenção: biograma (é um método sugerido na análise das trajetórias de vida do sujeito. Este método teve origem nos estudos droga-crime de Agra *et al.* (1997), contudo, pode ser utilizado em diversas áreas: na intervenção com jovens, vítimas, agressores, entre outras. Tem sido explorado, particularmente, em situações que envolvem comportamentos desviantes.

O Biograma permite "uma visualização clara e objetiva das trajetórias existenciais dos sujeitos em vários níveis" (Agra *et al.*, 1997, p. 24), como a família, o trabalho, a escola, o relacionamento social, e outras dimensões relacionadas com objeto específico de estudo), o photovoice, diários de artes, jogos de afetos, jogos dos direitos humanos, zentangle (a invenção do Zentangle teve a intenção de transformar o ato de desenhar em algo prazeroso, meditativo e acessível a todos), digital storytelling, desenvolvimento de projetos, world café.

Ao longo do capítulo 3 tivemos oportunidade de recolher os principais resultados obtidos através dos inquiridos por questionário.

Como tal, e de forma sintética apurou-se o seguinte:

- Quanto ao perfil do(a)s docentes de Serviço Social, a maioria é do sexo feminino, e casados/as. Apresentam uma média de idades de 47 anos.

- Foi possível identificar nos planos curriculares da licenciatura em Serviço Social, cinco tipos de dimensões: teórica, metodológica, ética e deontológica, problemáticas de intervenção e práticas profissionais.

- Há vários cursos que centram o plano curricular na História do Serviço Social, nas Teorias, Métodos e Metodologias de Intervenção em Serviço Social, Políticas Sociais e

Direitos Humanos, seguindo-se os cursos com as Unidades Curriculares com conteúdos relacionados com a História do Serviço Social, Teorias, Métodos e Políticas Sociais, sem as Metodologias de Intervenção em Serviço Social, os planos curriculares que se centram mais nas Políticas Sociais e, por último, os cursos que se centram nos Fundamentos e História do Serviço Social, Teorias da intervenção Social, Métodos e Metodologia de Intervenção em Serviço Social.

Embora se verifique uma certa uniformidade quanto à existência de Unidades Curriculares relacionadas com a identidade profissional, estas devem ser utilizadas de forma a corresponderem à evolução de toda a dinâmica conjuntural que emoldura a prática profissional do(a) Assistente Social.

- Em relação aos conteúdos programáticos das Unidades Curriculares nucleares do Serviço Social estes são mais direccionados para as competências profissionais e para os métodos de intervenção social. As Unidades Curriculares são mais de carácter prático, de forma a poderem responder aos problemas concretos e a problemáticas específicas, tais como o envelhecimento, crianças, famílias, saúde e habitação.

- Os conteúdos programáticos das Unidades Curriculares nucleares do Serviço Social pretendem atingir dois tipos de conhecimentos essenciais para a prática profissional dos Assistentes Sociais.

- Em relação às competências profissionais concluímos que os cursos estão mais direccionados para desenvolver primeiramente competências de cariz técnico-instrumental.

- Relativamente aos objetivos dos cursos e, no que diz respeito às saídas profissionais conclui-se que os cursos são maioritariamente focados nas saídas profissionais relacionadas com as organizações estatais, da sociedade civil e empresas, posteriormente para saídas profissionais relacionadas com os setores das políticas sociais e para áreas de intervenção, tais como a saúde, a educação, a formação e emprego profissional, segurança social e poder local.

- De acordo com os resultados obtidos nos inquéritos por questionário, as metodologias de ensino mais utilizadas pelos docentes nos cursos de Serviço Social são os trabalhos de grupo, apresentações orais, discussão de casos, avaliação do processo de ensino, reflexão sobre experiências pessoais significativas.

De seguida apresentam-se as visitas guiadas a instituições, convite a profissionais, role playing, simulação de casos práticos discursivos, portfólios, elaboração de posters, participação em eventos, congressos, fóruns e debates, pesquisas/investigação exploratória, observação das práticas profissionais, vídeos, dinâmicas de grupo, filmes e documentários.

3.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após o pedido prévio de autorização para a realização da investigação e aplicabilidade dos inquéritos por questionário, e passada a fase da recolha dos dados, onde todos os dados foram sujeitos a duas fases, nomeadamente ao tratamento dos dados quantitativos através do software SPSS, análise de conteúdo das questões de tipologia aberta, surgem os resultados, onde serão apresentados e discutidos com o intuito de responder aos objetivos propostos nesta investigação.

Neste sentido e com a aplicação dos Inquéritos por Questionários procurámos identificar nos planos curriculares das Licenciaturas do Serviço Social em Portugal temas relevantes relacionados com a identidade da profissão (teorias, metodologias, ética e práticas).

Após a recolha dos resultados foi possível identificar nos planos curriculares da licenciatura em Serviço Social, cinco tipos de dimensões: teórica, metodológica, ética e deontológica, problemáticas de intervenção e práticas profissionais.

Há vários cursos que centram o plano curricular na História do Serviço Social, nas Teorias, Métodos e Metodologias de Intervenção em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos, seguindo-se os cursos com as Unidades Curriculares com conteúdos relacionados com a História do Serviço Social, Teorias, Métodos e Políticas Sociais, sem as Metodologias de Intervenção em Serviço Social e planos curriculares que se centram mais nas Políticas Sociais e, outros cursos que centram os seus planos curriculares nos Fundamentos e História do Serviço Social, Teorias da intervenção Social, Métodos e Metodologia de Intervenção em Serviço Social.

Consideramos que embora se verifique uma certa uniformidade quanto à existência de Unidades Curriculares relacionadas com a identidade profissional, estas devem ser

utilizadas de forma a corresponderem à evolução de toda a dinâmica conjuntural que emoldura a prática profissional do(a) Assistente Social.

Pretendíamos igualmente analisar os conteúdos programáticos das Unidades Curriculares nucleares do Serviço Social considerando os objetivos, competências, metodologias de avaliação e produtos finais requeridos.

Em relação aos conteúdos programáticos das Unidades Curriculares nucleares do Serviço Social estes são mais direcionados para as competências profissionais e para os métodos de intervenção social.

Verificamos que as Unidades Curriculares estão mais centradas na intervenção em áreas e problemáticas específicas. Destacam-se igualmente os cursos com Unidades Curriculares mais direcionadas para os setores de intervenção tais como, emprego, saúde, poder local, educação, reinserção social, de seguida os cursos que centram mais as Unidades Curriculares para a intervenção na infância, adolescência, adultez e velhice (através de Unidades Curriculares como Serviço Social de Casos, de Grupos e de comunidades), e no Planeamento, Gestão e Avaliação de Projetos Sociais e Gestão e Administração de Respostas Sociais, os cursos que se direcionam também para a Cidadania, Exclusões Sociais, Políticas de Proteção Social, Intervenção com Famílias, Empreendedorismo, Intervenção através da Mediação/Empoderamento, e por último, o Empreendedorismo.

Ou seja, as Unidades Curriculares são mais de carácter prático, de forma a poderem responder a problemas concretos e a problemáticas específicas, relacionadas com o envelhecimento, crianças, família, saúde e habitação, através de práticas de Estágio e de Supervisão de Estágio. Na dimensão mais teórica destacam-se os Direitos Humanos, a Ética e a Deontologia, as Teorias e as Metodologias do Serviço Social.

No que diz respeito às Unidades Curriculares relacionadas com as práticas profissionais verifica-se que existem mais cursos com Estágios de Intervenção (em alguns anos do plano curricular) e cursos com Laboratórios, Seminários, Oficinas de Estudo da Intervenção em Serviço Social, Supervisão de Estágio. Existem somente 3 cursos com estágios Curriculares em todo o plano curricular e 2 cursos com Estágios de Observação.

Os conteúdos programáticos das Unidades Curriculares nucleares do Serviço Social

pretendem atingir dois tipos de conhecimentos essenciais para a prática profissional dos Assistentes Sociais. Falamos dos conhecimentos proposicionais “referentes aos estados das coisas – factos, teorias, leis e normas sociais”, ou seja, o conhecimento científico, e os “conhecimentos operacionais, relacionados com os “sistemas técnicos de intervenção nas situações sociais, ou os “conhecimentos da prática”, segundo Ferreira (2011, p. 272).

Em relação às competências profissionais e tendo em conta as competências descritas por Almeida (2012, p. 7-8), concluímos que os cursos estão mais direcionados para desenvolver primeiramente as “competências de natureza prático-instrumental que enquadram capacidades de resolução de problemas e tomada de decisões; utilização de técnicas profissionais; análise contextual e autonomização” (p. 7-8).

Estas competências podem ser desenvolvidas nas Unidades Curriculares de Práticas de Estágio e Supervisão, Teorias e metodologias do Serviço Social, Serviço Social com Problemáticas Específicas.

Já as “competências interpessoais que enquadram capacidades relacionais, comunicacionais, de compreensão e afirmação do sentido de cidadania e análise axiológica” e as “competências de carácter cognitivo-cultural que enquadram capacidades de argumentação; de raciocínio lógico e matemático; de interpretação e análise e de enquadramento histórico e cultural” podem ser desenvolvidas nas Unidades Curriculares de Direitos Humanos, Ética e Deontologia Serviço Social e Questões Ambientais, Fundamentos e História do Serviço Social. Estas competências podem ser inseridas no Currículo Explícito e Currículo Implícito defendido por Bogo *et al.*, (2013).

Relativamente aos objetivos dos cursos e, no que diz respeito às saídas profissionais conclui-se que os cursos são maioritariamente focados nas saídas profissionais relacionadas com as organizações estatais, da sociedade civil e empresas, posteriormente para saídas profissionais relacionadas com os setores das políticas sociais e para áreas de intervenção, tais como a saúde, a educação, a formação e emprego profissional, segurança social e poder local.

Relativamente às metodologias de avaliação dois docentes afirmaram ser importante o envolvimento dos estudantes no processo de avaliação:

“Votação sobre calendário de avaliação; escolha dos instrumentos de avaliação e discussão e votação democrática sobre ponderações de notas tendo em conta proposta da docente” (Q 16).

“Debate no início de cada semestre sobre uma 1º proposta de programa; escolha conjunta dos materiais a trabalhar (textos, atividades com outros convidados, visitas, etc..). sim como metodologias de avaliação” (Q17).

Pretendíamos ainda, mapear as metodologias de ensino em Serviço Social e identificar os processos pedagógicos (métodos) participativos, mais adequadas para atingir competências pessoais, interpessoais e profissionais.

De acordo com os resultados obtidos as metodologias de ensino mais utilizadas pelos docentes nos cursos de Serviço Social são os trabalhos de grupo, apresentações orais, discussão de casos, avaliação do processo de ensino, reflexão sobre experiências pessoais significativas (dar voz aos discentes).

De seguida apresentam-se as visitas guiadas a instituições, convite a profissionais, role playing, simulação de casos práticos discursivos, portfólios, elaboração de posters, participação em eventos, congressos, fóruns e debates, pesquisas/investigação exploratória, observação das práticas profissionais, vídeos, dinâmicas de grupo, filmes e documentários. As primeiras metodologias participativas exigem mais envolvimento e participação da parte do discente. As segundas metodologias participativas, por sua vez, exigem mais participação e supervisão por parte do docente.

Percebe-se que existe uma tendência ainda muito inicial para a utilização de metodologias participativas que conjuguem o ensino tradicional e o ensino mais moderno, aqui entendido como mais criativo. Ou seja, há uma tradição clássica na utilização e aplicabilidades das metodologias participativas no ensino e aprendizagem do Serviço Social quer seja no planeamento da intervenção, na intervenção propriamente dita, e na avaliação da intervenção realizada, mas ao mesmo tempo, uma tendência para modernizar esta metodologias de ensino através de “biograma, o fotovoice, diários de artes, jogos de afetos, jogos dos direitos humanos, digital storytelling, desenvolvimento de projetos, world café” (Q18), na defesa dos direitos humanos, articulando a intervenção e a prática profissional dO(a) Assistente Social com as políticas sociais, com as questões ambientais, criando um perfil de ensino

aprendizagem mais alternativo e criativo, onde a participação dos discentes é mais explícita e ativa.

Ao longo dos capítulos três e desta investigação de forma geral, percebe-se que, por um lado, existem metodologias de ensino mais tradicionais, outras mais participativas e exigentes em termos de técnica e de responsabilidade, como também, por outro lado, verifica-se um esforço da parte de alguns docentes em desafiar o ensino atual, de forma a motivar os estudantes e de diversificar a forma de ensino que consideram importantes para a eficácia e eficiência do mesmo, fazendo face às dificuldades e necessidades sentidas pelos discentes, permitindo atingir competências pessoais, interpessoais e profissionais.

As considerações anteriores vão ao encontro dos diferentes saberes necessários à prática profissional dos Assistentes Sociais, defendidos por Almeida *et al.*, (2006): Saberes práticos relacionados com as experiências de trabalho; Saberes profissionais correlacionando os saberes práticos com os saberes técnicos que “revestem” a identidade profissional; saberes de organização, articulando três saberes: teóricos, práticos e saberes relacionados com o sentido de responsabilidade.

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS SOBRE O “PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM A DIMENSÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA”

Com o objetivo de complementar a informação recolhida através dos inquéritos por questionário e para aprofundar o conhecimento acerca do processo de ensino e a dimensão da relação pedagógica no processo de aprendizagem nas Licenciaturas em Serviço Social em Portugal, procurou-se reunir os discursos e as experiências dos entrevistados sobre o seu perfil e percurso profissional, sobre a preparação, a inovação e a criatividade na preparação das aulas, as estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem, o conhecimento e formação no que diz respeito ao uso de metodologias ativas e participativas, a importância da relação pedagógica, da inteligência emocional, dos conhecimentos e habilidades do docente para a promoção de um processo de ensino e de aprendizagem, quer seja em contexto de aula, quer seja em formato *on line*, nas licenciaturas em Serviço Social, sem contudo deixar de realçar os progressos que devem ser realizados, tendo consciência dos condicionantes escolares, pessoais e profissionais do docente e que tem implicações na eficácia do contrato pedagógico e no processo de interação ensino – aprendizagem.

Ao longo do capítulo 4 procede-se à apresentação dos dados qualitativos recolhidos através das entrevistas realizadas. Registam-se, no máximo, duas evidências discursivas do indicador de resposta. Para garantir o anonimato dos entrevistados, o emissor das unidades de registo é identificado pela letra E, seguida do número de entrevista.

4.1. O PERFIL E O PERCURSO PROFISSIONAL DO(A)S DOCENTES NA LICENCIATURA EM SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO PORTUGUÊS

De acordo com a Tabela 27 (Apêndice D), e no que diz respeito ao perfil e percurso do(a)s docentes nas Licenciaturas em Serviço Social em contexto português, verificamos que a maioria dos entrevistados são do género feminino (73,7%). A média de idades corresponde a 46,3, sendo que a faixa etária que mais se destaca é a definida entre os 40 – 50 anos (8 respondentes), seguida pela faixa etária dos 50 – 60 anos (6 respondentes) e por último, a faixa etária entre os 30 – 40 anos com 5 respondentes.

Quanto ao Instituto de Ensino Superior destaca-se com 9 respostas a Universidade e os Institutos Politécnicos, e com 2 respostas o Instituto Superior, sendo que um dos respondentes acumula funções também na Universidade.

Relativamente ao grau de formação, 16 respondentes possuem Doutoramento em Serviço Social, 2 respondentes são doutorados em Ciências Sociais na especialidade em Serviço Social e 2 respondentes possuem Título de Especialista na área de Trabalho Social e Orientação, sendo que um respondente é Doutor com Título de Especialista na área de Trabalho Social e Orientação.

Em função da categoria profissional destaca-se com 6 respostas a categoria de Professor Auxiliar Convidado e Professor Adjunto, com 3 respostas Professor Auxiliar Convidado e Professor Adjunto Convidado e com uma resposta Professor Associado.

A média de experiência profissional situa-se nos 12,5 anos.

4.2. ENSINAR E APRENDER: PREPARAÇÃO DAS AULAS

Perante a questão “Enquanto docente, que aspetos considera serem prioritários na preparação das Unidades Curriculares?” (Apêndice D, Tabela 27) cumpre observar que o(a)s docentes consideram prioritários quatro aspetos:

Em primeiro lugar com 78,94% temos a “Atualização bibliográfica” juntamente com o “Conhecimento do material teórico e tecnológico”, preocupação revelada nas respostas aqui transcritas, na expectativa de se encontrar o melhor meio para a promoção de um processo de ensino e aprendizagem mais profícuo tanto para docentes e discentes, sensibilizados para a necessidade de se recorrer ao uso de metodologias ativas participativas, de forma a encontrar a estratégia didática que melhor se adequa aos conteúdos e às necessidades dos estudantes.

“Procurar sempre em cada ano, como é que eu posso enriquecer esta unidade curricular? Conhecer os materiais que vão saindo, procurar nova bibliografia”. (E1)

“Estar atento ao que se passa no mundo e na sociedade, ver que bibliografia mais recente aborda essas dimensões”. (E4)

“Deve ter um domínio profundo do conhecimento temático em termos teórico-metodológicos baseado na evidência das grandes referências, clássicos e contemporâneos”. (E9)

“Paralelamente deve procurar conhecer a realidade quotidiana (dos profissionais, dos beneficiários do sistema, da política e da sociedade) com base na empírica.” (E9)

“Enquanto docente priorizo o conhecimento do material teórico a lecionar por forma a equacionar a estratégia didática mais adequada.” (E10)

“Aprofundar o conhecimento na matéria e aplicar novas estratégias didáticas, são prioritários.” (E13)

“Ter material para aplicar nos diversos conteúdos a lecionar (ex. textos; artigos; livros; Apresentações em pdf ou ppt; vídeos; etc).” (E17)

Em segundo lugar com 52,63% surge a “Ficha da Unidade Curricular”, preocupação demonstrada pelos respondentes, no que concerne aos objetivos, competências de saída profissional e conteúdos programáticos a lecionar tendo em conta as outras Unidades Curriculares que fazem parte do plano de estudo, nos diversos anos de licenciatura. Alguns respondentes também salientaram a importância de na preparação das Unidades Curriculares, terem a noção daquilo que realmente é importante na prática profissional num futuro próximo.

“A prioridade na preparação das UC é saber como a mesma se articula com a área científica do curso e como essa área científica se materializa em concreto em todos os anos do curso. Por exemplo, para preparar uma UC de teorias do SS do segundo ano de uma licenciatura em SS, temos de ter em conta o que foi ensinado no 1º ano e o que vai ser lecionado no 3ª ano no que diz respeito a esta área científica.” (E5)

“Por outro lado, é relevante ter em atenção às competências de saída do curso e reportá-las para a UC as competências específicas da UC e de que formas podem ser concretizadas, nomeadamente conteúdos, metodologias e avaliação.” (E5)

“Definição de objetivos (claros e pensados na pertinência específica com o domínio de conhecimentos onde se insere – unidade de conhecimento – mas também na articulação com a área de conhecimento científico e em articulação com outras UC no contexto do plano de estudos.” (E12)

“Em segundo, olhar para a prática e para o contexto social, de forma a perceber quais os principais conteúdos a selecionar, aqueles que fazem mais sentido para que o estudante no futuro, enquanto profissional, esteja preparado para as exigências das práticas profissionais.” (E15)

Em terceiro lugar com 21,05% surgem a “Partilha de ideias com outros colegas” e

Convidados Externos (profissionais). Vale ressaltar a importância de “Trocar ideias com outros colegas que lecionaram ou estão a lecionar a mesma unidade curricular, preparar alguns materiais em conjunto, ou a possibilidade de dinamizar aulas abertas em conjunto”(E1) e a necessidade de “Partilhar ideias, metodologias, experiências com outros docentes” (E19), recorrendo inclusivamente a especialistas em determinadas áreas temáticas: “Convidar um ou dois profissionais sobre aquela área ou tema lecionado” (E1), para estar mais perto das questões que se colocam aos Assistentes Sociais na sua prática profissional, devendo para isso, “(...) Auscultar os profissionais do terreno que lidam com os problemas” (E4), promovendo uma articulação cordial entre a teoria e a prática: “Convidar Assistentes Sociais de forma a conciliar a teoria e a prática” (E19).

4.2.1. GRAU DE INOVAÇÃO E RECRIAÇÃO NA PREPARAÇÃO DAS AULAS

Na questão presente, “Como alia os saberes científicos às competências de inovação e recriação na preparação das suas aulas? (Apêndice F, Tabela 36) cumpre observar que todos os respondentes aliam de diversas formas as competências de inovação e criatividade associados aos saberes científicos, nomeadamente a atualização científica, o convite a profissionais, ilustração da teoria com a prática, partilha de opiniões, de experiências com outros docentes, e a formação contínua.

Os respondentes afirmam que procuram a atualização científica (26,31%) para:

“Contaminar os estudantes com esta curiosidade científica: como tem sido a nossa história, como tem sido o próprio processo de afirmação, as nossas lutas e, portanto, é qualquer coisa que eu procuro sempre, aliado com o que vai sendo produzido. Procuo através das pesquisas que estou a fazer, trazer aos estudantes...” (E1)

“Procurar trazer sempre literatura recente e outras inovações metodológicas para a sala de aula.” (E5)

“Adquiro bibliografia com muita frequência...” (E12)

“Procuo estar atualizada sobre os conteúdos lecionados, a atualidade e das práticas (de forma a demonstrar as várias possibilidades de aplicação prática e promover sempre uma articulação da teoria com o contexto).” (E14)

“Ser professor pede-nos um trabalho de permanente atualização.” (E16)

Convite a profissionais (10,52%):

“Eu procuro desta forma, ir trazendo convidados que estão com uma prática inovadora, por exemplo, Assistente Social a trabalhar em projetos sócio desportivos”. (E1)

“Contudo observo que trocar experiências com outros docentes é fundamental para estimular a criatividade e inovação nas aulas.” (E13)

Ilustração das aulas com realidade social (15,78%):

“Conhecer bem o meio, o contexto que se passa a nossa volta e (...) ser capazes de imaginar o amanhã, antever futuros”. (E3)

“O conhecimento, hoje, tem que ter uma perspetiva global, sair da caixa pressupõe conhecer o mundo, as gentes, fazer leituras, ir a exposições, ao cinema, beber café e dialogar com os amigos e colegas, etc.” (E4)

“Recorro à criatividade para elaborar atividades que facilitem a análise de conteúdo e as possa colocar ou usar em diferentes suportes digitais de apoio às aulas que favoreçam a compreensão e apreensão dos estudantes”. (E15)

Formação contínua (47,36%):

“É necessário fazer formação contínua. A sociedade é dinâmica, muda”. (E3)

“(...) outras inovações metodológicas para a sala de aula”. (E5)

“O que me tem ajudado é a participação em eventos internacionais ou leitura de textos recentes sobre metodologias alternativas do ensino em serviço social. Também a articulação com outros docentes da área.” (E5)

“Procuro adaptar-me às novas “ferramentas” comunicacionais de modo a tornar as aulas, (sobretudo as de natureza expositiva), dinâmicas e facilitadoras da atenção e interesse dos discentes”. (E6)

“Frequência de ações de formação que contribuam para a atualização de conhecimentos (teóricos, tecnológicos e didáticos) e assim fazer face aos desafios que se colocam ao ensino”. (E7)

“Desenvolvo-me e refaço as aulas permanentemente. Leio, pesquiso, investigo e

escrevo sobre os tópicos que leciono. Compreender e aplicar o que está a acontecer na sociedade é essencial”. (E9)

“Procuro participar em ações de formação de outros estabelecimentos de ensino sobretudo em aulas abertas de mestrado e doutoramento em Serviço Social.” (E12)

“Frequento formações (Como elaborar artigos científicos? Como publicar? Como fazer testes digitais?), vou estando atendo às publicações...” (E18)

“Vou tentando conciliar da melhor forma os saberes científicos e a inovação, através de ações de formação, workshops, cursos, aquisição de material pedagógico, livros, etc.” (E19)

4.2.2. ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS CENTRADAS NO/A DOCENTE E NO/A DISCENTE

Da leitura e análise da Tabela 35 (Apêndice F), aprez considerar que o(a)s docentes inquirido(a)s utilizam diversas estratégias de ensino e aprendizagem (30), estratégias essas, ora centradas no docente ora no discente.

Por ordem decrescente destacam-se:

- Casos práticos (63,15%), os textos, artigos científicos e as referências bibliográficas, os trabalhos individuais e de grupo com 57,89% e os vídeos com 52,63%: E1: “Ver um filme e fazer o debate do filme. Por exemplo: Listen e Amour”.

- Com 44,44% segue-se a visualização de filmes (Por exemplo, mediação intercultural, mostras interculturais, E1), os convidados e os debates em aula com 42,10%.

- Com a percentagem de 36,84% a utilização de power points e com 31,57% a exemplificação da teoria, as aulas abertas/seminários temáticos e conferências: “Promover encontro (seminários) interdisciplinar, em regime extracurricular, envolvendo docentes e estudantes de várias Escolas do Instituto ou de outros estabelecimentos de ensino (ex: Cuidados paliativos e o papel dos Assistentes Sociais – Serviço Social + Enfermagem + Medicina; A intervenção sócio-desportiva (Serviço Social e Desporto).” (E12)

adequada (89,47%), apresentando as seguintes justificações/motivos (Apêndice F, Tabela 36):

“A efervescência das transformações é tanta que nós estamos em permanente atualização”. (E1)

“Acho que é preciso aprender muito mais, há muito conhecimento que ainda não está apreendido em Serviço Social e também ao nível tecnológico”. (E3)

Alguns docentes responderam que existem diferenças consubstanciais na lecionação de aulas em formato presencial e à distância:

“Não, não considero. Claro que todos nós somos autodidatas, mas dar aulas em regime presencial é diferente de dar aulas em regime online: o despertar a curiosidade, transferência de emoções...” (E2)

“As diversas transformações sociais ocorridas nos últimos dois anos foram sem dúvida impactantes no que ao processo de ensino aprendizagem diz respeito pelo que me/nos obriga a ter um maior cuidado em atualizar, investir na formação (contínua). (E7)

“Por exemplo, no início da pandemia achei e achamos que fomos fantásticos na transição, ágeis, rápidos, tecnológicos, ainda o ensino público não dava aulas, já nós, quase no dia seguinte tínhamos os estudantes online. Hoje olho e penso que dar aulas online exige um exercício participativo e dinâmico que reconheço não ter conseguido atingir, nem com o ciclo de formações oferecidos pela nossa Universidade e por todas e mais algumas em todo o lado”. (E8)

“Quanto às aulas em formato on line considero não ter formação adequada.” (E10)

“(…) Porém observo que há a necessidade de desenvolver uma melhor formação neste sentido. É importante dizer que verificamos que a modalidade mista, online e presencial, paralelamente, por exemplo, não correu muito bem, especialmente para os que estavam em casa”. (E13)

Outros, por sua vez identificam as lacunas na sua formação:

“Reconheço lacunas na parte estatística, software de análise de imagem, vídeo, áudio e fotografia. Análise de conteúdo visuais”. (E3)

“Não, não tenho. As metodologias participativas são realizadas por mim, por tentativa e erro. Tenho é sensibilidade para que eles possam participar nas aulas”. (E18)

Para além de salientarem a falta de formação pedagógica.

“Infelizmente a maioria do(a)s docentes não têm formação pedagógica para ensinar nem no ensino secundário nem no superior. No Ensino Superior espera-se que uma pessoa com o grau de doutor saiba ensinar.” (E5)

“Temos uma falha... não ter formação pedagógica. Há um trabalho autodidata. Como se fazem grelhas de avaliação? Como se elabora uma boa aula? Como estimular os estudantes?” (E18)

Por sua vez, 73,68% dos respondentes consideram ter formação adequada, muito assente na procura pelo conhecimento, traduzindo-se em ações de formação, participação em workshops, participação em eventos internacionais, entre outros, como se pode verificar pelas respostas transcritas.

É de notar que tivemos respondentes que tanto responderam que tinham formação adequada como responderam que não tinham formação adequada, justificando-se com as questões de avanço tecnológico e com a procura de formação na área das metodologias ativas participativas.

“O que me tem ajudado é a participação em eventos internacionais ou leitura de textos recentes sobre metodologias alternativas do ensino em serviço social”. (E5)

“Formação em metodologias de ensino ativas e participativas, destaco, atualmente, a formação que tem vindo a ser oferecida para UCP, no âmbito da Aprendizagem em Serviço (APS)”. (E8)

“Considero-me um pouco mais preparada hoje para operacionalizar metodologias participativas em formato digital pois tenho procurado formação a este nível, ainda que não tanto como desejaria. O ensino exclusivamente a distância na altura da pandemia veio a obrigar à utilização de recursos digitais que promovessem metodologias ativas. Conheci algumas e inscrevi-me por exemplo na plataforma “formador.com.br” e tenho procurado aplicar na exploração de alguns conteúdos ou tipo de sessão, mas necessito de mais treino.” (E12)

“Domínio sobre tipo de recursos pedagógicos - mediante formação contínua em

dinâmicas e recursos pedagógicos. Destaco a minha experiência de formação em cursos como: formação de formadores; instrumentos de formação digital (ensino a distância), integrar comunidades de prática entre docentes para a aquisição e partilha de conhecimentos pedagógicos; estar inscrito em plataformas digitais de recursos pedagógicos. É fundamental atualizar conhecimentos sobre recursos pedagógicos e treinar a sua aplicação; experienciar e avaliar a operacionalização com os estudantes e com outros colegas desses recursos; ser inovador, procurando adaptar recursos já conhecidos a situações novas.” (E12)

“Pessoalmente, tive necessidade de fazer alguma formação – diria bastante – para ajustar as aulas ao formato online (embora neste momento estejamos num modelo misto). Por exemplo fiz formação sobre “Zoom- truques e boas práticas para iniciantes”, “Instructor immediacy na relação estudante/docente”, “Active learning em ensino remoto síncrono”, e consolidei estes conhecimentos na Pós-Graduação em Pedagogia do Ensino Superior, que finalizei neste último ano letivo e me ajudou a ter ferramentas úteis para o trabalho de docência, inclusive para o ensino remoto à distância. Por isso, não poderei responder se é a adequada, mas é a possível e é a que me tem permitido melhorar neste trabalho, ainda que ele ainda acontece, em parte, on line.” (E16)

“Sim, porque tenho tido muita formação de metodologias ativas participativas em contexto de aula e em formato on line, por exemplo: Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores à Distância, Curso de Formação Profissional ‘O Ensino a Distância/eLearning e os papéis do eTutor, workshop “Testes no moodle, workshop “Criação de quizzes online com Socrative, Participante na formação do projeto de Co-criação de Inovação com recurso à metodologia Demola, que consiste na constituição de equipas multidisciplinares de estudantes de diversas áreas, colaboradores de empresas/organizações e professores que são os “facilitadores” do processo de co-criação de inovação nos “casos”. Os “casos”, são problemas reais/desafios que as empresas/organizações colocam e que para os quais se procuram respostas, numa perspectiva de apresentação de sugestões e de orientação estratégica futura” (E17).

4.2.4. LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS E PARTICIPATIVAS

De acordo com a Tabela 37 (Apêndice F), compreende-se que os docentes identificaram menos potencialidades e mais desafios/constrangimentos associados às metodologias ativas participativas no ensino e aprendizagem do Serviço Social.

Dentro das potencialidades identificadas, destaca-se os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem.

“Percebemos que os estudantes estão a adquirir competências e que estas se estão a traduzir na melhoria de notas. Os estudantes (pelo menos alguns) reconhecem a oportunidade que têm em poder desenvolver outras aprendizagens e validar conhecimentos”. (E3)

“Metodologias participativas, colaborativas e empáticas, para tentar desbloquear este processo de ensino e aprendizagem muito centrado no profissional e com uma base muito autocrática, do estatuto ou do poder...como eles nos vêm.” (E3)

“Permite que os estudantes tenham um papel de destaque do próprio processo de ensino-aprendizagem”. (E7)

“Maior adesão e atenção dos estudantes e ensino inovador e mais gratificante para o estudante”. (E10)

O tipo de ensino (teórico-prático) desenvolvido recorrendo ao uso de metodologias ativas participativas com 63,15%.

“A potencialidade prende-se com o tipo de ensino teórico/prático desenvolvido neste tipo de disciplina que também é uma profissão”. (E5)

“Transforma os estudantes em profissionais mais valorizados, bem preparados e qualificados para o futuro mercado de trabalho”. (E7)

“Orienta por excelência a formação em supervisão pedagógica associada à formação prática”. (E12)

“Por outro lado, melhoram as capacidades socio relacionais e cognitivas dos estudantes e ajudam na estruturação do seu perfil como profissional do futuro. São determinantes para estimular a criatividade, as competências profissionais, dando-lhe bases científicas e práticas sobre diversos temas.” (E15)

Com 15,78% surgem as potencialidades associadas ao regime on line despoletado pela pandemia COVID-19:

“O surgimento contínuo de novos canais comunicacionais facilitadores da difusão do

conhecimento”. (E6)

“O flipped classroom é uma potencial metodologia que pode ser utilizado tanto nas aulas on line quanto presenciais.” (E16)

Como limitações os docentes inquiridos destacam com 57,89% as limitações temporais mais relacionadas com:

“A construção de Metodologias ativas participativas dá muito trabalho e requer tempo”. (E1)

“Necessitam de mais preparação e de recursos”. (E2)

“Gestão do tempo na preparação e na execução. Avaliação e feedback da aprendizagem/ competências atingidas é mais exigente para o docente, por requerer mais tempo e pela maior subjetividade.” (E9)

“Mais exigente para o docente na preparação/execução e acompanhamento”. (E10)

Com 52,63% surgem as limitações associadas à dimensão das turmas e consequente perfil de estudantes:

“As estratégias de ensino dependem do número de estudantes em cada turma. Com turmas pequenas, de 15 estudantes, as metodologias de ensino participativas são relativamente fáceis de implementar, já em turmas com 60 ou mais estudantes essas metodologias são um desafio”. (E5)

“Difícil implementar em turmas com elevado número de estudantes”. (E10)

A dimensão das turmas – as metodologias ativas participativas funcionam melhor com um número de estudantes mais reduzido e as turmas de Serviço Social integram, habitualmente, entre 40 a 60 estudantes.” (E11)

“A dimensão das turmas em Serviço Social”. (E19)

Com 47,36% as limitações de ordem física, pedagógica e financeira:

“Limitações das próprias Universidades das salas de aulas: tipologia rígida que impede que os estudantes falem em grupo).” (E2)

“Poderia estar alocado ao curso algum dinheiro para podermos desenvolver projetos de investigação, comprar algum material relacionado com as metodologias ativas participativas”. (E3)

“Os constrangimentos são vários: desde ao tipo de estrutura curricular do curso, a inexistência de formação pedagógica do(a)s docentes...” (E5)

“As TIC não podem substituir o contacto direto (face to face) na intervenção profissional e também na docência”. (E6)

“Fracas condições da sala de aula, dimensão das salas, climatização, equipamentos de suporte tecnológico adequados à lecionação presencial e online.” (E17)

Por último, mas com maior percentagem, as limitações do próprio docente com 73,68%, mais relacionadas com o desconhecimento perante as metodologias ativas participativas, a necessidade de estar disponível para desafios e para a inovação e criatividade, disponibilidade de tempo e de espaço, tipo de ensino adotado.

“As minhas próprias limitações: o tempo que dispendo para preparar, o desconhecimento...” (E2)

“Colocar em prática metodologias ativas participativas em sala de aula, nem sempre é fácil, como já referi, porque depende do(a)s docentes e da capacidade de se reinventarem sempre. (...) Esse é o grande desafio para os docentes”. (E5)

“(...) à (in)capacidade científica e técnica do docente... e à própria visão do docente sobre o que é para si o Serviço Social”. (E5)

“Desafio: Exige um investimento muito grande por parte do professor, não só teórico e metodológico, como também emocional. Vive num *limbo* entre reconhecimento pelas estratégias de inovação e o professor “menos rigoroso”, “menos científico”. O que pode ser ou motivador ou desmotivador, tendo em conta o olhar e “observações” da comunidade académica.” (E8)

“Não é compatível com tendência para a massificação do ensino”. (E12)

“Contudo, as diversas exigências da profissão (projetos, candidaturas, publicações, tarefas administrativas, etc.) faz com que não tenham tanta disponibilidade mental e de tempo para implementar estas metodologias de forma mais consistente.” (E14)

“O único constrangimento pode ser o conservadorismo de alguns colegas, que continuam a achar que o seu papel é mais importante que o do estudante. Nesse sentido, continuam a desvalorizar as metodologias participativas e a confundir os estudantes, mas sem sucesso. As dinâmicas/metodologias participativas sobrepõem-se qualquer forma autocrática de lecionar/ensinar o outro.” (E15)

4.3. ENSINAR E APRENDER: A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARTICIPATIVAS COMO MEIO FACILITADOR DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Quando questionados sobre qual o melhor meio para promover e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, e tendo em consideração a Tabela 38 do Apêndice F, os respondentes realçaram três meios para promover e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, com 100% destaca-se o “Bom relacionamento”, onde a empatia, a dinâmica relacional, a disponibilidade e escuta ativa são as respostas mais frequentes, como podemos observar pelas respostas aqui apresentadas:

“Bom relacionamento: 80% do meu trabalho de docente é a relação pedagógica ancorada nas exigências da profissão, ou seja, a ilustração da teoria, das metodologias. Das dimensões éticas, dos dilemas, tensões e desafios que cá fora vão encontrar.” (E1)

“O bom relacionamento é importante, mas é preciso ter conhecimento, não basta ser só simpático, é preciso ter uma boa abertura para os estudantes.” (E2)

“Promoção da empatia Estudantes – Docente.” (E6)

“A empatia e uma boa gestão relacional entre docente e discentes.” (E10)

“Boa qualidade do relacionamento entre docente e discente: 1. Proximidade entre docente e discente (sobretudo realizada numa interação direta e continua) 2. Empatia 3. Partilha de experiências 4. Disponibilidade para ouvir e ajudar a pensar em soluções.” (E12)

“Criar relações empáticas, de respeito e confiança, aumentar o desempenho e a motivação dos estudantes.” (E15)

De seguida com 94,77% a “Relação pedagógica teórico-prática”, dando-se ênfase ao binómio teoria-prática, através de metodologias ativas participativas, como se pode verificar nas seguintes respostas:

“Levar mundo para o meio universitário”. (E1)

“Obviamente, noto que os estudantes querem uma formação prática”, “tento ao máximo ter uma abordagem concreta do que estou a ensinar”. (E2)

“Articulação teórico-prática, adoção de metodologias participativas, realização de tutorias e criação/organização do material pedagógico.” (E11)

“Partilha de experiências.” (E12)

“Desenvolver técnicas que atraiam o interesse dos estudantes e os motivem, como por exemplo, envolvê-los nas aulas com o desenvolvimento de debates e/ou fomentar neles o desejo de participar com apresentações de temas através da arte, como teatro, música, cinema, etc. Envolvê-los nos eventos e produção académica também pode despertar mais interesse nas aulas.” (E13)

“A criação de um espaço de análise, debate e reflexão; A utilização de metodologias participativas e criativas; a demonstração da aplicação prática dos conteúdos teóricos lecionados.” (E14)

“As dúvidas devem ser esclarecidas e partilhadas, o Professor deve saber receber e aceitar sugestões para melhorar as metodologias utilizadas, ou a utilizar, durante todo o processo formativo.” (E15)

Por último, com 36,84% o “Estímulo à participação e autonomização/comunidade de aprendizagem”, chamando a nossa atenção para a necessidade de se atender à diversidade social e cultural, ao envolvimento dos estudantes na comunidade e vida académica, ao que alguns respondentes identificaram como comunidades de aprendizagem.

“A questão do ensino e aprendizagem tem de ser adaptada ao contexto cultural onde trabalhamos.” (E3)

“Eu tenho-me esforçado por desenvolver as comunidades de aprendizagem, em que os estudantes possam aprender dentro e fora da universidade, tem de haver uma relação muito das organizações de economia social e solidária, portanto, tenho desenvolvido um conjunto de estratégias e ferramentas muito participativas, envolvendo um trabalho direto com municípios e ONG locais, tentando responder a problemas que se colocam, de investigação, de elaboração de diagnósticos de problemas sociais de território, para

que depois se possa agir.” (E3)

Compreende-se que o “Bom relacionamento” esteja associado à relação pedagógica, como sendo um catalisador para a relação pedagógica teórico-prática e para o estímulo à participação, autonomia dos discentes.

Quanto aos resultados apurados para “Caraterísticas associadas a um bom professor/a” observa-se com 100% das respostas que a “Dimensão Relacional e Pedagógica” ganha destaque através dos seguintes atributos: congruência, autenticidade, interesse, empatia, motivação, versatilidade, flexibilidade, competência relacional, social, comunicacional.

De seguida com 89,47% surge a “Dimensão Científica” que segundo os respondentes está relacionada com a legitimidade científica dos conteúdos transmitidos: “capacidade científica e também capacidade pedagógica” (E5), onde o docente deve ser “facilitador do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo estratégias potenciadoras do pensamento crítico e reflexivo” (E7), sem, contudo, esquecer que deve “estar atualizado a nível do conhecimento, das novas metodologias de ensino e ferramentas digitais (E14)”.

Com 6 respostas, o equivalente a 31,57% apresenta-se a “Dimensão ética e deontológica”. Ser um bom professor é “Alguém que traz para a aula e para os estudantes este compromisso que influencia os estudantes para a construção de uma identidade de compromisso e de paixão pela profissão, de ativismo pelos direitos humanos. Um professor de Serviço Social, tem de ser alguém enamorado com o Serviço Social, alguém que vive para este compromisso com a profissão”. (E1)

Com 3 respostas ou 15,78% surge o “Gosto pela profissão” e o “Saber – fazer: Experiência naquilo que ensina”, mais uma vez salientando a importância da relação teórico-prática na transmissão dos conteúdos, o que de certa forma vem enaltecer um dos aspetos referidos na questão sobre melhorias a implementar na formação dos Assistentes Sociais, quando alguns respondentes indicaram a necessidade de ter mais Assistentes Sociais como docentes nas Licenciaturas em Serviço Social (Tabela 40, Apêndice F).

4.3.1. ENSINAR E APRENDER: A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E AS CARACTERÍSTICAS DE UMA BOA AULA

Quando questionados sobre as “caraterísticas associadas a uma boa aula” (Apêndice F, Tabela 39), cumpre observar preliminarmente que, as aulas partilhadas entre docente e discente obtiveram maior percentagem (84,21%), destacando-se as metodologias ativas participativas que permitem o envolvimento e a reflexão dos estudantes, a promoção de diálogo, “(...) aula que consegue relacionar aspetos teóricos ligando a problemas práticos estimulantes (E7)”. De seguida, surgem com 57,09% o “Caráter Científico” das aulas: “Uma aula que vá trazendo frescura científica, novas publicações” (E1), ou quando se consegue explicar e exemplificar a importância da teoria e prática: “Perceber que os/as estudantes/as entendem a aplicação prática dos conhecimentos e são capazes de relacionar e problematizar os diferentes conteúdos” (E14), como se pode verificar pela percentagem obtida nas “Aulas Ilustradas” com 26,31%, ou como afirmou um respondente: “... Vá trazendo mundo para dentro da aula: exemplos, ilustração daquilo que ensinamos na aula e que deixe os estudantes cheios de vontade de serem profissionais, de colocarem em prática o compromisso com os direitos e a dignidade humana”. (E1)

Com 21,05% surge o “Bom ambiente” relacional em contexto de aula, ou seja, “Um ambiente com espaço de liberdade para pensar, para crescer, para pensar de forma diferente. Uma aula onde o professor não está para ensinar o que pensar, mas para os ensinar a pensar” (E1).

4.4. ENSINAR E APRENDER: CONHECIMENTOS E HABILIDADES PARA UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Na questão em análise e no que diz respeito aos conhecimentos e habilidades considerados mais pertinentes e necessários para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem ativo e participativo (Apêndice F, Tabela 41) importa salientar o “Conhecimento Científico” com a maioria das respostas, perfazendo 57,89%. Nesta categoria destaca-se a dimensão investigativa do docente enquanto exigência científica, assim como a necessidade da atualização pedagógica e científica:

“O docente para além de ter a vertente prática, deve também, produzir cientificamente. O docente deve (...) acrescentar valor”. (E2)

“Aprofundar o conhecimento e fazer casar a unidade curricular com as linhas de

investigação em que se está a produzir cientificamente (nem sempre é possível, não é?).” (E2)

Nesta categoria obtivemos respostas relacionadas com a experiência profissional, sendo entendida como um elemento estruturante e fulcral na transmissão de conhecimentos, mais uma vez importantíssima para a relação teoria-prática.

“Apesar de não ter formação pedagógica para lecionar, a experiência profissional como Assistente Social facilitou-me implementar um processo de aprendizagem ativo e participativo. Para tal, quando leciono, ilustro/exemplifico com situações reais da minha prática como Assistente Social além de partilhar instrumentos de trabalho da prática profissional.” (E10)

Para uma melhor transmissão de conteúdos e de forma a motivar os estudantes para o processo de ensino e aprendizagem, também foi considerado o...

“Domínio dos conteúdos e de diferentes metodologias de ensino, incluindo os recursos digitais, bem como ter capacidade dinamizar as aulas e motivar os/as estudantes/as. Sem um domínio dos conteúdos teóricos, dificilmente existirá disponibilidade para pensar em metodologias ativas e participativas.” (E14)

“Competências de formação, saber o que estou a ensinar, competências teóricas, mas também competências de relação com a prática, sobre conhecimentos operativos e técnicos.” (E18)

Por sua vez, e relativamente à identificação das habilidades, os responderem identificaram capacidades por ordem decrescente:

- Capacidade de flexibilidade e de versatilidade – 47,36%.

“Ser capaz de ter alguma humildade necessária para a reformular, reaprender, corrigir os erros, porque este processo, efetivamente, é um processo em que se caminha por etapas, mas também pode haver retrocessos.” (E3)

“Capacidade de nos reinventarmos.” (E3)

“Sem ser a formação? Talvez a apetência e abertura que temos em “abandonar” as aulas de Ensino Superior mais “magistrais”.” (E8)

“Pensar “fora da caixa”.” (E12)

- Capacidade de escuta ativa e de respeito pelos discentes (42,10%)

“Também incuto nos estudantes o respeito pelo outro, saber ouvir, escutar, olhar, ver e também a abertura ao outro sem receio e preconceito.” (E4)

“A principal habilidade é respeitar e ser respeitado, não achar que o papel de professor nos dá qualquer estatuto especial ou poder relacionar para minimizar a condição de ser estudante.” (E15)

E a capacidade de potenciar a participação, a reflexividade e o espírito crítico – 42,10%.

“Os estudantes devem ser estimulados a questionar e a comunicar suas reflexões.” (E13)

“Desmistificar a figura do Professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem, tornar o estudante responsável pelas suas aprendizagens e pelo processo em geral.” (E15)

A capacidade de comunicação obteve 36,84% das respostas.

“Capacidade de se expressar corretamente e de falar em público.” (E2)

“Capacidade oratória facilitadora do processo comunicacional”. (E6)

A capacidade de atender à diversidade de perfis de estudantes obteve 31,57% das respostas, salientando os estudantes com necessidades educativas especiais.

Capacidade de atender à diversidade de perfis dos estudantes: ano de escolaridade, diversidade cultural e diversidade ao nível das necessidades educativas especiais.” (E1)

“Ser paciente, porque os estudantes têm ritmos diferentes e estão formatados para uma atitude mais passiva no processo de ensino-aprendizagem.” (E11)

“Capacidade de conhecer a realidade dos estudantes.” (E18)

A capacidade empática e capacidade de estruturação do plano de aula apresenta 26,31%.

“Há muitos docentes que são muito bons em termos teóricos, mas que depois têm

muitas dificuldades em empatizar com os estudantes, e não têm qualquer interesse em conhecê-los. Eu considero que isto é um entrave ao conhecimento.” (E2)

“Habilidades de empatia para com os outros e suas problemáticas, mas também potencialidades.” (E4)

Por sua vez em relação à capacidade de estruturação do plano de aula, os respondentes consideram que:

“Temos de saber encontrar as ferramentas ou os instrumentos para a transmissão de conhecimentos. Para esse conhecimento, tem de existir criatividade, imaginação e capacidade de idealizar cenários, eu diria, temos de idealizar a aula, de a rever mentalmente e depois, testá-la, aplicá-la na prática.” (E3)

“Uma aula tem que ter um princípio, meio e fim, relacionando e refletindo o que é abordado em aula.” (E4)

Por último, mas não menos importante apresenta-se a Capacidade de inteligência emocional com 15,78%.

“É uma competência pessoal que vai sendo construída ao longo da trajetória de vida dos profissionais. É uma qualidade que é requerida por parte do docente.” (E18)

“Saber ler as entrelinhas...perceber se os estudantes estão bem.” (E19)

4.4.1. A GESTÃO EMOCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Relativamente à questão sobre a importância que atribui à gestão emocional no processo de ensino e aprendizagem entre docente e discente (Apêndice F, Tabela 42), 73,68% dos(as) docentes referiram que a gestão emocional é muito importante para a promoção de um processo de ensino e aprendizagem, destacando igualmente a importância do relacionamento, da disponibilidade mental e emocional, como se pode constatar pelos discursos aqui apresentados.

“Tento criar um bom relacionamento com eles, e tento perceber as suas vivências e expectativas.” (E2)

“Se não houver relação emocional...e a relação faz-se pela necessidade de eu reconhecer a pessoa que necessita de treino e eu ter a disponibilidade mental para a

treinar.” (E2)

“Sem inteligência emocional, sem entusiasmo, sem o envolvimento do docente com as tarefas valorativas e éticas o SS é extremamente difícil desenvolver um processo de aprendizagem em serviço social.” (E5)

“Os seres humanos aprendem de várias formas e não podemos descurar a dimensão emocional da aprendizagem.” (E5)

“Preciso estar próxima dos estudantes (relação de proximidade) individual e coletiva para avaliar as experiências de aprendizagem e equacionar melhorias que melhor se adaptem ao que pretendo estimular (conhecimento competente).” (E12)

“Precisa ter competências que sejam significativas e inovadoras, como por exemplo estar disposto a adquirir novos saberes e estabelecer um relacionamento interpessoal com os estudantes, saber agir e administrar situações de conflitos ou problemas de fundo emocional destes.” (E13)

“Os estudantes sentem, quem são os professores que estão ali para lecionar, mas que estão empenhados em compreendê-los, ajudá-los, a orientá-los e a melhorar a sua capacidade para dar, receber e aprender.” (E15)

4.5. ENSINAR E APRENDER: CONDICIONALISMOS ESCOLARES, PESSOAIS E PROFISSIONAIS NO CONTRATO PEDAGÓGICO

Relativamente aos condicionantes sociais do currículo escolar, como também pessoais do docente e do discente, que interferem no contrato pedagógico, conclui-se através da análise da Tabela 43 (Apêndice F) que os docentes inquiridos identificaram cinco condicionantes diretamente relacionados com o docente e 2 condicionantes relacionados com os discentes.

O condicionante pessoal do(a)s docentes mais assinalados prende-se com a necessidade de um corpo docente mais estável, assim como a distribuição de serviço (36,84%), seguindo-se o tempo que necessitam para desenvolver e aplicar as metodologias ativas participativas (21,05%):

“Mas há muito pouco tempo, não é? nós temos uma formação inicial muito curta para dar matéria, cumprir programa, fazer avaliação, ser investigador, produzir umas coisas,

participar em 500 equipas de trabalho, organizar estágios...” (E1)

“Reconheço que nem sempre é fácil, mas também porque às vezes, estamos condicionados por programas, estamos condicionados por uma série de metas e objetivos e conciliar tudo isto não é fácil...mas esse é o desafio que abraçamos...” (E3)

“O tipo de UC – existem Unidades Curriculares com conteúdos mais extensos e teóricos, dificultando o uso de metodologias ativas participativas.” (E11)

E por último as condicionantes relacionadas com o n.º de estagiários atribuídos aos docentes ao longo dos anos curriculares:

“As cadeiras de estágio nunca poderiam contar o mesmo que uma cadeira teórica. Na distribuição de serviço do docente, cada hora de estágio deveria corresponder a 3 numa cadeira teórica. Temos de fazer a articulação com a instituição, o acompanhamento tutorial que nunca é apenas aquela hora que está no calendário (...) a avaliação do estudante, a leitura e acompanhamento dos materiais que vão produzindo.” (E1)

“Para além das diferentes uc’s que se lecionam, os professores assumem também a supervisão de estágios que implica muito mais tempo e trabalho do que aquele que está previamente e formalmente definido/distribuído.” (E11)

Para além da necessidade de supervisão docente e a preocupação com a avaliação de desempenho com 15,78%:

“Podemos dizer disparates brutais. Nós podemos “matar” alguém socialmente se errarmos no diagnóstico, ou quando traçamos um plano de ação. Nós temos na nossa mão a morte social do indivíduo ou da família.” (E2)

“Eu faço supervisão, mas não tenho supervisão”. (E18)

Por outro lado, a produção e disseminação científica, critérios integrantes da avaliação docente, ocupam também a agenda do docente.” (E11)

“Contudo, as diversas exigências da profissão (projetos, candidaturas, publicações, tarefas administrativas, etc) faz com que não tenham tanta disponibilidade mental e de tempo para implementar estas metodologias de forma mais consistente.” (E14)

Como condicionamentos dos discentes, realça-se a passividade dos discentes:

“Nem sempre é fácil conseguir o envolvimento e a participação dos estudantes (acho eu) ... muitos estudantes são desligados da realidade em que vivemos. Não leem jornais, não vêm notícias, não participam em movimentos de bairros, movimentos associativos, de experiência social, recreativa e desportiva, o que cria grandes dificuldades (...) mas no meu caso, eu tento contrariar o que Paulo Freire dizia por “ensino bancário”, desenvolvendo um ensino numa pedagogia crítica do Serviço Social.” (E3)

“(...) Por outro lado, porque os estudantes atuais esperam que os docentes lhe proporcionem todas as condições e informações para aprenderem, exigindo por exemplo os PPT da matéria. (...) O tipo de sociedade em que vivemos, da massificação da informação, onde tudo está online, não proporciona o sentido crítico dos estudantes”. (E5)

“A postura passiva dos estudantes - por diversas razões (tempo, insegurança, falta de método e de disciplina, fragilidades na pesquisa, na análise, na interpretação e reflexão, (...) têm dificuldades em aderir ao trabalho em casa/autónomo e em se expor em sala de aula, não concretizando as tarefas solicitadas e colocando em causa a dinâmica da aula.” (E11)

Com 47,36% e os perfis dos estudantes das turmas de Serviço Social com 42,10%.

“Apesar de todo o conhecimento e identificação de práticas pedagógicas de ensino crítico e participativo etc, reconheço que não é fácil...não sei se é só no campo do Serviço Social...temos aqui outra dimensão que possa estar relacionada com o perfil dos estudantes...” (E3)

“(...) alguns preferem ficar no seu canto apenas a ouvir o docente. E o docente tem que estar atento a estas dinâmicas para que não se caia numa aula meramente expositiva, mas que apele à participação ativa e respeitosa de todos.” (E4)

“Não é compatível com tendência para a massificação do ensino.” (E12)

“Nem todos os estudantes estão no mesmo patamar. Alguns têm dificuldades de aprendizagem, que tem a ver com aspetos culturais, sociais, familiares, económicos...por exemplo os estudantes dos PALOP que nem sabem mexer num computador.” (E18)

4.6. ENSINAR E APRENDER: PROGRESSOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Impende realçar a questão: O que poderia ser melhorado no processo de ensino e aprendizagem na formação de Assistentes Sociais, que os respondentes identificaram 12 melhorias, que passo a apresentá-las de forma decrescente (Apêndice F, Tabela 44).

Com 52,63% apresenta-se uma maior “Articulação entre a comunidade, empresas” e “Organizações Não Governamentais”, “Ensaio sobre a realidade”, e “Uniformização dos planos de estudo e critérios de acesso”.

Sobre a necessidade de maior proximidade com a comunidade, empresas e ONG os respondentes consideram que: E3: “Os profissionais e os estudantes têm de estar mais em comunidade, para responder às necessidades da comunidade. Tem de haver mais ligação entre o Serviço Social e as empresas, como também entre o Serviço Social e as organizações de economia social”.

Tem de existir esta ligação de interdependência de forma a obter também, E7: “uma maior abertura e proximidade ao mercado de trabalho”.

“Seria importante desenvolver uma prática reflexiva/avaliativa e dinamizar grupos de trabalho – disciplinar (entre pares), interdisciplinar (com professores de outras áreas) e profissional (com profissionais/representantes do mercado de trabalho), que incentivassem a discussão e a partilha de conhecimentos sobre o uso de metodologias ativas e participativas” (E11), de forma a criar “outro cenário [que] poderá ser o estreitamento entre a intervenção e a academia” (E9) , ou por outras palavras, “ (...) a ligação a instituições do terreno”(E16), de forma a “incentivar nos estudantes, atividades de cidadania ativa e participativa, voluntariado e outras formas de relação com as comunidades locais onde se inserem os cursos de formação em serviço social.” (E17)

Quanto à necessidade de mais proximidade à realidade profissional, os respondentes consideram ser crucial a ligação entre a teoria e a prática, quer seja através de casos práticos, quer seja através de visitas de estudo ou de observação de contextos reais profissionais:

“Ao Serviço Social falta um banho de realidade.” (E2)

“Sair mais da sala de aula. Nas UC(s) de natureza laboratorial seria importante a

observação de contextos reais de intervenção profissional.” (E6)

“Considero que a aplicação de instrumentos de trabalho que são utilizados em contexto profissional deverão ser facultados aos discentes por forma a experienciarem e interiorizarem a sua pertinência.” (E10)

“Sabemos que a leitura da realidade social, sendo esta o objeto de nossa intervenção e estudo, é fulcral para o desenvolvimento de uma prática de excelência.” (E13)

“Aproximação à componente prática do serviço social; Maior nº de visitas de estudo.” (E17)

No que concerne à “Uniformização dos planos de estudo”, tal como os respondentes afirmaram é necessário “que os estágios sejam acompanhados, orientados por Assistentes Sociais. Quem é que ensina? Não é quem ensina no curso, porque nós somos de matriz interdisciplinar. Quem é que nestas Unidades Curriculares nucleares do Serviço social...quem, designadamente, os estágios, quem é que está a formar os estudantes? Com que atualização? Com que formação? Portanto, eu diria que é esta melhoria mais transversal que poderia ser introduzida no processo de ensino-aprendizagem.” (E1)

Outros afirmam que:

“Para a melhoria do ensino aprendizagem em serviço social seria necessário criar em primeiro lugar uma matriz teórica-metodológica, ética e política e técnica operativa que fosse idêntica em todos os cursos de licenciatura. O que se verifica, em termos nacionais, é que o serviço social não tem essa matriz, deambulando entre o ser “sociologia” ou ser psicologia” (E5) ou ser “planeamento e elaboração de projetos” (E5) ou políticas públicas, ou outra coisa qualquer.

“É relativamente consensual entre estudantes, professores e assistentes sociais na intervenção que na nossa profissão são exigidas competências difíceis de atingir em três anos num contexto de sala de aula.” (E9)

“Aumentar o tempo de formação, dado que é preciso mais tempo letivo para que possa haver mais espaço à operacionalização de metodologias de ensino-aprendizagem.” (E12)

Relativamente aos critérios de acesso à licenciatura em Serviço Social, destacam-se

estas respostas:

“Há um aspeto urgentemente a ser melhorado nesta formação: os critérios para a profissão e aí esbarramos com a vocação.” (E16)

“Identificação de critérios para acesso à licenciatura, por exemplo, testes psicotécnicos?” (E19)

Com 42,10% apresenta-se a necessidade de se desenvolverem mais projetos e centros de investigação, enfatizando o “desenvolvimento da componente de investigação em serviço social, despertando nos estudantes a curiosidade e o sentido crítico sobre as práticas e problemas sociais, articulando esse conhecimento com os referenciais teóricos e ético políticos da profissão.” (E17)

Na opinião de um respondente: “todos os Assistentes Sociais docentes deveriam pertencer automaticamente a Centros de investigação.” (E19)

Com 36,84% apresenta-se a necessidade de “Formação em Pedagogia”. Na opinião dos respondentes, esta é sem dúvida uma grande lacuna na docência em Serviço Social, sugerindo até que no âmbito do Doutoramento em Serviço Social existisse alguma sensibilização ou unidade curricular específica em pedagogia do ensino, tal como podemos observar pelos seguintes testemunhos:

“Considero essencial que os docentes, particularmente em Serviço Social, tenham capacitação específica para a lecionação (em pedagogia) pois tal não é parte do currículo da licenciatura nem do doutoramento.” (E9)

“Nunca tive qualquer preparação “formal” para a docência”. (E10)

“Os professores de Serviço Social não têm formação pedagógica obrigatória, assim como a maioria do(a)s docentes do Ensino Superior.” (E12)

“Aproveito para referir quanto à formação de docentes em Serviço Social. Penso que durante o doutoramento, por exemplo, deveria haver uma unidade curricular com o objetivo de formação dos futuros docentes em Serviço Social.” (E13)

“Mais espaços de formação pedagógica para Assistentes Sociais que gostariam de ser docentes (há docentes em Serviço Social que têm um elevado conhecimento Teórico/Metodológico, Técnico/operativo e até Ético/Político, mas têm fracas

competências pedagógicas e comunicacionais com as turmas).” (E17)

Com 31,57% segue-se a “Necessidade de uniformização do contexto de ensino” e “Mais Assistentes Sociais nas Licenciaturas em Serviço Social”.

Sobre a “Necessidade de uniformização do contexto de ensino” ressalta a necessidade de uso de “Metodologias participativas, colaborativas e empáticas, para tentar desbloquear este processo de ensino e aprendizagem muito centrado no profissional (...) no debitar de teorias e conhecimentos, também de autores e nem sempre há um trabalho crítico, de como se pode desenvolver no Serviço Social.” (E3)

O mesmo respondente, realça que “os cursos deveriam estar centrados nas competências de saída. O que queremos que os estudantes saibam fazer?” (E3), justificando esta necessidade com o discurso de que “hoje o ensino do serviço social não é mais do que o ensino de um conjunto de técnicas para a intervenção, técnicas funcionalistas, sem nenhum caráter crítico e ativista da realidade social. Formam-se assistentes sociais para desenvolverem atividades previamente definidas, orientados por grelhas de avaliação do risco, e outros *standarts* que reforçam a adaptação dos indivíduos à sociedade.” (E5)

“Temos de pensar é se faz sentido a obrigatoriedade do regime presencial decretada pela tutela do Ensino Superior, mas para tal, terá de haver mais preparação do(a)s docentes para formação em ensino-aprendizagem através do digital, para além de um maior investimento nos recursos (hardware e software), coletivos e individuais do(a)s docentes e estudantes.” (E12)

“Por outro lado, no espaço da formação há que equilibrar a dimensão teórico-prática, a ligação a instituições do terreno, o conhecimento profundo e, diria, também o compromisso ético e deontológico com a profissão.” (E16)

Outro respondente chamou a atenção para a dimensão da turma, limitando o n.º de estudantes por turma: “Turmas de dimensão reduzida que não ultrapassassem os 25 estudantes.” (E17)

Outro respondente assinalou como necessidade a diminuição do n-º de estudantes por turma, “por outro lado, diminuir o número de estudantes por turma/por docente e, por consequência aumentar o número de docentes, de forma a melhor conseguirmos acompanhar e adaptar a diversidade de saberes, experiências e idiosincrasias dos

estudantes.” (E12)

Outros respondentes salientam a necessidade de “recrutamento de professores que, para além dos conhecimento e formação avançada em Serviço Social, tivessem alguns anos de experiência na profissão” (E17), inclusivamente, docentes com formação base em Serviço Social: “Mais Assistentes Sociais na licenciatura em Serviço Social. Estou-me a referir em concreto à formação base. Não deveria ser permitido que doutorados em SS sem a formação base, pudessem lecionar.” (E19)

Com a percentagem de 26,31% segue-se o “desenvolvimento de comunidades de aprendizagem”, com o objetivo de “criar maior possibilidade de edificar comunidades de prática pedagógica nas escolas, entre docentes e entre docentes e estudantes” (E12), de forma a despoletar o posicionamento crítico e o espírito de reflexividade.

“Acredito que envolver os estudantes em comunicações em eventos desenvolvidos pelas Unidades Curriculares, instituições de ensino, ou outros e que redijam sobre a sua leitura da realidade social é importante para desenvolver nos futuros profissionais esta consciência crítica. Debater com eles esta leitura, seja verbalmente ou de forma escrita, faz a diferença na construção de sua identidade profissional.” (E13)

A formação contínua apresenta-se com 21,05%, realçando novamente a importância da atualização dos conhecimentos teórico-práticos, não só para os docentes, mas também para os discentes.

“Também é importante a aposta na formação contínua e isso é também mencionado aos estudantes para que eles tenham essa sensibilidade e motivação em aprender dentro e fora de sala de aula.” (E4)

“Frequência de ações de formação que contribuam para a atualização de conhecimentos (teóricos, tecnológicos e didáticos) e assim fazer face aos desafios que se colocam ao ensino.” (E7)

No entanto, para existir espaço para a formação contínua é necessário que se reajuste a carga horária, ou a distribuição de serviço do estudante e até na dimensão das turmas.

“A carga horária (...) deixa pouca margem para apostar em formação contínua do(a)s docentes, sobretudo em metodologias pedagógicas...” (E12)

A ligação do Serviço Social com a prática profissional, vê-se novamente em destaque

através da necessidade de existência de pequenos estágios, com 15, 78% das respostas: “Outro aspeto importante será estimular a troca de conhecimentos entre estudantes/as e professores de outras Universidades e, eventualmente, a promoção de estágios em outros países. Isto já é possível, mas são poucos os que participam (e.g. Erasmus).” (E14).

“Considero que os estágios deveriam existir desde o 1º ano, mesmo que fossem inicialmente de observação da prática institucional.” (E19)

Por último, mas não menos importante, importa realçar a necessidade de supervisão docente: “o que se diz na sala de aula, deveria ser supervisionado” (E2) com 10,52% e a necessidade de haver mais profissionais convidados (5,26%) de forma a contrariar esta lacuna, verificados nos testemunhos recolhidos: “Há pouco contexto prático. Poderiam ter mais convidados profissionais para dar algumas áreas de saber.” (E2)

Ao longo deste capítulo foi-nos possível analisar alguns resultados, os quais vão ser objeto de reflexão no ponto 4.7.

No entanto, apraz-nos dizer que consideramos que o Ensino Superior é um vasto e diversificado cenário de intervenção e como tal, tanto a investigação como a prática docente, necessitam de ser analisados, refletidos, contribuindo para a emergência de novas reflexões de práticas que formem estes níveis de ensino no que tange a novas reformulações de práticas pedagógicas em que a figura central é o estudante mediado pelo docente.

4.7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com a realização das entrevistas procurou-se traçar o perfil sociodemográfico dos 19 respondentes, assim como o seu percurso profissional. Apurou-se que os respondentes são maioritariamente do género feminino (73,7%), sendo que a média de idades corresponde a 46,3, sendo que a faixa etária que mais se destaca é a definida entre os 40 – 50 anos, seguida pela faixa etária dos 50 – 60 anos e por último, a faixa etária entre os 30 – 40 anos.

Quanto ao percurso profissional 9 respondentes pertencem ao Ensino Universitário e Institutos Politécnicos, dois respondentes pertencem ao Instituto Superior, sendo que um dos respondentes acumula funções também na Universidade.

Relativamente ao grau de formação, 16 respondentes possuem Doutoramento em Serviço Social, 2 respondentes são doutorados em Ciências Sociais na especialidade em Serviço Social e 2 respondentes possuem Título de Especialista na área de Trabalho Social e Orientação, sendo que um respondente é doutor com Título de Especialista na área de Trabalho Social e Orientação.

Em função da categoria profissional destaca-se com 6 respostas a categoria de Professor Auxiliar Convidado e Professor Adjunto, com 3 respostas Professor Auxiliar Convidado e Professor Adjunto Convidado e com uma resposta Professor Associado.

A média de experiência profissional situa-se nos 12,5 anos.

No que confere à caracterização do processo pedagógico e à **preparação das aulas**, é evidente a preocupação do(a)s docentes em acompanhar a evolução da realidade social. Para tal, os docentes consideraram 5 elementos essenciais na preparação das aulas:

Em primeiro lugar com 78,94% temos a “Atualização bibliográfica” juntamente com o “Conhecimento do material teórico e tecnológico”. Em segundo lugar com 52,63% surge a “Ficha da Unidade Curricular”, preocupação demonstrada pelos respondentes, no que concerne aos objetivos, competências de saída profissional e conteúdos programáticos a lecionar tendo em conta as outras Unidades Curriculares que fazem parte do plano de estudo, nos diversos anos de licenciatura. Em terceiro lugar com 21,05% surgem a “Partilha de ideias com outros colegas” e “Convidados Externos” (profissionais).

Nesta matéria, cumpre observar a importância da prática reflexiva ou do profissional reflexivo de acordo com Schön (1987). Tendo em conta o conceito de profissional reflexivo, o docente procura mobilizar um conjunto de habilidades cognitivas, comunicacionais, reflexivas e práticas, procura refletir a sua própria docência, alimentando-a através de formação contínua.

De acordo com Nóvoa (1992), “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (p. 30). Logo, os docentes são desafiados e encorajados a prosseguirem/complementar a docência com a prática investigativa. Flores (2010) realça que “é necessário e até prioritário que se criem condições que fortaleçam a tríade formação (através de formação contínua) - investigação (apoios para a realização de investigações, como por exemplo a pertença

a centros de investigação ou o desenvolvimento de comunidades de prática/investigação) - desenvolvimento profissional docente” (p. 184). Retomando a importância do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e discente, este pode ser estimulado por momentos, aqui também entendidos como espaços e rotinas de reflexão e de questionamento, que os ajudem a refletir e a posicionarem-se reflexivamente sobre a prática profissional docente, construindo dando sentido ao seu saber-fazer (Nogueira *et al.*, 2017, p. 43), saber-ser e saber estar.

A formação contínua é algo de fundamental na docência e em qualquer atividade profissional. Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1992) refere que os profissionais de educação devem ser agentes em formação contínua, tanto a nível pessoal como a nível profissional e para isso, devem fazer um “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Pinheiro (2018) refere que os docentes devem ser os agentes principais no seu processo de formação contínua. Para tal, o docente assim como o discente deve atribuir importância a alguns determinantes: “(...) hábitos de reflexão acerca da prática pedagógica e como este hábito pode promover um desenvolvimento pessoal e profissional que resulte num trabalho rigoroso em todas as fases da sua atuação profissional” (Pinheiro, 2018, p. 69). Estes hábitos ou momentos de reflexão permitirão avaliar a docência, no que concerne à investigação realizada, à lecionação de conteúdos teórico-práticos, à intervenção propriamente dita (estratégias, métodos e instrumentos de intervenção), à reflexão crítica, potenciando a formação e a (trans)formação tão desejada (aqui entendida como uma consequência dos pós reflexão), promovendo desta forma o desenvolvimento profissional do(a)s docentes e dos futuros estudantes/Assistentes Sociais.

Sobre a questão “**como alia os saberes científicos às competências de inovação e recreação na preparação das suas aulas**, cumpre observar que todos os respondentes aliam de diversas formas as competências de inovação e criatividade associados aos saberes científicos, nomeadamente a atualização científica (26,31%), o convite a profissionais (10,52%), ilustração da teoria com a prática (15,78%), partilha de opiniões, de experiências com outros docentes, e a formação contínua (47,36%).

Quando questionados sobre **as estratégias didáticas e pedagógicas** que mais utilizam em contexto de aula e fora de aula para promover o processo de ensino e

também de aprendizagem, os docentes identificaram 40 estratégias.

Por ordem decrescente destacam-se em primeiro lugar as estratégias mais convencionais, tais como:

- Casos práticos (63,15%), os textos, artigos científicos e as referências bibliográficas, os trabalhos individuais e de grupo com 57,89% e os vídeos com 52,63%.

Os vídeos podem potenciar o estímulo à reflexão e ao posicionamento crítico. O estudante pode assumir o papel de sujeito ativo e autónomo no seu processo de ensino e aprendizagem. Pode visualizar os vídeos de acordo com a sua disponibilidade e motivação.

Os textos de apoio ou artigos científicos disponibilizados pelo docente, podem ser utilizados como estratégias para abordar determinados conteúdos programáticos, sendo organizado e recomendados em função do tema ou assunto, sendo um excelente contributo para desenvolver a reflexão crítica do estudante, favorecendo a integração e a relação entre conhecimentos.

- Com 44,44% segue-se a visualização de filmes, os convidados e os debates em aula com 42,10%.

- Com a percentagem de 36,84% a utilização de power points e com 31,57% a exemplificação da teoria, as aulas abertas/seminários temáticos e conferências.

- Com 26,31% seguem-se as visitas de estudo.

Em segundo lugar, podemos destacar as estratégias mais inovadoras e criativas:

- Com 15,78% a construção de projetos de investigação e de intervenção, grupos focais/fotovoice e storytelling e envolvimento dos estudantes na avaliação da unidade curricular.

- Com 10,52% temos o *world café*, o *problem based learning*, os jogos pedagógicos e o apoio tutorial.

- Por último e com 5,26% a participação em reuniões de trabalho, o *walk-thought/walkabout* ou *community mapping*: Os fóruns comunitários, a participação em manifestações, em reuniões de trabalho, a revisão da matéria lecionada e as técnicas

de pensamento criativo.

A aplicabilidade de diversas estratégias acompanha o pensamento de Mesquita (2011), realçando que “as exigências, na atualidade, direcionam-se no sentido de gerar conhecimentos necessários ao estudante, para que este, ao confrontar-se com os problemas do dia-a-dia, na escola e na sociedade, saiba agir sagazmente, com perspicácia, para se tornar um ser autônomo” (p. 31).

Nesta linha de pensamento, convém refletir um pouco em torno do conceito de estratégia e do binómio ensino-aprendizagem.

Segundo Roldão (2009) estratégia é “uma conceção e planeamento de um conjunto de ações”, tendo em vista a “obtenção ou maximização de um resultado pretendido e sua qualidade” (p. 59).

De forma a densificar o conceito de estratégias, optou-se por elaborar uma tabela com alguns significados, de acordo com diversos autores.

Tabela 4: Interpretação do conceito “Estratégias”

Cruz e Heintschel (<i>apud</i> Vieira <i>et al.</i> , 2005, p. 16).	“Organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os estudantes a realizarem determinadas aprendizagens”.
Abreu et al. (<i>apud</i> Viveiro, 2010, p. 16).	“Favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se tem em vista”.
Abreu et al. (<i>apud</i> Viveiro, 2010, p. 16).	“Estratégias são meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos estudantes, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso”.
Silva et al. (2015)	“Um conjunto de ações intencionais desenvolvidas pelos professores (...) e traduzem-se em meios para possibilitar

	que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem previamente definidos” (p. 53).
--	---

Fonte: Elaboração própria com base nos autores citados

A preparação das Unidades Curriculares bem como a seleção da estratégia(s) a adotar variam em função de alguns condicionantes, tais como: a dimensão da turma, o perfil da turma, os objetivos a alcançar, a motivação, o grau de participação da turma e o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo, como se poderá nos testemunhos dos respondentes, no que diz respeito aos condicionantes escolares, pessoais e profissionais dos estudantes e docentes e que têm impacto no contrato pedagógico.

De acordo com os autores Vieira *et al.*, (2005), Mazzioni (2013); Silva *et al.*, (2015), a seleção de estratégias de ensino e de aprendizagem pode ser condicionada por vários fatores que identificam por:

(i) o grupo turma; (ii) os objetivos que se pretendem alcançar; (iii) a exequibilidade face à abordagem de determinado conteúdo; (iv) a necessidade de diversificação; (v) a motivação dos estudantes; (vi) as condições concretas de trabalho na sala de aula e (vii) as condições estruturais da instituição de ensino.

Porém, e de acordo com a mesma linha de pensamento, a seleção das estratégias de ensino e de aprendizagem estão diretamente relacionadas com as condições de trabalho do docente e a sua predisposição para o desenvolvimento de competências e de aprendizagem no estudante. Nestas condições podem-se incluir: (i) o modelo de ensino de aprendizagem em que acredita, (ii) o papel que quer assumir e (iii) a sua experiência didática (Vieira *et al.*, 2005; Mazzioni, 2013; Silva *et al.*, 2015).

Pereira citado em Vieira *et al.*, (2005) distingue ainda as estratégias centradas no docente e as estratégias centradas no estudante, tendo por base vários critérios, tal como se pode verificar na tabela 5.

Tabela 5: Tipologia de Estratégias

	Estratégias centradas no professor	Estratégias centradas no estudante
Papel ativo e passivo	Quando o professor tem um papel mais ativo.	Quando o professor tem um papel mais passivo comparativamente com o papel do estudante.
Método selecionado:	Utilização do método de exposição - exposição verbal, demonstração, ilustração e exemplificação (Libâneo, 2003).	Utilização de método centrado no trabalho independente dos estudantes - estudo dirigido, fichas didáticas, pesquisa escolar e instrução programada (Libâneo, 2003).
Classificação das estratégias	Princípio da realidade: (i) situações de vida real; (ii) simulações da realidade; (iii) abstrações da realidade (Spitz, <i>apud</i> Vieira <i>et al.</i> , 2005, p. 18). Em cada uma desta classificação o docente pode optar por: pesquisa e a discussão ou debate, à exposição e à leitura.	Estratégias “trabalho por projetos e oficinais”, adapta-se ao ensino e à aprendizagem de conteúdos e de procedimentos; Estratégias de resolução de problemas e de aprendizagem por descoberta, direcionadas para as atividades que permitem a aquisição dos vários tipos de conteúdos (Borrás, 2001).
Tipo de estratégias:	Textos, artigos científicos. Estratégias de ensino e técnicas de transmissão (Masetto, 2010, p. 41)	Visitas de estudo, atividades de observação, resolução de problemas, tempestade de ideias (ou brainstorming), atividades de cooperação que promovam a aprendizagem em grupo, projetos de intercambio escolar, debates, dramatização e diário da turma (Trindade, 2002). Estratégias e técnicas que promovam a interação, a

		motivação, a aplicação e a investigação Masetto, 2010, p.41)
Estratégias em contexto de estágio:	Na estratégia de discussão é fundamental a interação professor-estudante e estudante-estudante, para se debaterem ideias, apresentarem respostas alternativas e construir significados comuns de determinado assunto (Trindade, 2002).	Estratégias a desenvolver em contexto de estágio: (i) discussão em grande grupo/coletiva; (ii) aprendizagem cooperativa; (iii) jogo, (iv) atividades práticas; (v) resolução de problemas ou situações problemáticas; (vi) trabalho-projeto (Trindade, 2002).

Fonte: Elaboração própria com base nos autores citados

No que diz respeito ao binómio ensino e aprendizagem, importa realmente refletir em torno destes dois conceitos interdependentes: ensinar e aprender ou ensinar a aprender, que por sua vez desencadeia um ação levada a cabo por um “ensinante”/docente/professor (ensino) e um “aprendiz”/discente/estudante (aprendizagem).

Estes dois conceitos devem andar de “mãos dadas” e de forma crescente ou evolutiva no decorrer do processo educativo.

De acordo com Santos (2005) ensinar está mais direcionado para uma atividade propriamente dita, enquanto aprender “envolve certo grau de realização de uma determinada tarefa com êxito” (Santos, 2005, p. 19).

Todos os seres humanos desenvolvem conhecimentos e competências. Seja por eles próprios de forma autónoma, seja através de terceiros. No entanto, em torno do processo de aprendizagem objetivam-se alguns desafios ou constrangimentos.

Inicialmente o docente prepara a sua aula utilizando algumas estratégias. Estratégias essas que têm como objetivo facilitar o processo de ensino e de transmissão de conteúdos, para que e por sua vez, o estudante reúna as condições necessárias para consolidar a aprendizagem. Esta consolidação de conteúdos por parte do estudante, pode concretizar-se sob diversas estratégias: leitura dos conteúdos, sublinhados, redação, pesquisa bibliográfica, estratégias que de alguma forma favorecem o raciocínio, a reflexão e a capacidade de análise e de resolução de problemas.

Tendo em conta os dados obtidos e a análise de vários autores podemos concluir que as estratégias mais utilizadas são as centradas nos docentes, através do método expositivo recorrendo inicialmente a textos, artigos científicos, disponibilização de referências bibliográficas atuais e pertinentes para o tema em estudo. No método expositivo verifica-se igualmente a preocupação com a aproximação ao contexto profissional real, através da demonstração e ilustração/exemplificação recorrendo aos casos práticos, obedecendo assim ao princípio da realidade defendido pelo autor Spitz (*apud* Vieira *et al.*, 2005).

Por sua vez, constata-se também que há uma tendência para direcionar o processo de ensino e aprendizagem para o estudante, na medida em que se utiliza o método centrado no trabalho independente dos estudantes, através de estratégias de resolução de problemas e de aprendizagem por descoberta, direcionadas para as atividades que permitem a aquisição dos vários tipos de conteúdos (Borrás, 2001), recorrendo a construção de projetos de investigação e de intervenção, grupos focais/fotovoice e storytelling e envolvimento dos estudantes na avaliação da unidade curricular, dinamização de *world café*, aplicação da metodologia de *problem based learning*, jogos pedagógicos e o apoio tutorial, para além da participação em reuniões de trabalho, do desenvolvimento do *walk-thought/walkabout* ou *community mapping*, da participação em fóruns comunitários, manifestações, reuniões de trabalho, com revisão da matéria lecionada e implementação de técnicas de pensamento criativo.

As metodologias ativas enquanto estratégias de ensino centradas no estudante (Moran, 2015) aliadas às tecnologias digitais, criam possibilidades de ensino, onde os estudantes são sujeitos autónomos da sua aprendizagem, desenvolvendo um conjunto de saberes e de competências inerentes ao perfil do estudante e às competências de saída profissional esperadas (Oliveira-Martins *et al.*, 2017).

A utilização de diversas estratégias de ensino e aprendizagem acarreta diversas vantagens. De acordo com Pires (2011) “quanto mais o estudante tem oportunidade de refletir sobre determinado assunto, falando (...) mais ele compreende” (p. 48).

Ou seja, a dinamização de aprendizagem cooperativa ou comunidades de aprendizagem como alguns respondentes afirmaram, é entendida como eficaz “na aquisição de competências cognitivas e sociais”, visto que, “ao mesmo tempo que cada estudante é responsabilizado pela sua própria aprendizagem, existe uma recompensa pelo trabalho de grupo” (Slavin, *apud* Pires, 2014, p. 10).

Partindo destas vantagens, considera-se que a combinação de metodologias ativas participativas com o uso de tecnologias digitais pode ser uma combinação equilibrada no que diz respeito à evolução do processo de ensino e aprendizagem e às competências profissionais (Cavalcante *et al.*, 2017).

Tendo em conta a questão sobre **a adequação da formação docente atual para colocar em prática metodologias ativas participativas em contexto de aula e em formato *on line***, a maioria dos respondentes consideraram não ter a formação adequada (89,47%), identificando inclusive diferenças consubstanciais na lecionação de aulas em formato presencial e à distância, como por exemplo, o estimular a curiosidade, a exigência da parte do corpo docente de exercício participativo e dinâmico ao longo das aulas.

Outros, por sua vez identificam as lacunas na sua formação para o uso e desenvolvimento das metodologias ativas participativas, identificando áreas do saber onde gostariam de se iniciar e aprofundar conhecimentos: análise estatística, software de análise de imagem, vídeo, áudio e fotografia. Análise de conteúdo visuais.

Outros respondentes salientaram a falta de formação pedagógica para ensinar.

Por sua vez, 73,68% dos respondentes consideraram ter formação adequada, muito assente na procura pelo conhecimento, traduzindo-se em ações de formação, participação em workshops, participação em eventos internacionais, entre outros.

É de notar que tivemos respondentes que tanto responderam que tinham formação adequada como responderam que não tinham formação adequada, justificando-se com as questões de avanço tecnológico e com a procura de formação na área das metodologias ativas participativas.

Por conseguinte, convém anotar que para lecionar em contexto presencial ou à distância é necessário conjugar métodos e práticas de ensino-aprendizagem que ora recorram às tecnologias digitais, ora recorram às habilidades de informação e de comunicação para a realização dos objetivos da unidade curricular e das competências de saída profissional, indo ao encontro da flexibilização do processo de ensino e aprendizagem do estudante, contribuindo para uma maior autonomia e adequação aos diferentes perfis, identificado como uma preocupação e uma sugestão de melhoria pelos respondentes.

Quando questionados sobre **a identificação de potencialidades e constrangimentos associadas à utilização de metodologias ativas participativas**, verificou-se que os docentes identificaram menos potencialidades e mais desafios/constrangimentos associados às metodologias ativas participativas no ensino e aprendizagem do Serviço Social.

Dentro das potencialidades identificadas, destacou-se o papel ativo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, assim como a tipologia de ensino adotada (teórico-prático) e a sua aplicabilidade nas aulas on-line.

É de realçar que a preparação das aulas via *on line* através de metodologias ativas participativas, exige igualmente outros pressupostos, nomeadamente: a informação do estudante e a sua preparação para o contexto *on line* (o conteúdo e materiais a utilizar em aula, a explicação e os detalhes associados à aula e seus conteúdos programáticos), a organização de atividades de aprendizagem *on line*, a interação e transferência via *on line* (Cavalcante *et al.*, 2017).

Todas as atividades apresentadas devem promover a interação do estudante com o professor e com os elementos da turma, dando oportunidade ao estudante de demonstrar o que aprendeu (Cavalcante *et al.*, 2017).

Como limitações os docentes inquiridos destacaram com 57,89% as limitações temporais mais relacionadas com a construção da metodologia a utilizar, a sua planificação, execução, acompanhamento e os recursos a utilizar e a avaliação da mesma (avaliação do feedback da aprendizagem e competências adquiridas).

Com 52,63% surgem as limitações associadas à dimensão das turmas e consequente perfil de estudantes.

Com 47,36% as limitações de ordem física (salas de aula, disposição dos lugares sentados, climatização, equipamentos de suporte tecnológico adequados à leção presencial e online), pedagógica (falta de formação pedagógica do(a)s docentes) e financeira (material relacionado com as metodologias ativas participativas)

Por último, mas com maior percentagem, as limitações do próprio docente com 73,68%, mais relacionadas com o desconhecimento perante as metodologias ativas participativas, a necessidade de estar disponível para desafios e para a inovação e criatividade, disponibilidade de tempo e de espaço, tipo de ensino adotado e as

exigências da própria profissão enquanto docente e investigador (“Contudo, as diversas exigências da profissão (projetos, candidaturas, publicações, tarefas administrativas, etc.)) faz com que não tenham tanta disponibilidade mental e de tempo para implementar estas metodologias de forma mais consistente.” (E14)

Para além das potencialidades identificadas, relacionadas com o papel ativo dos estudantes, com a aplicabilidade de metodologias em contexto *on line*, verifica-se um conjunto de fatores que podem ser mais favoráveis ou não à aplicabilidade de metodologias ativas participativas e à identificação das suas potencialidades e desafios ou constrangimentos e à prossecução e concretização do processo de ensino e aprendizagem.

Recorrendo a alguns estudos sociológicos e até psicológicos e a diversos autores (Almeida *et al.*, 2005), podemos enumerar alguns fatores que influenciam o processo de aprendizagem.

Nos estudos sociológicos tem-se em consideração os “padrões culturais, a linguagem e o próprio processo de socialização das crianças no seio da família e da comunidade de pertença, assim como o grau em que se aproximam ou se afastam das práticas e dos padrões exigidos e estimulados pela escola (Almeida *et al.*, 2005, p. 3629). Por estudos psicológicos entende-se um conjunto de “variáveis pessoais do estudante e do professor e à “qualidade das interações educativas na sala de aula e o relacionamento interpessoal nas escolas” (Almeida *et al.*, 2005, p. 3629).

Para a análise dos fatores que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem, salientam-se os fatores sociais, os fatores relacionados com a dinâmica interna da instituição de ensino e os fatores pessoais:

Tabela 6: Fatores e sua influência no processo de ensino e aprendizagem

Fatores sociais	Influenciadores do sucesso/insucesso escolar (como por exemplo: hábitos, estilo de vida no seio da família, linguagem, atitudes face ao conhecimento e à escola, acesso à cultura, zona de residência, etc., (Almeida <i>et al.</i> , 2005, p. 3629).
Fatores relacionados com a dinâmica interna da escola e políticas educacionais	A estrutura curricular, os manuais escolares selecionados, os métodos de ensino e de avaliação, a qualidade dos espaços e dos equipamentos da instituição escolar, a formação

	<p>contínua e um corpo docente estável e a dimensão da escola e da turma (Roazzi <i>et al.</i>, 1988).</p> <p>Em relação à dinâmica de ambiente relacional na escola, evidencia-se o relacionamento interpessoal, a dinâmica e trabalho em equipa, o clima institucional e a capacidade de liderança e de coordenação (Almeida <i>et al.</i>, 2005).</p>
Fatores pessoais dos estudantes	Fatores ligados à motivação, às suas capacidades e às atitudes que os mesmos revelam em relação à escola.
Fatores pessoais do(a)s docentes	<p>A competência científica e pedagógica e também a sua personalidade (Almeida <i>et al.</i>, 2005).</p> <p>Em relação às interações educativas entre professor-estudante realça-se a comunicação, a liderança e os métodos de ensino e de avaliação (Almeida <i>et al.</i>, 2005).</p>

Fonte: Elaboração nossa com base nos autores citados

Tendo em conta a tabela apresentada e de acordo com os resultados obtidos, e no que diz respeito às limitações associadas à dimensão das turmas e conseqüente perfil de estudantes, podemos concluir nesta fase que há uma relação direta com os fatores sociais dos estudantes e com os pessoais relativamente ao seu perfil, no que diz respeito aos fatores ligados à motivação dos estudantes, às suas capacidades e às atitudes que os mesmos revelam em relação à escola. Por sua vez, também podemos relacionar as limitações de ordem física (salas de aula, disposição dos lugares sentados, climatização, equipamentos de suporte tecnológico adequados à lecionação presencial e online), pedagógica (falta de formação pedagógica do(a)s docentes) e financeira (material relacionado com as metodologias ativas participativas) com os fatores relacionados com a dinâmica interna da escola e políticas educacionais, como por exemplo, a estrutura curricular, os métodos de ensino e de avaliação e a utilização ou não de metodologias ativas participativas e as limitações de tempo relacionadas com a preparação das mesmas, a qualidade dos espaços e dos equipamentos da instituição escolar, para além da necessidade da formação contínua e de supervisão pedagógica docente e um corpo docente estável e a dimensão da escola e da turma, tal como afirmaram Roazzi *et al.*, (1988).

Quanto às as limitações do próprio docente com 73,68%, podemos relacionar diretamente com os fatores pessoais atribuídos ao docente, como por exemplo a necessidade de mais conhecimento sobre as metodologias ativas participativas que se correlaciona com a competência científica e pedagógica e também a sua personalidade

(Almeida *et al.*, (2005), para além das questões relacionadas com a habilidade comunicacional, a utilização de diversos métodos de ensino e de avaliação (Almeida *et al.*, (2005).

Depreende-se que **a utilização das metodologias ativas participativas são elementos facilitadores da relação pedagógica no processo de ensino do Serviço Social**, cooperando para o estabelecimento de um relacionamento pedagógico profícuo. A totalidade dos respondentes consideram o “bom relacionamento”, como um meio facilitador do processo de ensino e aprendizagem, seguindo-se com 94,77% a “relação pedagógica teórico-prática” estabelecida na docência e, com 36,84% o “estímulo à participação e autonomização/comunidade de aprendizagem”.

No que concerne à relação pedagógica considera-se que esta é um elemento central no processo de ensino-aprendizagem. A relação docente-discente pode sofrer alterações de acordo com o perfil do docente, assim como o perfil das turmas.

Para as autoras Rios *et al.* (2014) é urgente repensar a relação professor-estudante, que preconize uma relação mais afetiva entre o docente com os estudantes o que se traduzirá numa melhoria nos seus desempenhos académicos.

A relação pedagógica é sem dúvida um elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Os docentes não podem ser considerados somente como fonte de sabedoria e detentores de conhecimento. Os docentes devem ser o elo entre o conhecimento, a reflexividade e de certa forma, um suporte para os constrangimentos e desafios a enfrentar durante a frequência da Unidade Curricular e ao longo da frequência da Licenciatura. O docente é então percecionado como um determinante essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente ao relacionamento pedagógico e à conseqüente aproximação, Franco *et al.* (2013) entendem que a aproximação do docente com os discentes e a confiança que se estabelece, facilita o processo de ensino.

Também Barreto *et al.* (2011) acreditam que a aproximação entre os docentes e estudantes é importante para facilitar o ensino e a aprendizagem. Barreto *et al.* (2011) destacam a veracidade e autenticidade, a aceitação do estudante e a valorização do conhecimento que ele traz consigo. Ainda sobre essa perspectiva, Tsuji (2010) e Ribeiro *et al.* (2016) enfatizam que uma boa relação entre professor e estudante pode ser um

fator de diminuição para as crises vivenciadas pelos estudantes (tais como stress e ansiedade), durante o Ensino Superior e uma oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades.

Ainda sobre a relação pedagógica, quisemos saber quais as **características associadas a bom professor e a uma boa aula**. Neste sentido, apurou-se que todos os respondentes consideram a “Dimensão Relacional e Pedagógica” como característica essencial a um bom professor (100%). Características ou atributos identificados como a congruência, a autenticidade, o interesse, a empatia, a motivação, a versatilidade, a flexibilidade, e a competência relacional, social, comunicacional, são extremamente importantes e vão ao encontro de alguns estudos efetuados por Belfor *et al.* (2018) onde os valores humanos tais como a dedicação, o profissionalismo e a ética são elementos considerados pelos discentes.

Neste sentido, há autores que distinguem as características cognitivas das características não cognitivas.

Por exemplo, Menegaz (2012) no seu estudo destacou características não cognitivas ligadas à capacidade de relacionamento dos professores com os estudantes, às emoções: entusiasmo, inspiração, apoio, paixão pela profissão, flexibilidade, humor, humanidade, sensibilidade, fidelidade, paciência, solidariedade e espontaneidade, que também foram mencionadas pelos respondentes desta investigação, tal como se pode verificar nas percentagens obtidas (100%).

Com a percentagem de 89,47% apresenta-se a “Dimensão Científica” e com 31,57% apresenta-se a “Dimensão ética e deontológica, aqui mais direcionado para as características cognitivas. Por sua vez, e com 15,78% surge o “Gosto pela profissão” e o “saber – fazer. Experiência naquilo que ensina”, associado igualmente às características não cognitivas.

Davis (2003) refere um dado de extrema relevância para o processo de ensino e aprendizagem. Na sua opinião a influência recíproca, aqui entendida como a influência que ocorre no processo de interação que ocorre na aprendizagem, que por sua vez pode inclusivamente ser um elemento preponderante no crescimento pessoal, social e académico, tanto do discente como do próprio docente.

Retomando as características cognitivas e não cognitivas associadas a um bom

professor, podemos comparar novamente com um estudo desenvolvido por Yazigi *et al.* (2006) onde se destacam as características relacionadas com o conhecimento científico/técnico, mas também relacionado com as capacidades humanas. Neste estudo os estudantes identificaram como características essenciais num bom professor a importância a comunicação.

Os docentes entrevistados referiram a importância de na leção se abrir espaços para o debate, para a reflexão, para a exposição de dúvidas, promovendo, incitando a criação de conhecimento.

Quisemos igualmente saber quais as **“Caraterísticas associadas a uma boa aula”**. Nesta análise cumpre observar preliminarmente que, as aulas partilhadas entre docente e discente obtiveram maior percentagem (84,21%), destacando-se as metodologias ativas participativas que permitem o envolvimento e a reflexão dos estudantes, a promoção de diálogo, com 57,09% o “Caráter Científico” das aulas, as “Aulas Ilustradas” com 26,31%, e com 21,05% surge o “Bom ambiente” relacional em contexto de aula.

Na preparação das aulas os docentes revelaram ter preocupação com a prática reflexiva e a formação contínua, criando espaço para o desenvolvimento de ambos (docentes e discentes) através de procura de pesquisa bibliográfica atual, aulas ilustradas e partilhadas entre docente e discente e outros profissionais, sempre com base em temas atuais e pertinentes, acompanhando desta forma a evolução e a complexidade do Serviço Social e seus âmbitos de atuação.

No que diz respeito aos **conhecimentos e habilidades considerados mais pertinentes e necessários para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem ativo e participativo** importa salientar o “Conhecimento Científico” com a maioria das respostas, perfazendo 57,89%.

Por sua vez, e relativamente às habilidades, os docentes referiram-se mais às capacidades, aqui entendidas segundo Rey (1998) como organização mental estável e consciente geradas através da formação ao longo da vida e que podem ser utilizadas em diversas situações e no caso específico dos Assistentes Sociais para resolver problemas concretos.

Destacaram como principais capacidades:

- Capacidade de flexibilidade e de versatilidade – 47,36%.

- Capacidade de escuta ativa e de respeito pelos discentes (42,10%), capacidade de potencializar a participação, a reflexividade e o espírito crítico – 42,10%.
- Capacidade de comunicação com 36,84%.
- Capacidade de atender à diversidade de perfis de estudantes obteve 31,57% das respostas, salientando os estudantes com necessidades educativas especiais.
- Capacidade empática e capacidade de estruturação do plano de aula com 26,31%.

Por último, mas não menos importante apresenta-se a capacidade de inteligência emocional com 15,78%.

Relativamente à questão sobre **a importância que atribui à gestão emocional no processo de ensino e aprendizagem**, 73,68% do(a)s docentes referiram que a gestão emocional é muito importante para a promoção de um processo de ensino e aprendizagem, destacando igualmente a importância do relacionamento, da disponibilidade mental e emocional.

Tal como refere Vale (2008), quanto maior for a ênfase aplicada na instrução acadêmica, menor a ênfase nas relações sociais positivas entre professores e estudantes e no desenvolvimento de habilidades/competências sócio emocionais. O processo de ensino e aprendizagem deve privilegiar uma educação socio emocional, assente na formação de caráter, na profissionalização, na cidadania e no desenvolvimento da inteligência emocional, as quais contribuem para a formação do estudante e do(a) futuro Assistente Social, tendo em conta a diversificação de públicos e de áreas de intervenção que terá no contexto profissional (Elias, 2003).

No entanto, falar de competências sócio emocionais implica falar de valores, de atitudes e de autoconhecimento dos mesmos: conhecer e gerir as nossas emoções, reconhecer as emoções nos outros, conseguir a automotivação e gerir relacionamentos (Mayer *et al.*, 1997). Implica reflexão antes, durante e após as ações. Implica conhecimento de nós próprios, para podermos entender melhor o outro e colocar em prática a atitude empática, de não julgamento e de aceitação, indo ao encontro dos 5 domínios defendidos por Goleman (2018, p.33): autoconsciência, autodomínio, motivação, empatia e competências sociais.

Relativamente à questão relacionada com **a identificação de condicionantes sociais do currículo escolar, como também pessoais do docente e do discente, que interferem no contrato pedagógico**, concluiu-se que os docentes inquiridos identificaram cinco condicionantes diretamente relacionados com o docente e 2 condicionantes relacionados com os discentes.

O condicionante pessoal do(a)s docentes mais assinalados prende-se com a necessidade de um corpo docente mais estável, assim como a distribuição de serviço (36,84%), seguindo-se o tempo que necessitam para desenvolver e aplicar as metodologias ativas participativas (21,05%), as condicionantes relacionadas com o n.º de estagiários atribuídos aos docentes ao longo dos anos curriculares, para além da necessidade de supervisão docente e a preocupação com a avaliação de desempenho com 15,78%, também já observado nas limitações identificadas na utilização das metodologias ativas participativas, para além da informação contida nos fatores relacionados com a dinâmica interna da escola e políticas educacionais e nos fatores pessoais do docente (Almeida *et al.*, (2005).

Como condicionamentos dos discentes, realça-se a passividade dos discentes, com 47,36% os perfis dos estudantes e das turmas de Serviço Social com 42,10%, o que vem corroborar a identificação dos fatores pessoais dos estudantes e dos fatores sociais (Almeida *et al.*, 2005) que mais influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Quando questionados sobre **o que poderia ser melhorado no processo de ensino e aprendizagem na formação de Assistentes Sociais**, os respondentes identificaram 12 melhorias.

Com 52,63% apresenta-se uma maior “articulação entre a comunidade, empresas”, “Organizações Não Governamentais”, “ensaios sobre a realidade”, e “uniformização dos planos de estudo e critérios de acesso”.

No que concerne à “Uniformização dos planos de estudo”, os respondentes mostraram-se preocupados com a orientação dos estágios, realçando que estes devem ser orientados por Assistentes Sociais. Por sua vez, também se mostraram sensíveis perante a ausência de uma matriz teórica-metodológica, ética e política e técnica operativa que seja idêntica em todos os cursos de licenciatura, para além do número de semestres e os critérios de acesso à licenciatura em Serviço Social.

Com 42,10% apresenta-se a necessidade de se desenvolverem mais projetos e centros de investigação e com 36,84% apresenta-se a necessidade de “Formação em Pedagogia”. Na opinião dos respondentes, esta é sem dúvida uma grande lacuna na docência em Serviço Social, sugerindo até que no âmbito do Doutorado em Serviço Social existisse alguma sensibilização ou unidade curricular específica em pedagogia do ensino.

Com 31,57% segue-se a “Necessidade de uniformização do contexto de ensino” e “mais Assistentes Sociais nas Licenciaturas em Serviço Social”. Sobre a “necessidade de uniformização do contexto de ensino” ressalta a necessidade de uso de metodologias ativas participativas, colaborativas e empáticas, para tentar desbloquear este processo de ensino e aprendizagem muito centrado no profissional, de forma vertical, no debitar de teorias e conhecimentos.

Assinalaram como necessidade a diminuição do n.º de estudantes por turma, a necessidade de recrutamento de professores que, para além dos conhecimento e formação avançada em Serviço Social, tivessem alguns anos de experiência na profissão, inclusivamente, docentes com formação base em Serviço Social, o que vem ao encontro da afirmação de Faustini (2006), onde afirma que “a docência carece de suficientes fundamentos pedagógicos que justifiquem seu proceder, uma vez que os fundamentos do trabalho docente advêm prioritariamente de saberes construídos e refletidos a partir da experiência do(a) professor(a) como Assistente Social e não como pedagogo(a), docente (Faustini, 2006, p. 622-623).

Com a percentagem de 26,31% segue-se o “desenvolvimento de comunidades de aprendizagem”, com o objetivo de criar maior possibilidade de edificar comunidades de prática pedagógica nas escolas, entre docentes e entre docentes e estudantes, de forma a despoletar o posicionamento crítico e o espírito de reflexividade.

A formação contínua apresenta-se com 21,05%, realçando novamente a importância da atualização dos conhecimentos teórico-práticos, não só para os docentes, mas também para os discentes.

A ligação do Serviço Social com a prática profissional, vê-se novamente em destaque através da necessidade de existência de pequenos estágios, com 15,78% das

respostas.

Por último, mas não menos importante, importa realçar a necessidade de supervisão docente, com 10,52% e a necessidade de haver mais profissionais convidados (5,26%).

Ao longo do capítulo 4 foi possível percorrer os resultados e realizar a sua análise tendo em conta um referencial de autores e de estudos realizados, necessários para a compreensão do objeto de estudo.

Consideramos que é necessário criar condições sólidas que garantam o ensino, a aprendizagem de princípios, de valores, e procedimentos que incitem a participação cívica, a responsabilidade social, posicionamento reflexivo e a justiça social. Estes são alguns dos desafios das aprendizagens realizadas no Ensino Superior e que foram objeto de análise no presente capítulo, dando-nos o mote para as conclusões finais desta investigação.

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção do(a) Assistente Social na docência e o seu referencial teórico, metodológico, de princípios axiológicos e éticos conduz uma importante discussão em relação à docência e ao processo de ensino, especificamente no que diz respeito ao uso de metodologias participativas para ensinar a aprender o Serviço Social e à relação pedagógica desenvolvida no processo de ensino - aprendizagem

Nesta pesquisa evidenciou-se a dinâmica da docência e o processo de ensino utilizado na Licenciatura em Serviço Social, como também a sensibilização do(a)s docentes para a necessidade de diversificação de metodologias sobretudo metodologias ativas participativas, tornando o processo ensino-aprendizagem mais criativo, mais crítico e reflexivo na análise dos fenômenos sociais complexos.

Tal como referiram os autores Carvalho *et al.* (2017) os efeitos da globalização têm impactos no processo de ensino e aprendizagem do Serviço Social, fazendo com que este se direcione para as respostas a dar em situação de crise e emergência através da dimensão técnica-operativa. É neste sentido que os resultados apurados através da aplicação do inquérito por questionário e das entrevistas realizadas nos mostram que as metodologias participativas adotadas em contexto de aula são mais orientadas para as competências, para o empoderamento e capacitação dos discentes, como um processo de transferência de poderes entre o (a) Assistente Social e o cliente, numa lógica de educação inclusiva.

Nas instituições de Ensino Superior, deve-se reconhecer as especificidades de cada estudante, para que na realidade social o(a) Assistente Social tenha consciência da importância de uma correta avaliação diagnóstica, verificando as necessidades, os estilos de vida, os ritmos e as diferentes estratégias de aprendizagem.

É de todo pertinente, que tal como os estudantes, os clientes sintam necessidade e também mostrem iniciativa para efetuar a mudança social ou, simplesmente, que estejam preparados para o desafio que a questão social emergente nos impõe.

Para “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos” (Claudine, 2015, p. 88 in Brites *et al.*, 2015) é necessário recorrer a estas metodologias ativas participativas inovadoras, criativas de forma a conciliar os vários tipos de aprendizagem.

Segundo Fleming *et al.* (2006) e Gardner (1983) existem vários tipos de aprendizagem: visual (através de mapas, diagramas, gráficos, fluxogramas, diagramas de hierarquias, destaque de palavras em texto, vídeos, figuras, *slides*) auditiva (aulas expositivas, palestras, seminários, congressos, discussão em grande e pequeno grupo, utilizando o rádio, o telemóvel, o computador ou *podcast*) leitura/escrita (livros, *PowerPoint*) e cinestésica(utilização de todos os sentidos através de demonstrações, simulações, vídeos e filmes de situações reais ou fictícias através de estudos de caso, relatos de práticas profissionais), de forma a desenvolver a consciência cívica, a reflexividade e a ética profissional subjacente à dimensão societal e dimensão escola-família e comunidade.

As metodologias ativas participativas adotadas no ensino do Serviço Social devem corresponder às dimensões supracitadas numa vertente de responsabilidade comunitária, de trabalho de equipa, de gestão e resolução de conflitos, de gestão emocional. É através dos vários tipos de aprendizagem que podemos conciliar a arte e a ciência, que podemos impulsionar o curriculum explícito, entendido como os ensinamentos e comportamentos através da educação e o curriculum implícito, comportamentos e ensinamentos através do processo de socialização.

É urgente encontrar espaço escolar, ou seja, uma estrutura e uma gestão hierárquica que incentive, que aposte na formação contínua do(a)s docentes para que se incrementem mais ideais pedagógicos inovadores, aliciantes, criativos e de pesquisa-investigativa. Não obstante, a originalidade existe sob o ponto de vista da introdução de tecnologia e até através de alguns métodos pedagógicos mais criativos. A mão de obra qualificada (referimo-nos à experiência do docente em termos pessoais e profissionais, aos seus saberes construídos, refletidos, antes, durante a após a intervenção) como Assistente Social tem de ser acolhida como uma aposta para o futuro, revertendo-se em conteúdos programático mais convidativos, estruturados e atualizados de acordo com a emergência social, política, económica, cultural numa perspetiva “glocal”, através de uma avaliação diagnóstica criteriosa, realçando as competências de análise crítica e reflexiva.

Segundo Nelson *et al.* (2006), as escolas são um meio privilegiado na promoção da cidadania ativa através de um conjunto de habilidades comunicativas e relacionais, envolvendo toda a conjuntura social e comunitária.

A revisão literária mostra que as escolas são um agente privilegiado na aprendizagem da forma de exercer a cidadania, ligada à participação e envolvimento com uma forte ênfase no desenvolvimento de competências e comportamento motivado como resultado da participação em vários contextos, tais como escolas, comunidades ou organizações civis (Nelson *et al.*, 2006)¹⁷.

Nesta investigação, partimos do pressuposto que são as metodologias participativas mais tradicionais, as mais utilizadas em contexto de sala de aula, que permitem atingir um duplo propósito: desenvolver competências para a prática profissional e por outro lado, comprometer os discentes no processo de ensino-aprendizagem. Estes objetivos pretendem capacitar os discentes para o exercício profissional através de métodos e de técnicas, comprometendo-os com a ética e a deontologia e com os fundamentos da profissão.

Com esta investigação procurámos **identificar nos planos curriculares das Licenciaturas do Serviço Social em Portugal temas relevantes relacionados com os fundamentos da profissão (teorias, metodologias, ética e práticas)** e concluímos que foi possível identificar nos planos curriculares da licenciatura em Serviço Social, cinco tipos de dimensões: teórica, metodológica, ética e deontológica, problemáticas de intervenção e práticas profissionais.

Há vários cursos que centram o plano curricular na História do Serviço Social, nas Teorias, Métodos e Metodologias de Intervenção em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos, seguindo-se os cursos com as Unidades Curriculares com conteúdos relacionados com a História do Serviço Social, Teorias, Métodos e Políticas Sociais, sem as Metodologias de Intervenção em Serviço Social, os planos curriculares que se centram mais nas Políticas Sociais e, por último, os cursos que se centram nos Fundamentos e História do Serviço Social, Teorias da intervenção Social, Métodos e Metodologia de Intervenção em Serviço Social.

Consideramos que embora se verifique uma certa uniformidade quanto à existência de Unidades Curriculares relacionadas com a identidade profissional, estas devem ser utilizadas de forma a corresponderem à evolução de toda a dinâmica conjuntural que emoldura a prática profissional do (a) Assistente Social.

¹⁷ Tradução própria.

Em relação aos conteúdos programáticos das Unidades Curriculares nucleares do Serviço Social estes são mais direcionados para as competências profissionais e para os métodos de intervenção social. As Unidades Curriculares são mais de carácter prático, de forma a poderem responder aos problemas concretos e a problemáticas específicas, tais como o envelhecimento, crianças, famílias, saúde e habitação.

Os conteúdos programáticos das Unidades Curriculares nucleares do Serviço Social pretendem atingir dois tipos de conhecimentos essenciais para a prática profissional dos Assistentes Sociais. Falamos dos conhecimentos proposicionais “referentes aos estados das coisas – factos, teorias, leis e normas sociais”, ou seja, o conhecimento científico, e os “conhecimentos operacionais, relacionados com os “sistemas técnicos de intervenção nas situações sociais, ou os “conhecimentos da prática”, segundo Ferreira (2011, p. 272).

Em relação às **competências profissionais** e tendo em conta as competências descritas por Almeida (2012, p.7-8), concluímos que os cursos estão mais direcionados para desenvolver primeiramente as “competências de natureza prático-instrumental que enquadram capacidades de resolução de problemas e tomada de decisões; utilização de técnicas profissionais; análise contextual e autonomização”.

Relativamente aos **objetivos dos cursos** e, no que diz respeito às saídas profissionais conclui-se que os cursos são maioritariamente focados nas saídas profissionais relacionadas com as organizações estatais, da sociedade civil e empresas, posteriormente para saídas profissionais relacionadas com os setores das políticas sociais e para áreas de intervenção, tais como a saúde, a educação, a formação e emprego profissional, segurança social e poder local.

Pretendíamos ainda, **mapear as metodologias de ensino em Serviço Social e identificar os processos pedagógicos (métodos) participativos, mais adequadas para atingir competências pessoais, interpessoais e profissionais.**

De acordo com os resultados obtidos nos inquéritos por questionário, as metodologias de ensino mais utilizadas pelos docentes nos cursos de Serviço Social são os trabalhos de grupo, apresentações orais, discussão de casos, avaliação do processo de ensino, reflexão sobre experiências pessoais significativas (dar voz aos discentes).

De seguida apresentam-se as visitas guiadas a instituições, convite a profissionais, role playing, simulação de casos práticos discursivos, portfólios, elaboração de posters, participação em eventos, congressos, fóruns e debates, pesquisas/investigação exploratória, observação das práticas profissionais, vídeos, dinâmicas de grupo, filmes e documentários. As primeiras metodologias participativas exigem mais envolvimento e participação da parte do discente. As segundas metodologias participativas, por sua vez, exigem mais participação e supervisão por parte do(a) docente.

Segundo as respostas obtidas nas entrevistas, as metodologias de ensino mais utilizadas são os casos práticos, os textos, artigos científicos e as referências bibliográficas, os trabalhos individuais e de grupo, os vídeos e a visualização de filmes, convidados e os debates em aula, a utilização de power points, a exemplificação da teoria, as aulas abertas/seminários temáticos e conferências.

De seguida, as visitas de estudo, o *role playing*, a construção de projetos de investigação e de intervenção, os grupos focais/fotovoice e *storytelling* e envolvimento dos estudantes na avaliação da unidade curricular, o *world café*, o *problem based learning*, os jogos pedagógicos e o apoio tutorial, a participação em reuniões de trabalho, o *walk-thought/walkabout* ou *community mapping*, os fóruns comunitários, a participação em manifestações, em reuniões de trabalho, a revisão da matéria lecionada e as técnicas de pensamento criativo.

Percebe-se que existe uma tendência ainda muito inicial para a utilização de metodologias ativas participativas que conjuguem o ensino tradicional e o ensino mais moderno, aqui entendido como mais criativo. Ou seja, há uma tradição clássica na utilização e aplicabilidade das metodologias participativas no ensino do Serviço Social quer seja no planeamento da intervenção, na intervenção propriamente dita, e na avaliação da intervenção realizada, mas ao mesmo tempo, uma tendência para modernizar esta metodologias de ensino.

Ao longo desta investigação percebe-se que, por um lado, existam metodologias de ensino mais tradicionais, outras mais participativas e exigentes em termos de técnica e de responsabilidade, como também, por outro lado, verifica-se um esforço da parte de alguns docentes em desafiar o ensino atual, de forma a motivar os estudantes e de diversificar a forma de ensino que consideram importantes para a eficácia e eficiência do mesmo, fazendo face às dificuldades e necessidades sentidas pelos discentes, permitindo atingir competências pessoais, interpessoais e profissionais.

Pretendíamos igualmente **compreender e caracterizar o processo pedagógico, no que diz respeito à preparação das Unidades Curriculares de Serviço Social.**

Neste sentido conclui-se que os docentes consideram prioritários quatro aspetos por ordem decrescente: “Atualização bibliográfica” e o “Conhecimento do material teórico e tecnológico”, na expectativa de se encontrar o melhor meio para a promoção de um processo de ensino e de aprendizagem mais profícuo tanto para docentes como para os discentes, sensibilizados para a necessidade de se recorrer ao uso de metodologias ativas participativas, de forma a encontrar a estratégia didática que melhor se adequa aos conteúdos e às necessidades dos estudantes.

Posteriormente, os docentes na preparação das suas aulas, têm em conta a “Ficha da Unidade Curricular”, preocupação demonstrada pelos respondentes, no que concerne aos objetivos, competências de saída profissional e conteúdos programáticos a lecionar tendo em conta as outras Unidades Curriculares que fazem parte do plano de estudo, nos diversos anos de licenciatura. Alguns respondentes também salientaram a importância de na preparação das Unidades Curriculares, terem a noção daquilo que realmente é importante na prática profissional num futuro próximo.

A “Partilha de ideias com outros colegas” e “Convidados Externos” (profissionais) foi um dos aspetos realçados, recorrendo inclusivamente a especialistas em determinadas áreas temáticas, promovendo uma articulação equilibrada entre a teoria e a prática.

Foi também objetivo desta investigação, **identificar as estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas no processo de ensino e em contexto de aula na Licenciatura em Serviço Social.**

Neste sentido constata-se que os respondentes destacaram em primeiro lugar as estratégias mais convencionais, tal como se verificou nas metodologias ativas participativas mais utilizadas:

- Casos práticos, os textos, artigos científicos e as referências bibliográficas, os trabalhos individuais e de grupo, os vídeos, a visualização de filmes, os convidados e os debates em aula, a utilização de power points e a exemplificação da teoria, as aulas abertas/seminários temáticos e conferências e as visitas de estudo.

Em segundo lugar, podemos destacar as estratégias mais inovadoras e criativas, tais como:

- a construção de projetos de investigação e de intervenção, grupos focais/fotovoice e storytelling e envolvimento dos estudantes na avaliação da unidade curricular, o *world café*, o *problem based learning*, os jogos pedagógicos, o apoio tutorial, a participação em reuniões de trabalho, o *walk-thought/walkabout* ou *community mapping*, os fóruns comunitários, a participação em manifestações, em reuniões de trabalho, a revisão da matéria lecionada e as técnicas de pensamento criativo.

Tendo em conta os dados obtidos e a análise de vários autores podemos concluir que as estratégias mais utilizadas são as centradas nos docentes, através do método expositivo recorrendo inicialmente a textos, artigos científicos, disponibilização de referências bibliográficas atuais e pertinentes para o tema em estudo. No método expositivo verifica-se igualmente a preocupação com a aproximação ao contexto profissional real, através da demonstração e ilustração/exemplificação recorrendo aos casos práticos, obedecendo assim ao princípio da realidade defendido pelo autor Spitz, (citado em Vieira *et al.*,2005).

Por sua vez, constata-se também que há uma tendência para direcionar o processo de ensino e aprendizagem para o estudante, na medida em que se utiliza o método centrado no trabalho independente dos estudantes, através de estratégias de resolução de problemas e de aprendizagem por descoberta, direcionadas para as atividades que permitem a aquisição dos vários tipos de conteúdos (Borrás, 2001), recorrendo a construção de projetos de investigação e de intervenção, grupos focais/fotovoice e storytelling e envolvimento dos estudantes na avaliação da unidade curricular, dinamização de *world café*, aplicação da metodologia de *problem based learning*, jogos pedagógicos e o apoio tutorial, para além da participação em reuniões de trabalho, do desenvolvimento do *walk-thought/walkabout* ou *community mapping*, da participação em fóruns comunitários, manifestações, reuniões de trabalho, com revisão da matéria lecionada e implementação de técnicas de pensamento criativo.

Nesta investigação quisemos **identificar as potencialidades e os limites na utilização das metodologias ativas participativas pelos docentes nas Licenciaturas em Serviço Social.**

Dentro das potencialidades identificadas, destacou-se o papel ativo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, assim como a tipologia de ensino adotada (teórico-prático) e a sua aplicabilidade nas aulas on-line. Como limitações os docentes inquiridos destacaram as limitações temporais mais relacionadas com a construção da metodologia a utilizar, a sua planificação, execução, acompanhamento e os recursos a utilizar e a avaliação da mesma (avaliação do feedback da aprendizagem e competências adquiridas).

Seguem as limitações associadas à dimensão das turmas e consequente perfil de estudantes e as limitações de ordem física (salas de aula, disposição dos lugares sentados, climatização, equipamentos de suporte tecnológico adequados à lecionação presencial e online), pedagógica (falta de formação pedagógica do(a)s docentes) e financeira (material relacionado com as metodologias ativas participativas)

Por último, as limitações do próprio docente, mais relacionadas com o desconhecimento perante as metodologias ativas participativas, a necessidade de estar disponível para desafios e para a inovação e criatividade, disponibilidade de tempo e de espaço, tipo de ensino adotado e as exigências da própria profissão enquanto docente e investigador.

Quisemos **compreender como as metodologias ativas participativas são elementos facilitadores da relação pedagógica no processo de ensino do Serviço Social**. Os docentes associam à relação pedagógica o “bom relacionamento”, onde a empatia, a dinâmica relacional, a disponibilidade e escuta ativa são necessárias para se promover um processo de ensino e aprendizagem. Destacaram igualmente a “relação pedagógica teórico-prática”, dando-se ênfase ao binómio teoria-prática, através da utilização de metodologias ativas participativas. Ou seja, a utilização das metodologias ativas participativas são fundamentais para a existência e manutenção de uma relação pedagógica considerada como estruturante e fulcral para o processo de ensino e aprendizagem.

O último objetivo a analisar nesta investigação prende-se com a **identificação dos aspetos a melhorar na formação em Serviço Social e no processo de ensino**.

Os respondentes identificaram 12 melhorias, muito relacionadas com a necessidade de uma maior articulação da teoria com a prática, desenvolvendo uma prática reflexiva e avaliativa, envolvendo uma maior “articulação entre a comunidade, empresas” e “Organizações Não Governamentais”, quer seja através de “Ensaios sobre a realidade”,

quer seja através da “uniformização dos planos de estudo e critérios de acesso”. Sugerem que se contratem mais Assistentes Sociais para a docência, e que sejam Assistentes Sociais/docentes a lecionarem as Unidades Curriculares nucleares do curso de Serviço Social, para além de se uniformizar a matriz teórica-metodológica, ética, política e operativa em todas as 17 instituições de Ensino Superior com licenciaturas em Serviço Social.

Outros respondentes indicaram os critérios de acesso para a formação em Serviço Social, para além da vocação para se ser Assistente Social comprometido com a dignidade humana e a justiça social.

A necessidade de se desenvolverem mais projetos e centros de investigação, enfatizando a componente de investigação do Serviço Social, despertando nos estudantes a curiosidade e o sentido crítico sobre as práticas e problemas sociais, articulando esse conhecimento com os referenciais teóricos e ético políticos da profissão, foi outro aspeto indicado para melhorar a formação em Serviço Social.

A necessidade de “Formação em Pedagogia”, na opinião dos respondentes, esta é sem dúvida uma grande lacuna na docência em Serviço Social, sugerindo até que no âmbito do Doutoramento em Serviço Social existisse alguma sensibilização ou unidade curricular específica em pedagogia do ensino, para além da “necessidade de uniformização do contexto de ensino” através do uso de metodologias ativas participativas, colaborativas e empáticas, contrariando a tendência do ensino vertical, centrado no docente, e centrados nas competências de saídas profissionais, e “mais Assistentes Sociais nas Licenciaturas em Serviço Social”.

Outro aspeto a ter em conta na formação dos Assistentes Sociais, está relacionado com a necessidade de diminuição do número de estudantes por turma, seguindo-se o “desenvolvimento de comunidades de aprendizagem”, de forma a despoletar o posicionamento crítico e o espírito de reflexividade.

A formação contínua assume destaque quando analisada à luz da importância da atualização dos conhecimentos teórico-práticos, não só para os docentes, mas também para os discentes. No entanto, para existir espaço para a formação contínua é necessário que se reajuste a carga horária, ou a distribuição de serviço do estudante e até na dimensão das turmas.

A ligação do Serviço Social com a prática profissional, vê-se novamente em destaque através da necessidade de existência de pequenos estágios.

Por último, mas não menos importante, importa realçar a necessidade de supervisão docente, e a necessidade de convidar mais profissionais convidados para lecionar ou partilhar áreas do saber.

Assim, para que a docência nas Licenciaturas em Serviço Social, e no processo de ensino, desenvolva a dimensão teórica, metodológica, técnico-operativa e axiológica se prepare para desenvolver a reflexividade e a dimensão crítica necessária à intervenção, é imprescindível repensar num “modelo alternativo para formação de graduação em Serviço Social” (Álvarez-Pérez *et. al.*, 2020), onde,

os principais desafios atuais passam por munir os estudantes de competências pessoais e profissionais de acordo com os padrões da profissão; melhorar os conteúdos e as metodologias de ensino das Unidades Curriculares Serviço Social, quer teóricas, metodológicas e práticas; a expansão e a reconfiguração da oferta formativa ao nível pós-graduado (mestrado, doutoramento, pós-graduações e especializações em Serviço Social); o desenvolvimento de investigação em Serviço Social - criação de equipas de pesquisa em Serviço Social, com docentes, estudantes e assistentes sociais; e criação de observatórios e de laboratórios da profissão (Carvalho *et al.*, 2017, p.26).

As metodologias participativas utilizadas processo de ensino do Serviço Social devem ser mais alternativas e criativas, permitindo redimensionar a intervenção mais clássica do ensino e da prática profissional do(a) Assistente Social. Esta criatividade deve ser valorizada e realçada, ou seja, reconhecida como trabalho científico.

No entanto, o processo de ensino e de aprendizagem implica não apenas uma presença física, mas também envolvimento intelectual, emocional e social, onde o conceito de envolvimento dos estudantes se relaciona com a participação ativa, tornando-os verdadeiros parceiros em decisões que afetam a sua carreira académica, bem como o seu ambiente e cultura de aprendizagem (Boston Student Advisory Council [BSAC], 2005).

Neste sentido, o Instituto de Desenvolvimento da Juventude (2008) adota a definição de envolvimento de acordo com Newman *et al.* (1992), entendido como "envolvimento ativo, empenho e atenção concentrada, em contraste com a participação superficial, a apatia ou a falta de interesse" (como citado em Joselowsky & Aseltine, 2011, p. 5) o que, de acordo com o mesmo Instituto,

implica que não há apenas uma presença física, mas também uma imersão intelectual, conexão social e foco emocional. Em termos operacionais, isso corresponderá a um papel ativo na definição de um conjunto de programas e atividades que lhes permitirão ganhar uma sensação de controlo sobre as suas próprias vidas (Youth Development Institute, 2008 in Álvarez-Pérez *et al.*, 2020, p. 2).

As Instituições de Ensino Superior lutam para integrar três importantes elementos na sua missão: criar conhecimentos, transmitir conhecimento e servir a comunidade (Hendricks *et al.*, 2015). As Instituições de Ensino Superior têm por obrigação e desafio definir o ambiente e o perfil educacional com base numa educação democrática criativa e reflexiva.

Não só as escolas enfrentam este desafio nos seus currículos, mas também na definição do ambiente educativo, que se destina a ser co-construído com base numa educação verdadeiramente democrática, refletindo os valores, conhecimentos e competências da formação do Serviço Social (Álvarez-Pérez *et al.*, 2020, p.2).

É necessário investir na formação do Serviço Social, tendo em conta ensino de estratégias metodológicas diversificadas, na análise crítica e reflexiva do estudante promovendo o empoderamento e a capacitação do mesmo, criando espaços de interação fora da sala de aula que promovam a partilha, a discussão de ideias, de projetos e de conceitos, envolvendo a comunidade, os grupos informais e formais, promovendo o interface entre outras instituições de Ensino Superior, dinamizando eventos científicos onde possa ser-lhes reconhecida a participação e a responsabilidade social. Ou seja, é necessário repensar num modelo de ensino mais ajustado à realidade concreta, repensando no mercado de trabalho e nas futuras necessidades sociais. Um modelo de ensino que vá ao encontro da sociedade democrática.

É necessário um novo modelo de ensino universitário que envolva novos processos de experimentação de ensino-aprendizagem mais ajustados à sociedade democrática, digital e tecnológica e que se deve fazer mais investigação neste domínio (Álvarez-Pérez *et al.*, 2020, p.12).

Assim, com os dados recolhidos entendemos que os conhecimentos defendidos por Ferreira (2011, p. 272) “proposicionais” e “operativos”, juntamente com influência da nossa formação pessoal, experiências pessoais, académicas e profissionais podem ser a causa da preferência e adoção de determinada metodologia no ensino do Serviço Social em detrimento de outras metodologias participativas.

- Ainda ao nível das competências, podemos distinguir dois níveis de competências:

As competências específicas ou pessoais, de cognição e de perceção, onde se inclui a capacidade de análise crítica e reflexiva (Howe, 2009), a capacidade pedagógica (Hepworth *et al.*, 2010; Zastrow *et al.*, 2010), a capacidade empática (Lee, 2001), a capacidade para funcionar sob stress (Zastrow *et al.*, 2010), a capacidade de investigação (Hepworth *et al.*, 2010; Zastrow *et al.*, 2010) e a capacidade de identificação das informações pertinentes (Zastrow *et al.*, 2010).

- As competências gerais ou sociais, caracterizadas pela capacidade de negociação (Hepworth *et al.*, 2010; Lee, 2001), capacidade de motivação, resolução de conflitos, mediação e coordenação, gestão de caso e trabalho de equipa (Zastrow *et al.*, 2010), capacidade de promover a afirmação, a mudança, o fortalecimento e a consciência crítica (Hepworth *et al.*, 2010; Lee, 2001) e pela capacidade de participação e condução de atividades em grupo (Zastrow *et al.*, 2010).

- Estas competências também podem ser um fator motivador e desencadeador para uma certa predisposição na utilização de metodologias participativas mais tradicionais ou mais modernas.

- Os Assistentes Sociais exercem a sua profissão em contextos diversificados e de complexidade técnica, científica e relacional.

- A relação de ajuda, assim como as habilidades comunicacionais e relacionais são temas de extrema importância na formação dos Assistentes Sociais, assim como a utilização do saber profissional, proveniente das experiências profissionais.

- No processo de ensino e de aprendizagem do Serviço Social verifica-se a utilização de metodologias participativas mais funcionalistas, e de controlo social aqui representado através da supervisão do docente, como também metodologias mais emancipatórias, mais criativas e alternativas, centradas na participação dos discentes, na defesa dos direitos humanos, na capacitação, no imprevisto, na criatividade

estratégica.

- Verifica-se progressivamente a tendência em utilizar as tecnologias digitais como recurso das metodologias ativas participativas. Com a inovação tecnológica e o desenvolvimento de uma sociedade digital ou sociedade do conhecimento, é também exigido às instituições de Ensino Superior evolução tecnológica e organizacional tanto do contexto de aula, alterando também o papel tradicional do docente e do estudante. No entanto, e segundo Masetto (2011),

nem sempre se verificam alterações no papel do docente. Na sua opinião, deveria haver “inovações na postura do professor, no desempenho de seu papel como mediador, nos conteúdos a serem trabalhados e nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com metodologias ativas voltadas para o processo de aprendizagem (p. 598).

Tal como referiu Jonassen (2007) a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais, torna o processo de aprendizagem significativo e promotor de competências e habilidades nos estudantes, como a comunicação, colaboração, pensamento crítico e criativo (Jonassen, 2007), para além da capacidade de planejar e de investigar, a resolução de problemas, entre outras.

As Instituições de Ensino Superior pretendem formar estudantes, futuros Assistentes Sociais responsáveis, ativos, comprometidos com os valores sociais. Pretende-se que sejam, acima de tudo “escolas transformadoras” ou nas palavras de Boni (2014) uma escola que cria condições para a existência de cidadãos/ãs globais, pessoas ativas, responsáveis, comprometidas com os princípios da justiça social, da equidade, do respeito e da igualdade.

Tendo em conta o Relatório da Unesco de 2015 e no que respeita “a Educação para a Cidadania Global” entende-se o conceito de escola transformativa, na medida que envolve os estudantes na construção da sua aprendizagem através do desenvolvimento das suas capacidades, competências, conhecimentos a par com “as atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental” (p. 15).

O Relatório da Unesco bem como A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) de 2018-2022, pretendem que os estudantes adquiram as seguintes competências no processo de ensino e aprendizagem: a) o pensamento crítico e eticamente comprometido; b) a desconstrução de estereótipos; c) processos de

aprendizagem participativos, colaborativos e horizontais, direcionados para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização na aprendizagem e na ação; e d) aprendizagens que interliguem, de forma complexa e não linear, diferentes saberes e níveis de análise e que promovam abordagens interculturais, indo ao encontro do que defende Masetto (2010) de que as aulas no Ensino Superior devem ser espaços de aprendizagens significativas.

Espera-se que o Ensino Superior ajude a

reconstruir o conhecimento, a descobrir um significado pessoal e próprio para o que estão aprendendo, a relacionar novas informações com o conhecimento que já possuem, com as novas exigências do exercício da profissão, com as necessidades atuais da sociedade em que vão trabalhar (Masetto, 2010, pp. 11-12).

Um dos maiores desafios e preocupação no Ensino Superior vai ao encontro das pesquisas efetuadas e da afirmação de Libâneo (2003): a maioria dos professores universitários ensina sem qualquer formação pedagógica (dado este referido por diversos respondentes); aprende a dar aulas por ensaio e erro (falta de formação em pedagogia); desconsidera o mundo e os saberes do estudante; o seu método de dar aula é principalmente a aula expositiva; o seu papel está em transferir conhecimento e dificilmente utiliza a pesquisa como procedimento de ensino e como veículo para levar os estudantes a gerarem novos conhecimentos; usando a avaliação como forma de controle do comportamento do estudante.

Em oposição as aulas no Ensino Superior deveriam ser semelhantes a um “microcosmo da formação profissional” (Masetto, 2010), onde a aula é um espaço de partilha entre o docente e o estudante, onde se relacionam os objetivos com os conteúdos significativos, através de metodologias ativas participativas em relação de parceria com as várias entidades que temos ao nosso dispor.

Segundo Masetto (2010) a função do docente relaciona-se com a planificação das atividades, dos estudos a efetuar, ilustração da teoria e prática, definição de estratégias de ensino e aprendizagem, técnicas diversas de avaliação, interação com os estudantes, e reconhecimento das suas experiências, desenvolvimento de trabalhos de grupo/equipas que promovam um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem. Por sua vez, compete ao estudante desenvolver uma “atitude ativa de participação, de realização das atividades, de perguntar, de debater, trocar informações, ser alguém

atuante durante a aula para realmente aprender. (Masetto, 2010, pp. 19-20).

Pretende-se que as aulas no Ensino Superior sejam momentos de verdadeiro trabalho colaborativo, onde se destaca a relação horizontal entre docente e estudante, uma relação “de parceria e de corresponsabilidade na construção em conjunto de conhecimentos” (Masetto, 2010, p. 41).

Masetto (2010) enumera um conjunto de técnicas ou estratégias a implementar em contexto de aula no Ensino Superior respondendo igualmente à diversidade de perfis dos estudantes que se encontram não exclusivamente, nas turmas das licenciaturas em Serviço Social.

Enfatiza que estas técnicas presenciais contribuem para uma prática pedagógica mediadora na aprendizagem.

Neste sentido, Masetto (2010) propõe:

- o apoio de diferentes técnicas pedagógicas, direcionadas ou não à aprendizagem em ambientes profissionais e aulas com o apoio de tecnologia de informação e comunicação.

Lowman (2005) propõe outras técnicas para as aprendizagens que ocorrem também fora do contexto presencial: tarefas de leitura, de resolução de problemas, de escritas informais e/ou formais e tarefas de observação e experiência prática.

De certa forma, o papel do docente no “microcosmo da formação profissional” é também assumir o papel de mediador pedagógico de ensinamentos e aprendizagens:

Conforme Masetto (2010) afirmou, ser mediador pedagógico de ensinamentos e aprendizagens é ser aquele professor “que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (p. 175).

Verificamos tendencialmente, que o processo de ensino e aprendizagem vai para além da cognição. Deve englobar a dimensão afetiva – emocional, relacional e ética como tão bem referiram os docentes investigados. Cabe às instituições de Ensino Superior zelar pela aquisição destas competências, de forma que estejam em sintonia com o “saber ser, saber fazer e saber estar no quotidiano e num futuro próximo (Gomes *et al.*, 1991), o que requer estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas.

Como sugestões para futuras investigações, e dando voz aos participantes, todos consideraram o tema pertinente e mostraram vontade em conhecer o resultado desta investigação, dado a pouca visibilidade e divulgação deste tema na atualidade.

É de todo pertinente que se valorize mais o ensino do Serviço Social, através das metodologias participativas que temos ao nosso dispor, divulgando igualmente todo o conhecimento produzido no âmbito do Serviço Social.

Para tal, é importante que se reforcem os seguintes aspetos:

- Mais conhecimento sobre as metodologias de ensino participativas/metodologias ativas participativas;
- Mais conhecimento sobre o uso de estratégias metodológicas diversificadas;
- Criação de espaços socioeducativos alternativos para as aulas;
- Envolvimento dos discentes em projetos, congressos, seminários nacionais e internacionais assegurados Instituições de Ensino Superior;
- Envolvimento das Instituições de Ensino Superior com a comunidade;
- Criação de espaços de divulgação para os trabalhos académicos dos estudantes (revistas científicas).

Os resultados desta investigação evidenciam a necessidade de aprofundar o tema das metodologias ativas participativas, envolvendo as relações de feedback nos processos de autorregulação da aprendizagem por parte dos estudantes, como também por parte do(a)s docentes.

É necessário analisar as variáveis que se interrelacionam, para que se melhore a docência universitária no Serviço Social, devendo-se apostar nos modelos de ensino mais centrados nos estudantes e na qualidade das suas aprendizagens, modelos em que predomine o *feedback* do(a)s docentes na relação com a autorregulação da aprendizagem, assumindo esta um papel fundamental.

Recuperando a crítica ao uso massivo das metodologias ativas participativas, é necessário apostar nos modelos de currículos que integram a articulação dinâmica e consensual da teoria e da prática, por meio da integração dos conteúdos que abordem

temas transversais e essenciais, como “a ética, cidadania, solidariedade, justiça social, inclusão e exclusão social, ecologia, cultura e outros, tendo como eixo estruturante os objetivos, o perfil e as competências gerais e específicas” (Silva, 2019, p. 158) do curso de Serviço Social.

Só assim será permitida a fluidez natural entre o desenvolvimento do espírito científico, com a formação de estudantes críticos, autônomos e cidadãos responsáveis pelos seus direitos e deveres, onde há a

valorização do conhecimento prévio do estudante, a consideração da realidade como ponto de partida para a construção dos conhecimentos, das habilidades e atitudes, e o estímulo à busca de soluções dos problemas da prática de ensino/aprendizagem e a concepção de que não existe dicotomia entre teoria e prática, elas são intrínsecas (FPC, 2016, p. 38).

Com esta investigação foi possível retirar algumas considerações:

1. Existe uma adesão voluntária por parte do(a)s docentes às metodologias ativas participativas nos cursos de Serviço Social;
2. Nesta adesão, foi possível constar igualmente que há preparação teórico-metodológica prévia na aplicação das mesmas;
3. Existe preocupação na articulação da teoria com a prática, proporcionando momentos de reflexão crítica individual ou em conjunto.

Como proposta de futura investigação, pretende-se estudar a relação pedagógica:

- Como é que a relação pedagógica influencia a aprendizagem e o processo de ensino-aprendizagem?

E pretende-se:

- Estudar as metodologias ativas participativas mais favoráveis para as aulas em contexto *on line*.

Não obstante, gostaria de sensibilizar todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem para a necessidade e urgência de formação pedagógica na carreira docente no Ensino Superior.

A relação entre a o currículo, pedagogia, e a avaliação de desempenho deve ser uma tríade que permita que se alie ao processo de ensino e aprendizagem um conjunto de práticas criativas e inovadoras (metodologias ativas participativas).

São os docentes e os estudantes, que em conjunto podem reunir as melhores condições para que se desenvolvam contextos de ensino e aprendizagem mais apelativos, gerando situações onde todos podem ensinar, aprender, avaliar e crescer pessoal e profissionalmente com quantidade e qualidade, desenvolvendo, quiçá, práticas pedagógicas mais socializadoras e equitativas ou socialmente mais justas.

Na parte final desta investigação torna-se oportuno proceder à apresentação de duas propostas no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem do Serviço Social. A primeira proposta mais direcionada para o 3.º ciclo de estudos, ou seja, Doutoramentos em Serviço Social e a segunda proposta para o 1.º e 2.º ciclo – Licenciaturas e Mestrados em Serviço Social.

A primeira proposta relaciona-se com a necessidade de preparar os estudantes de doutoramento para a docência do Serviço Social nas Licenciaturas, Mestrados e Doutoramentos em Serviço Social, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades e competências para a docência e para o processo de ensino do Serviço Social, tendo em conta os temas e conteúdos a explorar, as competências a desenvolver, as condições de ensino, neste caso se presencial, *on line* ou híbrido, o número de horas atribuídas, a tipologia da UC, os recursos disponíveis (físicos: a sala de aula, equipamentos disponíveis), número de inscrições e perfis dos estudantes.

Esta proposta vai ao encontro do pensamento de Faustini (2014), quando afirma que (...) sabe-se que a formação profissional do(a) Assistente Social não realça a possibilidade do exercício da docência, apesar de se valorizar. Nos últimos anos, tem-se valorizado enquanto objeto/possibilidade de produção de conhecimento neste campo de trabalho (docência e processo de ensino), nas dimensões teóricas e políticas, mas não se tem privilegiado o enfoque da docência em Serviço Social tendo em conta o seu exercício profissional quotidiano.

O/a Assistente Social com grau de Doutor tem de se visualizar também enquanto docente/educador, gerando conhecimentos e competências específicas que permitam qualificar a prática docente, contribuindo para a sua identificação, emancipação e valorização.

1ª proposta: “Ensinar para aprender a ensinar”

A primeira proposta relaciona-se com a apresentação e organização de uma unidade curricular/ formação específica, onde o principal objetivo é a formação pedagógica e o uso das metodologias ativas participativas no Ensino Superior, no âmbito dos doutoramentos em Serviço Social.

Esta proposta foi pensada para responder às necessidades identificadas pelos profissionais, relacionadas com a falta de formação pedagógica e falta de supervisão docente, esperando que de certa forma possa superar o desafio identificado por Libâneo (2003), relativo à falta de formação pedagógica por parte do(a)s docentes no Ensino Superior, processo de ensino sustentado por tentativas de ensaio e de erro, aulas expositivas, carências ao nível de investigação científica no processo de ensino/transferência de conhecimento científico.

A unidade curricular ou Formação intitula-se: “Didática do Serviço Social”.

Tabela 7: Proposta de unidade curricular: “Didática do Serviço Social”

“Didática do Serviço Social”	
Curso:	Doutoramentos em Serviço Social
Destinatários:	Alunos de doutoramento em Serviço Social. Caráter obrigatório Docentes de Serviço Social. Neste caso, a formação será gratuita e os docentes, ficarão com formação específica em Pedagogia e em metodologias ativas e participativas no Ensino Superior.
Regime:	Presencial
Objetivos:	Contribuir para o desenvolvimento de competências teóricas, metodológicas e pedagógicas dos doutorandos em Serviço Social e do(a)s docentes na Licenciatura em Serviço Social, onde o conhecimento e utilização das metodologias ativas participativas são um recurso para a melhoria do processo de ensino (docentes) e aprendizagem (estudantes), numa perspetiva de atualização e de inovação pedagógica.

Competências a desenvolver:	Desenvolvimento de competências na utilização de diversas metodologias ativas participativas no processo de ensino e aprendizagem. Desenvolvimento de competências para a intervenção com indivíduos, grupos e comunidades, para problemáticas específicas, para setores das políticas sociais, para relações das competências da profissão com as organizações estatais, da sociedade civil e com as empresas.
Créditos Ects	6 ects
Ano letivo/semestre:	4.º / 5.º semestre
Conteúdos programáticos:	<p>1. Educação, Inovação e Criatividade no ensino do Serviço Social</p> <p>1. Educação participada no Ensino Superior - A Participação e aprendizagem; - As teorias da aprendizagem</p> <p>2. O processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior (presencial e <i>on line</i>) - A inteligência emocional - O Modelo de Aprendizagem Autorregulado no Ensino Superior</p> <p>4. Processo de ensino e aprendizagem colaborativo: - Características e tipos de atividades colaborativas; - Bases teóricas da aprendizagem colaborativa. - Plataformas e ferramentas de apoio; - O papel do docente/tutor e do estudante;</p> <p>7. Tipologia das metodologias ativas participativas em função das competências a desenvolver na licenciatura em Serviço Social</p> <p>8. Planificação das aulas Seleção dos objetivos de aprendizagem - Planificação da utilização de conteúdos a utilizar no processo de ensino e aprendizagem. - Processos de seleção e utilização das ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem: metodologias ativas participativas em contexto presencial/on line. Avaliação da metodologia ativa participativa utilizada.</p> <p>9. A avaliação - Avaliação do processo de ensino e aprendizagem: a importância da reflexão - Tipologia de feedbacks</p>

	10.O docente como investigador da sua prática profissional. 11.A supervisão docente.
Avaliação da unidade curricular:	No final do semestre, os doutorandos terão de preparar e de lecionar uma aula, tendo em conta a sua atividade de investigação, utilizando as metodologias ativas participativas em função das competências a desenvolver na Licenciatura em Serviço Social: competências interpessoais, emocionais, raciocínio lógico, pensamento crítico, comunicação, criatividade, a resolução de problemas concretos.
Notas:	Esta formação específica permite pela via da acreditação (se formalizada) progressão na carreira do(a)s docentes no Ensino Superior (certificação de competências).

Fonte: Elaboração própria

A segunda proposta intitulada “**Ensinar e aprender**” (Tabela 8) pretende facilitar a seleção de metodologias ativas participativas no processo de ensino no Serviço Social, tanto nas Licenciaturas como nos Mestrados. Neste sentido, apresenta-se a tabela 8 onde se procede à correspondência direta entre a metodologia ativa participativa e a tipologia de competência a desenvolver na formação do/a Assistente Social.

Tabela 8: Correspondência entre a metodologia ativa participativa e a competência a desenvolver no processo de formação do Serviço Social

8)

Identificação das metodologias ativas participativas	Competências a desenvolver em função da metodologia ativa participativa selecionada	Tipologia de competências
Modelo de Sala de Aula Invertida:	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas concretos (através das situações-problemas baseadas na rotina dos profissionais). - Desenvolvimento e estímulo do pensamento crítico e reflexivo (com base em problemas concretos/situações reais, procurando as soluções e aplicações). - Capacidade de análise e reflexão crítica relativas a fundamentos teóricos e metodológicos 	<p>Identidade do Serviço Social e o Serviço Social como profissão política.</p> <p>Competências de natureza prático-instrumental</p> <p>Competências interpessoais</p> <p>Competências de carácter cognitivo-cultural</p>

Peer Instruction ou Instrução por colegas	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de competências relacionadas com a reflexão e o espírito crítico sobre determinada temática a explorar. - Evolução do processo de comunicação verbal e não verbal (comunicação e transmissão de conhecimentos). 	<p>Conhecimento e o desenvolvimento de pesquisas em Serviço Social.</p> <p>Competências interpessoais Competências de carácter cognitivo-cultural</p>
<p>PBL (aprendizagem por meio de projetos ou de problemas)</p> <p>TBL (Team-based Learning/aprendizagem baseada em equipas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação de horários/cumprimento de prazos; - Organização e planeamento das tarefas; - Gestão das relações interpessoais e de eventuais conflitos; - Discussão de diferentes visões e opção pela(s) que melhor responde(m) ao problema a resolver. - Capacidade de análise e reflexão crítica relativas a fundamentos teóricos, metodológicos e éticos. - Apoio no desenvolvimento da criatividade e inovação social. - Prossecução de competências ao nível das atitudes, princípios, valores e capacidades de trabalho em equipa, advindas da aprendizagem de aptidões, posturas e técnicas de comunicação individual e coletiva; - Conhecimento da realidade associada ao problema a trabalhar e necessidade de planificar uma resposta realista e útil, através de contatos com profissionais com conhecimento na realidade a investigar. 	<p>Aplicação de métodos e técnicas na intervenção social, para exercerem a profissão do Serviço em organizações do Estado e da sociedade civil</p> <p>Competências de natureza prático-instrumental</p> <p>Competências interpessoais</p> <p>Competências de carácter cognitivo-cultural</p>
TBL (Team-based Learning/aprendizagem baseada em equipas)	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação de saberes e a concretização do trabalho em equipa, promovendo o desenvolvimento inter- e intrapessoal: a habilidade de conversar e partilhar que representa a inteligência relacional, que compreende a inteligência intrapessoal (autoconhecimento emocional, controle emocional e automotivação) e a inteligência interpessoal (reconhecimento de emoções de outras pessoas e habilidades em relacionamentos interpessoais). - Possibilita a troca colaborativa do conhecimento, a descoberta de ampla gama de estratégias de resolução de problemas, habilidades de comunicação e argumentação, melhoria da interdependência positiva. 	<p>Aplicação de métodos e técnicas na intervenção social, para exercerem a profissão do Serviço em organizações do Estado e da sociedade civil</p> <p>Competências de natureza prático-instrumental</p> <p>Competências interpessoais</p> <p>Competências de carácter cognitivo-cultural</p>
Metodologia da problematização	Permite aos estudantes acompanhar a situação real e equacionar as diferentes possibilidades de intervenção, preparando-o da melhor forma para atividade profissional,	Aplicação de métodos e técnicas na intervenção social, para

	<p>tendo em conta a dinâmica e transformações sociais.</p> <p>Identificação de objetivos metodológicos e técnico-institucionais de intervenção do Serviço Social;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competências ao nível das atitudes, princípios, valores e capacidades de trabalho em equipa, advindas da aprendizagem de aptidões, posturas e técnicas de comunicação individual e coletiva; - Capacidade de análise e reflexão crítica acerca da relação entre o Serviço Social, Direitos Humanos e políticas públicas; - Identificar e conhecer sujeito, problemáticas, contextos de intervenção, funções do(a) Assistente Social, metodologia de intervenção (objetivos, finalidades, princípios, valores, métodos e técnicas), programas, projetos e atividades em cada área ou sector de intervenção; - Capacidade de utilização, adaptação e escolha de conhecimentos e experiências interiorizadas preconizadas para diferentes problemáticas, de modo a criar relações positivas de relevante importância em benefício dos sujeitos de intervenção do Serviço Social 	<p>exercerem a profissão do Serviço em organizações do Estado e da sociedade civil</p> <p>Competências de natureza prático-instrumental</p> <p>Competências interpessoais</p> <p>Competências de carácter cognitivo-cultural</p>
Study Case/ Estudos de caso	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de uma situação real e de todo o processo de intervenção, tendo em conta a resolução de problemas concretos face aos recursos sociocomunitários disponíveis/políticas públicas. - Identificação de objetivos metodológicos e técnico-institucionais de intervenção do Serviço Social; - Competências ao nível das atitudes, princípios, valores e capacidades de trabalho em equipa, advindas da aprendizagem de aptidões, posturas e técnicas de comunicação individual e coletiva; - Capacidade de análise e reflexão crítica acerca da relação entre o Serviço Social, Direitos Humanos e políticas públicas; - Identificar e conhecer sujeito, problemáticas, contextos de intervenção, funções do(a) Assistente Social, metodologia de intervenção (objetivos, finalidades, princípios, valores, métodos e técnicas), programas, projetos e atividades em cada área ou sector de intervenção. 	<p>Identidade do Serviço Social e o Serviço Social como profissão política</p> <p>Competências de natureza prático-instrumental</p> <p>Competências interpessoais</p> <p>Competências de carácter cognitivo-cultural</p>
Modelo de Aula Oficina	<p>Possibilita a criação de espaços de partilha de significados e emoções.</p> <p>Permite a capacidade de reflexão sobre a melhor forma de ensinar.</p>	<p>Conhecimento e desenvolvimento de pesquisas em Serviço Social</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a articulação entre conhecimentos teóricos, metodológicos e prática de intervenção em Serviço Social; - Cria espaço de estímulo à aprendizagem, onde os estudantes podem expor os conteúdos que gostariam de ter mais informação. 	<p>Competências de natureza prático-instrumental</p> <p>Competências interpessoais</p> <p>Competências de carácter cognitivo-cultural</p>
Photovoice	Desenvolve o processo de capacitação dos estudantes, para que, através da fotografia, possam refletir e debater os seus problemas e soluções.	<p>Conhecimento e o desenvolvimento de pesquisas em Serviço Social.</p> <p>Competências interpessoais</p> <p>Competências de carácter cognitivo-cultural</p>

Fonte: Elaboração própria (2022), de acordo com os resultados apurados e segundo Almeida (2012, p. 7-

Esta investigação encerra recuperando a esperança depositada nas palavras de Florestan Fernandes (1975):

...que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a universidade (instituição de ensino superior) que está em nossos corações, nas nossas mentes e nas nossas necessidades.

Acima de tudo, que estejamos dispostos a pensar, a aprender e a inovar!

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo P. - **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. Porto Alegre: Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 172 p. Dissertação de mestrado.

AGRA, Cândido; MATOS, Ana Paula - **Trajectórias Desviantes**. Lisboa: Droga, 1997. [Consult. 21 nov. 2021] Disponível em WWW:<URL: https://www.sicad.pt/PT/EstatisticalInvestigacao/EstudosConcluidos/Paginas/detalhe.aspx?itemId=84&lista=SICAD_ESTUDOS&bkUrl=/BK/EstatisticalInvestigacao/EstudosConcluidos>.

AHAMMED, Shaima; ABDULLAH, Abdullah S.; HASSANE, Sofoh H. - The role of emotional intelligence in the academic success of United Arab Emirates University students. **International Education**. Knoxville. ISSN 0160-5429. 41:1 (2011) 7-25.

ALARCÃO, Isabel (org.) - **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 144 p. ISBN 9788573078619.

ALMEIDA, Ana Nunes; VIEIRA, Maria Manuel - **A escola em Portugal Novos Olhares, Outros Cenários**. Coleção Breve: Sociologia. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006. 195p.

ALMEIDA, Helena Neves - Gestão de Caso e Mediação Social: Abordagens, Processos e Competências. Cruzadas na Agenda do Conhecimento em Serviço Social. In SANTOS, Clara Cruz; ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; ALMEIDA, Helena Neves - **Serviço Social, Mutações e Desafios** [Em linha]. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. [Consult. 8 fev. 2022]. Disponível em WWW: <URL: https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/30123/1/Servi%C3%A7o%20Social_artigo1.pdf?ln=pt-p>. eISBN 978-989-26-0769-6

ALMEIDA, Leandro S. [et al.] - Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em estudantes do 5.º ano. In SILVA, Bento D.; ALMEIDA, Leandro S. (coords.) - **Actas do VIII Congresso Galaico-Português de PsicoPedagogia** [Em linha]. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005 [Consult. 15 dez.2021], p. 3629-3642. Disponível em WWW:<URL:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4206/1/433.pdf>>. ISBN 972-8746-36-9.

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Manuel - **Un Modelo de calidad pedagógica para los centros educativos**. Bilbao: Mensajero, 2003. ISBN 84-271-2509-7.

ÁLVAREZ-PÉREZ, Pablo; FERREIRA, Jorge; PENA, Maria João - Alternative Model for Social Work Undergraduate Training. **Social Work Education** [Em linha]. 39:1 (2020) 97-110. [Consult. 26 jan. 2022] Disponível em WWW:<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02615479.2019.1647159>>

ALVES, Anabela C. [et al.] - Teachers' Workload in a Project-Led Engineering Education Approach. [Conferência] [Em linha]. **International Symposium on Innovation and Assessment of Engineering Curricula**, Valladolid. 15-17 maio 2009. [Consult. 30 jan.2022]. Disponível em WWW:<URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19133>>.

AMADO, João da Silva - A Técnica de Análise de Conteúdo. **Revista de Enfermagem Referência**. Coimbra. ISSN 0874-0283. 5 (2000).

AMADOR, Maria de Deus - Tipos de Métodos Científicos. In **Portal Arquitectura do Saber** [Em linha], 2010. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa. [Consult. 03 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL:http://sites.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/disciplinas/PhD%20Didactica%20LE/tipos_met_cientificos.pdf>.

APSS – Associação de Profissionais de Serviço Social, 2018. [Consult. 15, maio 2019] Disponível em: https://www.apss.pt/wp-content/uploads/2018/12/CD_AS_APSS_Final_APSS_AssembGeral25-10-2018_aprovado_RevFinal.doc-1-converted-1-Cópia.pdf

BARBOSA, M. - **Educação e cidadania, renovação da pedagogia**. Amarante: Agora, 2006.

BARCA, Isabel - Aula Oficina: do Projecto à Avaliação. In BARCA, Isabel (org.) - **Para uma Educação Histórica com Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIEd/Universidade do Minho, 2004. ISBN 9728746318. p. 131-144.

BARDIN, Laurence - **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004. 328 p. ISBN 9789724415062

BAR-ON, R. - Emotional and social intelligence: insights from the Emotion Quotient Inventory. In BAR-ON, R.; Parker J.D. - **The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. ISBN 978-0470907436. p. 363-388.

BARRETO, Vitor H.L. [*et al.*] - Papel do preceptor da atenção primária em saúde na formação da graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco: um termo de referência. **Revista Brasileira de Educação Médica** [Em linha]. 35:4 (2011) 578-583. [Consult. 16 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000400019>>.

BARROS DE OLIVEIRA, José H. - Psicologia da educação: aprendizagem-aluno. Vol. 1. Porto: Legis Editora/Livpsic, 2007. 304 p. ISBN 9789898148490.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George - **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, [trad. Pedrinho A. Guareschi]. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 516 p. ISBN 978-85-326-2727-8.

BEHRENS, M. A. - Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In VEIGA, Ilma P.A. - **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2012. 192 p. ISBN 8530808142.

BELFOR, Jiulyanne. A. [*et al.*] - Competências pedagógicas docentes sob a percepção de estudantes de medicina de Universidade da Amazônia Brasileira. **Ciência & Saúde Coletiva** [Em linha]. N.º 23 (2018) 73-82. [Consult. 20 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018231.21342017>>.

BERBEL, Neusi A.N. - Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [Ed. Especial] [Em linha]. 16:2 (1995) 9-19. [Consult. mar fev.2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.1995v16n3p09>>.

BERBEL, Neusi A.N. - A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface — Comunicação, Saúde, Educação** [Em linha]. 2:2 (1998). [Consult. 05 abr.2022]. Disponível em

WWW:<URL:<https://www.scielo.br/j/icse/a/BBqnRMcdxXyvNSY3YfztH9J>>.

BERBEL, Neusi A.N. - A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. ISSN 1518-3483. 12:35 (2012) 103-120.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron - **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**, [trad. Afonso Celso da Cunha Serra]. Rio de Janeiro: LTC, 2016. 116 p. ISBN 9788521630456.

BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe - Self-Regulation: An Introductory Overview. BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (eds.) - **Handbook on Self-Regulation** [Em linha]. San Diego/Londres: Academic Press, 2000, p. 1-9. Disponível em WWW:<URL <https://shop.elsevier.com/books/handbook-of-self-regulation/boekaerts/978-0-12-109890-2>>. ISBN 9780080533209.

BOGO, M.; WAYNE, J. - The Implicit Curriculum in Social Work Education: The Culture of Human Interchange. **Journal of Teaching in Social Work** [Em linha]. 33:1 (2013) pp. 2-14. Disponível em WWW:<URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08841233.2012.746951>>.

BOLLELA, Valdes R. [et al.] - Aprendizagem baseada em equipes: da teoria a prática. **Medicina (Ribeirão Preto)** [Em linha]. 47:3 (2014) 293-300. [Consult. 05 mar.2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p293-300>>. ISSN 2176-7262.

BONI, Alejandra - Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso español. **Revista Sinergias** [Em linha]. 1 (2014) 101- 115. [Consult. 9 mai.2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://digital.csic.es/handle/10261/132076>>.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. - Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** [Em linha]. 2:1 (2005) 68-80. [Consult. a 9 jan.2021]. Disponível em WWW:<URL:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>.

BORRÁS, Lluís (ed.) - **Os docentes do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico. Recursos**

e técnicas para a formação no século XXI. Vol. 1: O educador. A formação. Setúbal: Marina Editores, 2001. 159 p. ISBN 972-8420-65-X.

BRANCO, Francisco; FERNANDES, Ernesto - Le service social au Portugal: trajectoire et enjeux. In DESLAURIERS, Jean-Pierre; HURTUBISE, Yves (dirs.) - **Le travail social international. Éléments de Comparaison.** Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 2005. ISBN 2763782442. pp.165-186.

BRITES, Maria José, JORGE, Ana, SANTOS, Sílvio Correia - Radio Active. um projeto europeu de rádio online. In Eleá, Iliana (ed). - **Agentes e vozes: um panorama da Mídia -Educação no Brasil, Portugal e Espanha.** Nordicom: University of Gothenburg, 2014a. ISBN [9186523902](#). pp. 181-186.

BRITES, Maria José [et al.] - **Radioactive Practices** [Em linha]. Lisboa: CIMJ – Centro de Investigação Media e Jornalismo, 2014b. Disponível em WWW:<URL: <http://pt.radioactive101.eu/2014/12/22/radioactive101-practices/>>.

BRITES, Maria José [et al.] - Problematizar para intervir: rádio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens. **Observatório (OBS*)** [Em linha]. 8:1 (2014c) pp. 145-169. Disponível em WWW:<URL:<http://obs.obercom>>. ISSN 1646-5954.

BRITES, Maria José; JORGE, Ana; SANTOS, Sílvio Correia - **Metodologias Participativas: Os media e a educação.** Covilhã: LabCom Books, 2015. 319 p. ISBN 978-989-654-232-0.

BROOKFIELD, Stephen - The Getting of Wisdom: What Critically Reflective Teaching is and Why It's Important. BROOKFIELD, Stephen - **Becoming a Critically Reflective Teacher.** San Francisco: Jossey-Bass, 1995. ISBN 978-0787901318. p 1-28.

BROOKFIELD, Stephen - Critically reflective practice. **Journal of Continuing Education in the Health Professions.** Nova Jérsea. ISSN 0894-1912. 18:4 (Fall 1998) 197-205.

BROOKFIELD, Stephen; PRESKILL, Stephen - **Discussion as a Way of Teaching. Tools, Techniques for Democratic Classrooms.** 2.^a ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2006. p. 336 ISBN 978-0787978082.

BUTLER, Deborah L.; Winne, Philip H. - Feedback and Self- Regulated Learning: A

Theoretical Synthesis. **Review of Educational Research**. Londres. ISSN 0034-6543. 65 (1995) 245-281.

CAMACHO, Ana - Uma abordagem sistémica da intervenção social no domínio da relação escola – família – comunidade. **Intervenção Social**. Lisboa. eISSN 2183-3036. N.º 21. Lisboa (2000) 100-110.

CARMO, Hermano (coord.) - **Problemas Sociais Contemporâneos**. Lisboa: Universidade Aberta, 2001. 385 p. ISBN 972-674-347-8.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro - **Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem**. 2.ª ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2008. 316 p. ISBN 978-972-674-512-9.

CARVALHO, Maria Irene - **Ética aplicada ao Serviço Social. Dilemas e práticas profissionais**. Lisboa: Pactor, 2016a. 208 p. ISBN 9789896930493.

CARVALHO, Maria Irene - Complexidades de uma profissão, integração entre a teoria e prática. In CARVALHO, Maria Irene - **Ética aplicada ao Serviço Social. Dilemas e práticas profissionais**. Lisboa: Pactor, 2016b. ISBN 9789896930493. p. 20-25.

CARVALHO, Maria Irene - Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve Introdução. In CARVALHO, Maria Irene (coord.) - **Serviço Social em Educação**. Lisboa: Pactor, 2018. ISBN 9789896930738. p. 1-15.

CARVALHO, Maria Irene; PINTO, Carla (coord.) - **Serviço Social: teorias e práticas**. Lisboa: Pactor, 2014. 504 p. ISBN 9789896930400

CARVALHO, Maria Irene; PINTO, Carla - Intervenção do Serviço Social com Indivíduos e Famílias. CARVALHO, Maria Irene (coord.) - **Serviço Social com Famílias**, 1.ª ed. Lisboa: Pactor, 2015. ISBN 978-989-693-047-9. p. 81-108.

CARVALHO, Maria Irene [et al.] - Sistema de ensino em Serviço Social pós-Bolonha: uma visão crítica. **Serviço Social em Revista**. Londrina. ISSN 1679-4842. 15:2 (2013) 197-220.

CARVALHO, Maria Irene [et al.] - Los Servicios Sociales en Portugal: Formación para la Profesión. Portugal. In NIETO MORALES, Concepción - **Trabajo Social en el Siglo XXI. Desafíos para la Formación Académica y Profesional**. Madrid: Dykinson, 2017.

ISBN 978-84-9148-669-5. p. 559-584.

CARVALHO, Maria Irene; ALMEIDA, Suênia; PINTO, Carla - Ensinar e Aprender Serviço Social: Modelos de Práticas de Estágio em Portugal e no Brasil. In CARVALHO, Maria Irene (coord.) - **Serviço Social em Educação**. Lisboa: Pactor, 2018. ISBN 9789896930738. p.199-231

CAVALCANTE, Alexandre [et al.] - Os desafios docentes enfrentados para a construção de material de uma disciplina ofertadas na modalidade de educação à distância. In LEONIDO, Levi (coord.) - **Formação e supervisão: Técnicas abordagens e experiências no Ensino a Distância** [Em linha]. Eras Edições, 2017. [Consult. 05 jun.2022], p. 6-12. Disponível em WWW:<URL:http://eras.mundis.pt/public/site/publicatio.s/ead_online.pdf>. ISBN 978-989-54004-0-9.

CLAUDINO, Fátima - A Rede das Escolas Associadas da UNESCO: Cooperação com as Escolas da CPLP. In BRITES, Maria José; JORGE, Ana, SANTOS, Sílvio Correia (eds.) - **Metodologias Participativas: Os media e a Educação**. Covilhã: LabCom Books, 2015. ISBN 978-989-654-234-4. p. 87-94

CONCEIÇÃO, Débora Guimarães – O Serviço Social e a prática pedagógica: a arte como instrumento de intervenção social. **Serviço Social em Revista**. Londrina. ISSN 1516-3091. 12:2 (jan./jun. 2010) 51-67.

COSTA, Daniele B. [et al.] - **Kroton Learning System 2.0: Modelo acadêmico utilizado em um curso de graduação em Enfermagem à distância** [Em linha]. Londrina: Cogna Educação, 2017. [Consult. 25 jan. 2021]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/372.pdf>>.

COULON, Alain - **Le métier d' étudiant. L' entrée dans la vie universitaire**. Paris: PUF, 1997. ISBN 2-13-048864-1

COUTINHO, Clara Pereira - **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**, 2.^a ed. Coimbra: Almedina, 2016. 412 p. ISBN 9789724051376.

CRISP, Beth R. [et al.] - **Learning and Teaching in Social Work Education: Assessment**. 1.^a ed. Egman: Social Care Institute for Excellence (SCIE), 2003.100 p.

ISBN 1904812007.

CUNHA, Maria Isabel - **O bom professor e sua prática**. 6.^a ed. Campinas: Papyrus, 1989. 182 p. ISBN 9788530800819.

DAVIS, Heather A. - Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. **Educational Psychologist** [Em linha]. 38:4 (2003) 207-234. Consult. 09 jul. 2022]. Disponível em WWW:<URL:https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3804_2>.

DELORS, Jacques [et al.] - **Educação, um tesouro a descobrir** Relatório para a UNESCO da Comissão Interministerial sobre Educação para o Século XXI [Em linha]. Disponível em WWW:<URL:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. 1999. ISBN 85-249-0673-1.

DEWEY, John - **How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process**. Boston: DC Heath & Co. Publishers, 1933. 301 p. ISBN 9780669200249

DOOLEY, L. M. - Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing. Advances in Developing Human Resources* [Em linha]. 4:3 (2002) 335-354. [Consult. XX fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1523422302043007>>.

DUARTE, António Manuel - **Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: uma perspetiva cognitivo-motivacional**. Porto: Porto Editora, 2002. ISBN 9789720341624.

DUARTE, Rosalia; MIGLIORA, Rita; CARVALHO, Maria Cristina - Narrativas e desenvolvimento de habilidades de uso de mídias digitais. In ELEÁ, Iliana (ed.) - **Agentes e vozes: Um panorama da mídia educação no Brasil, Portugal e Espanha**, [Portuguese/SpanishEdition], Yearbook 2014. Gothenburg: Nordicom, 2014. ISBN 978-91-86523-90-9. p. 29-38.

DUBET, François - **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidade**. Barcelona: Gedisa, 2006. 482 p. ISBN 978-8497847704.

ELIAS, Maurice J. - **Academic and social-emotional learning** [Em linha]. Bruxelas:

International Academy of Education (IAE), 2003. [Consult. 13 ago.2022]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.iaoed.org/downloads/prac11e.pdf>>.

EMSLIE, M. - Practise what you teach; Researching youth work education: teaching participatory casework practice. **Journal of Youth Studies** [Em linha], 12:3 (2009) 323-336. Disponível em WWW:<URL:<https://doi.org/10.1080/13676260902810833>>. eISSN 1469-9680.

EPSTEIN, Joyce L. - Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In HURRELMANN, Kauls, KAUFMANN, Franz-Xaver & LÖSEL, Friedrich (eds.) - **Social intervention: Potential and constraints**. Berlim: Moutoun De Gruyter, 1987. ISBN 978-0899253275, p. 121-136).

ESTEVES, António; AZEVEDO, José - **Metodologias qualitativas, perspectivas gerais. Metodologia Qualitativa para as Ciências Sociais**. Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1998. 145 p.

FABRE, Michel - **Penser la formation**. Paris: PUF, 1994. ISBN 978-2130458531.

FALEIROS, V. P. - Desafios do Serviço Social na Era da Globalização. In MOURO, Helena; SIMÕES, Dulce - **100 anos do Serviço Social**. Coimbra: Quarteto, 2001. ISBN 972-8535-65-1. p. 356

FARIAS, Pablo A.M.; AGUIAR, Ana Luiza A.R.; CRISTO, Cíntia S. - Aprendizagem ativa na educação em saúde: Percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica** [Em linha]. 39:1 (2015) 143-150. [Consult. 24 set.2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>>. eISSN 1981-5271.

FAUSTINI, Márcia S. A. - Ação pedagógica no Serviço Social - a percepção discente. **Educação**. Porto Alegre. 3:60 (2006) 621-634.

FAUSTINI, Márcia S. A. – **O ensino no Serviço Social**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. ISBN 978-8574304908.

FERNANDES, Florestan - **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975. 392 p.

FERREIRA, Ana Sílvia S.B.S., [et al.] - **Aprendizagem Baseada em Equipes**

(ABE) como Método de Aprendizagem Híbrida em Curso de Pós-graduação de Medicina [Em linha], 2017. [Consult. 26 out. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://docplayer.com.br/65136406-Aprendizagem-baseada-em-equipes-abe-como-metodo-de-aprendizagem-hibrida-em-curso-de-pos-graduacao-de-medicina.html>>.

GAGO, Marília - Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**. São Paulo. ISSN 1806-3993. 5:9 (2016) 76-93.

GOMES, Joaquim Ferreira - **Para a História da Educação em Portugal**. Porto: Porto Editora, 1995. 126 p. ISBN 9789720341174.

FERREIRA, Jorge - Trajetórias e produção do conhecimento do Serviço Social português: O papel do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa. **Intervenção Social**. Lisboa. ISSN 0874-1611. N. ° 32-34 (2008) 35-54.

FERREIRA, Jorge - Contributos para o debate da epistemologia do Serviço Social. **Trabajo Social Global** [Em linha]. 2:3 (2011) 63-77. [Consult. 30 nov.2022]. Disponível em WWW:<URL: https://www.researchgate.net/publication/302408123_CONTRIBUTOS_PARA_O_DEBATE_DA_EPISTEMOLOGIA_EM_SERVICO_SOCIAL_CONTRIBUTIONS_TO_THE_DISCUSSION_OF_SOCIAL_WORK_EPISTEMOLOGY/link/573059c508aeb1c73d145ac0/download>.

FLANAGAN, John C. - The critical incident technique. **Psychological Bulletin**. Washington D.C. ISSN 0033-2909. 51:4 (1954).

FLEMING, Neil; BAUME, David - Learning Styles Again: VARKing up the right tree! **Educational Developments**. Londres. ISSN. 7:4 (2006), p. 4.

FLICK, Uwe - **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005. 316 p. ISBN 9789729413674.

FLORES, Maria Assunção - Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação** [Em linha]. 33:3 (2010) 182-188. [Consult. 14 dez. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>>.

FONTELLES, Mauro José [et al.] - **Metodologia da Pesquisa Científica: Diretrizes para a Elaboração de um Protocolo de Pesquisa** [Em linha]. Belém: Núcleo de Bioestatística Aplicada à Pesquisa, Universidade da Amazônia (UNAMA), 2009. [Consult. 25 jan.2021]. Disponível em WWW:<URL:cienciasecognicao.org/redeneuro/wp-content/uploads/2019/06/DIRETRIZES-PARA-A-ELABORA%C3%87%C3%83O-DE-UM-PROTOCOLO-DE-PESQUISA.pdf>.

FORTIN, Marie-Fabienne - **O processo de investigação: da concepção à realização**. Loures: Lusociência, 1999. 388 p. ISBN 9789728383107.

FORTIN, Marie-Fabienne - **Fundamentos e etapas do processo de investigação**. Loures: Lusociência, 2006. 618 p. ISBN 9789898075185.

FRANCO, Ana Cristina Almeida - **A Investigação em Serviço Social e a Formação ao nível da Licenciatura**. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga, 2003. Dissertação de mestrado.

FRANCO, Fabiano M., MONTES, Marco A.A.; SILVA, Adriano R. - Visão discente do papel da preceptoria médica na formação dos estudantes de medicina. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. Florianópolis. ISSN 1982-5153. 6:2 (2013) 229-249.

FREIRE, Paulo - **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975. 180 p. ISBN 9789723616651.

GARCIA, A. P. - Serviço Social no Ensino Graduado e Pós-Graduado em Portugal. In CARVALHO, Maria Irene (coord.) - **Serviço Social em Educação**. Lisboa: Pactor, 2018. ISBN 9789896930738. p. 256

GARCÍA-JIMÉNEZ, Eduardo - La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. **RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa** [Em linha]. 21:2 (2015). [Consult. 04 fev.2023] Disponível em WWW:<URL: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>>. E-ISSN 1134-4032

GARDNER, Howard - **Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. [trad. de **Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences**, 1983]. Porto Alegre:

Editora Artmed, 2005. 340 p. ISBN 9788573073461.

GARRIDO, Margarida Vaz; PRADA, Marília (coords.) - **Manual de Competências Académicas, da adaptação à Universidade à extensão académica**. Lisboa: Sílabo, 2016. 452 p. ISBN 9789726188599.

GIBSON, Priscilla Ann - Extending the Ally Model of Social Justice to Social Work Pedagogy. *Social Work Pedagogy. Journal of Teaching in Social Work*. Oxfordshire. P-ISSN 8841233. 34:2 (2014) 199-214,

GIL, Antônio Carlos - **Como elaborar projetos de pesquisa**, 6.^a ed. São Paulo: Atlas, 2002. 192 p. ISBN 9788597012613.

GOLEMAN, Daniel - **Emotional intelligence: why it can matter more than the IQ**. Nova Iorque: Random House, 1995. ISBN 978-0553383713. p.352.

GOLEMAN, Daniel - **Trabalhar com Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debate, 2018. 392 p. ISBN 9789896442125.

GOMES, Aldónio [et al.] - **Guia do professor de língua portuguesa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991. 296 p. ISBN 9789723105483.

GOMES, Cândido A. - **A educação em novas perspectivas sociológicas**, 4.^a ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 2005. 280 p. ISBN 9788512307800.

GUERRA, Isabel - **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso**. Cascais: Princípia, 2006. 96 p. ISBN 9789728818661.

HENDRICKS, Carmen O. - Learning and Teaching Cultural Competence in the Practice of Social Work. *Journal of Teaching in Social Work*. Oxfordshire. P-ISSN 8841233. 23:1/2 (2003) 73-86.

HENDRICKS, Carmen O.; FINCH, Jeanne B.; FRANKS, Cheryl L. - Learning to Teach, Teaching to Learn: A Guide for Social Work Field Education, 2.^a ed. **Journal of Teaching in Social Work**. Oxfordshire. P-ISSN 8841233. 35:5 (2015) 557-558.

HEPWORTH, Dean H. [et al.] - **Direct Social Work Practice. Theory and Skills**, 8.^a ed. Boston: Brooks Cole, Cengage Learning, 2010. 704 p. ISBN 978-1305633803.

HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor M.; SANTANA BONILLA, Pablo J.; SOSA ALONSO, Juan

J. - Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. **Revista de Investigación Educativa (RIE)** [Em linha]. 39:1 (2021) 227-248. [Consult. 10 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:<https://doi.org/10.6018/rie.423341>>. eISSN 1989-9106.

HILL, Manuela M.; HILL, Andrew. - **Investigação por Questionário**. 2.^a ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2002. 384 p. ISBN 978-972-618-273-3.

HOCHMAN, Bernardo [et al.] - Desenhos de pesquisa. **Acta Cirúrgica Brasileira** [Em linha]. 20:2 (2005). [Consult. 20 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-86502005000800002>>.

HOWE, David - **A Brief Introduction to Social Work Theory**. Londres: Palgrave MacMillan, 2009. 224 p. ISBN 978-0230233126.

HUGHES, Everett - The Study of Occupations. In MERTON, Robert (ed.), **Sociology Today** [Volume 1: Problems and Prospects]. Nova Iorque: Harper Torchbooks, 1959.

IAMAMOTO, Marilda V. - **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**, 9.^a ed. São Paulo: Cortez, 2005. 326 p. ISBN 9788524906930.

IAMAMOTO, Marilda V. - **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2011. 496 p. ISBN: 9786555551747.

JANER, Ángela; ÚCAR, Xavier - Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. **European Journal of Social Work**. Taylor & Francis online. 20:2 (2017) 203-218.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. - Entrevista Narrativa. In BAUER, M.; GASKELL, B. (eds.) - **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, [trad. Pedrinho A. Guareschi]. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. ISBN 978-85-326-2727-8 p. 90-113.

KELLETT, Mary - Children as researchers: What we can learn from them about the impact of poverty on literacy opportunities? **International Journal of Inclusive Education**. Taylor & Francis online. 13 (2009) 395-408.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade - **Metodologia do trabalho científico**, 6.^a ed. [ver. e ampl.]. São Paulo: Atlas, 2003. 219 p. ISBN 9788522429912.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade - **Fundamentos de metodologia científica**, 6.^a ed. São Paulo: Atlas, 2007. 368 p. ISBN 978-8597010121.

LE BOTERF, Guy - **De la compétence – essai sur un attracteur étranger**, 4.^a ed. Paris: Les éditions d'organisations, 1995. [Consult. 25 fev.2023]. Disponível em WWW:[URL:http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QctNVbdq_wsJ:www.didactibook.com/extract/show/513523+&cd=17&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QctNVbdq_wsJ:www.didactibook.com/extract/show/513523+&cd=17&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt).

LEE, Judith A.B. - **The Empowerment Approach to Social Work Practice. Building the Beloved Community**, 2.^a ed. Nova Iorque: Columbia University Press, 2001. 400 p. ISBN 978-0231115483.

LEWIS, Laura A. [et al.] - The Role of Field Education in a University-Community Partnership Aimed at Curriculum Transformation. **Journal of Social Work Education** [Em linha]. ISSN 1043-7797. 52:2 (2016) 186-197.

LIBÂNEO, José Carlos - O ensino de graduação na universidade: a aula universitária. Goiânia: UCG, 2003. [Consult. XX fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:https://univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html?action=readFile&file=O_ensino_de_graduacao_A_aula_universitaria_Libaneo.pdf¤t=/AI/CIP/Planejamento_anual_de_aula>.MARGALEF, Leonor - Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistências y paradojas del professorado. **Educación XX!** [Em linha]. 17:2 (2014) 35-55. [Consult. 26 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>>.

LIEBERMAN, Jethro Koller – **The Tyranny of the Experts: How Professionals Are Closing the Open Society**. Nova Iorque: Walker & Co., 1970. 318 p. ISBN 9780802702494.

LIPTAK, J. - Using emotional intelligence to help college students succeed in the workplace. **Journal of Employment Counseling** [Em linha]. 42:4 (2005) 171-178. [Consult. 27 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL: https://www.researchgate.net/publication/234671096_Using_Emotional_Intelligence_to_Help_College_Students_Succeed_in_the_Workplace>. eISSN 2161-1920.

LOWMAN, Joseph - **Dominando as Técnicas de Ensino**. São Paulo: Editora Atlas, 2005. 309 p. ISBN 9788522438150.

MARQUES, Eduardo - A cidadania através da fotografia: a utilização do photovoice na promoção dos direitos humanos de pessoas em situação de sem abrigo. **Revista Inclusiones**. Viña del Mar. ISSN 0719-4706. 8 [Número Especial] (2021).

MARTINS, Alcina - Serviço Social e Investigação. NEGREIROS, Maria Augusta G. [et al.] - **Serviço Social, Profissão & Identidade: Que trajectória?** Lisboa: Veras Editora, 1999. ISBN 972-98398-0-8. p. 45-63.

MARTINS, Jorge Santos - **Projetos de pesquisa, ensino e aprendizagem em sala de aula**. 2.^a ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2007. 186 p. ISBN 978-8574961286.

MASETTO, Marcos T. - **O professor na hora da verdade: a prática docente no Ensino Superior**. São Paulo: Avercamp, 2010. 192 p. ISBN 978-8589311588.

MASETTO, Marcos T. - Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva** [Em linha]. 29:2 (2011) 597-620. [Consult. 14 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p597/22219>>.

MAYER, J. D.; SALOVEY, Peter - What is emotional intelligence? In SALOVEY, Peter; SLUYTER, David (eds.) - **Emotional development and emotional intelligence: educational implications**. New York: Basic Books, 1997. ISBN 978-0465095872. p. 3-31.

MAZZIONI, Sady - As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: Concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo** [Em linha]. 2:1 (2013) 93-109. [Consult. 11 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>>.

MEIRINHO, Daniel - **A fotografia participativa como ferramenta de reflexão identitária: estudo de caso com jovens em contextos de exclusão social no Brasil e em Portugal**. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2013. 381 p. Dissertação de doutoramento

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António - O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER. Revista de Educação**. Bragança. ISSN 1645-4774. 2:2 (2010).

MENEGAZ, Jouhanna C. - **Práticas do bom professor de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos acadêmicos**. Florianópolis.: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Dissertação de mestrado.

MESQUITA, Elza - **Competências do professor**. Lisboa: Edições Sílabo, 2011. 164 p. ISBN 9789726186342.

MORAN, José - Mudando a educação com metodologias ativas. In SOUZA, Carlos A.; MORALES, Ofelia E.T. (orgs.) - **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Volume II. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. ISBN 9788563023148. p. 15-33.

MOREIRA, Paulo - **Inteligência Emocional – uma abordagem prática**. Lisboa: Idioteque, 2019. 352 p. ISBN 9789895400850.

MORIN, Edgar - **La mente bien ordenada**. Barcelona: Seix Barral, 2001. 192 p. ISBN 978-8432209161.

MOURA, Dácio G. - Metodologias ativas de aprendizagem e os desafios educacionais da atualidade, [Palestra] [Em linha]. **XI Encontro Nacional de Dirigentes de Graduação das IES Particulares**. Curitiba: Universidade Positiva, 2014. [Consult. 05 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:https://fag.edu.br/novo/arquivos/nucleo/nad/nad/palestras.pdf>.

MOURO, Helena - Teoria e Teorizar em Serviço Social. CARVALHO, Maria Irene; PINTO, Carla (coords.) - **Serviço Social. Teorias e Práticas**. Lisboa: Pactor, 2016. ISBN 9789896930400. pp. 27-56

MÜLLER, Maykon Gonçalves [et al.] - Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015). **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo. ISSN 1806-1117. 39:3 (2017).

NELSON, Julie; KERR, David - **Active citizenship in INCA countries: Definitions, policies, practices and outcomes**. Final report. Londres: QCA. [Consult. 05 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:https://www.nfer.ac.uk/media/2014/qac02.pdf>.

NEWMAN, Andrea; MCNAMARA, Yvonne - Teaching qualitative research and participatory practices in neoliberal times. **Qualitative Social Work**. Londres. ISSN 1473-3250. 15:3 (2016) 428-443.

NEWMAN, F.M.; WEHLAGE, G.G.; LAMBORN, S.D. - The Significance and Sources of Student Engagement. In NEWMAN, F.M. (ed.) - **Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools**, Nova Iorque: Teachers College Press, 1992. ISBN 9780807731833. p. 11-39.

NICOL, David J. - Resituar el feedback: de reactivo a proactivo. In BOUD, David; MOLLOY, Elizabeth - **El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien**. Madrid: Narcea, 2015. ISBN 9788427721227. p.51-68.

NICOL, David J.; MACFARLANE-DICK, Debra - Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education** [Em linha]. 31:2 (2006) 199-218. [Consult. 12 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:https://doi.org/10.1080/03075070600572090>. ISSN 0307-5079.

NOGUEIRA, Isabel C.; BLANCO, Teresa - Reflexão sobre a prática na formação em matemática para contexto pré-escolar. **EDUSER. Revista de Educação**. Bragança. ISSN 1645-4774. 9:2 (2017) 42-50.

NORTON, Christine Lynn [et al.] - Reflective Teaching in Social Work Education: Findings from a Participatory Action Research Study. **Social Work Education** [Em linha]. 30:4 (2011) 392-407. [Consult. XX fev.2023] Disponível em WWW:<URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02615479.2010.500658 >.

NÓVOA, António - Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António (ed.) - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 15-33

OLIVEIRA, Bruno L.C.A. [et al.] - Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo EnsinoAprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica** [Em linha]. 42:4 (2018) [Consult. 13 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180050>. eISSN-e 1981-5271.

OLIVEIRA-MARTINS, Guilherme [et al.] - **O Perfil dos Estudantes à Saída da**

Escolaridade Obrigatória [Em linha]. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017. [Consult. 01 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL: <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>>. ISBN 978-972-742-416-0.

PANDINI, Carmen M. C.; Roesler, Jucimara (orgs.) - **Métodos, Estratégias e Procedimentos Didáticos. Disciplina na modalidade a distância**. Palhoça: UnisulVirtual, 2007. 156 p. ISBN 978-85-60694-95-2.

PASCARELLA, Ernest T.; TERENCE, Patrick T. - **How college affects students: A third decade of research, Vol. 2**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. 848 p. ISBN 978-0787910440.

PASSARINHO, Isabel - **As formigas e os carreiros. Uma abordagem de inspiração biográfica aos percursos de aprendizagem e à construção identitária de Assistentes Sociais**. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação, 2012. 531 p. Dissertação de doutoramento.

PAYNE, Malcolm - **Teoria do Trabalho Social Moderno**. Coimbra: Quarteto, 2002. 473 p. ISBN 972-8717-46-6.

PETRIDES, K. V.; FURNHAM, Adrian - The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. **Journal of Applied Social Psychology** [Em linha]. 36:2 (2006) 552-569. [Consult. 20 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:[http://www.psychometric.lab.com/adminsdata/files/JASP%20-%20T_EU%20\(2006\).pdf](http://www.psychometric.lab.com/adminsdata/files/JASP%20-%20T_EU%20(2006).pdf)>.

PINHEIRO, Fernanda M.C.L. - **Percursos (d)e construção de conhecimento a partir da abordagem da matemática em contexto pré-escolar**. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2018. Relatório de estágio.

PIRES, Delmina - **Didática das ciências: Coletânea de textos e atividades para o ensino básico**. Bragança: Instituto Politécnico. Escola Superior de Educação, 2014. Disponível em WWW:<URL:<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/15815>>.

PIRES, Manuel V. - Tarefas de investigação na sala de aula de Matemática: práticas de uma professora de Matemática. **Quadrante**. Lisboa. ISSN: 2183-2838. XX:1 (2011) 55-81.

POZO, Juan I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P. - As concepções dos professores sobre a

aprendizagem: rumo a uma nova cultura educacional. **Pátio - Revista Pedagógica**. Porto Alegre. N.º 16 (2001) 19-23.

POZO, Juan I.; POSTIGO, Yolanda A. - **Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información**. Barcelona: Edebé, 2000. ISBN 84-236-5383-8.

FPC - **PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Brasília: Faculdade Projeção de Ceilândia, dez. 2016. [Consult. 25 jan.2021]. Disponível em WWW:<URL: <https://projecao.br/centraldocumentos/download/3065>>.

PRATES, Jane C. - A arte como matéria-prima e instrumento de trabalho para o Assistente Social. **Revista Textos & Contextos** [Em linha]. 6:2 (2007) 221-232. [Consult. XX fev.2023]. Disponível em WWW:<URL:https://pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8008/2/A_arte_como_materia_prima_e_instrumento_de_trabalho_para_o_Assistente_Social.pdf>.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van - **Manual de investigação em ciências sociais**, 4.ª ed. Lisboa: Gradiva, 2005. 424 p. ISBN 9789896169299.

REIFF, H.B. [et al.] - The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. **Journal of Learning Disabilities** [Em linha]. 34:1 (2001) 66-78. [Consult. 25 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15497273/>>.

REY, Bernard - **Les compétences transversales en question**. Paris: ESF, 1998. 216 p.

REYNOLDS, Bertha Capen - **Learning and Teaching in the Practice of Social Work**. Nova Iorque: Farrar & Rinehart, 1942. 390 p. ISBN 978-0846205883.

RIBEIRO, Maria das Graças S. [et al.] - Reflexões sobre o papel do docente no sofrimento psíquico do estudante de medicina da UFMG. **Revista Médica de Minas Gerais** [Em linha]. 26:8 (2016) 291-296. [Consult. 16 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.rmmg.org/artigo/detalhes/2166>>.

RIOS Izabel C.; SCHRAIBER, Lília B. - **Humanização e Humanidades em Medicina**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. 291 p. ISBN 9788539302604.

ROAZZI, António; ALMEIDA, Leandro S. - Insucesso escolar: insucesso do estudante

ou insucesso do sistema escolar. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. ISSN 0871-9187. 1:2 (1988) 53-60.

RODRIGUES, Pedro - As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (orgs.) - **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1995. ISBN 9789728047719. p. 120.

ROGET, Ángels D. - **Descripción de las tres fases del pensamiento práctico**. [consult. 11 dez.2021]. Disponível em WWW:<URL: https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/d.schon_fundamentos.pdf>.

ROLDÃO, Maria do Céu - **Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009. 130 p. ISBN 9789898151087.

ROSZAK, Theodore - **The cult of information: The folklore of computers and the true art of thinking**. New York: Pantheon, 1986. 238 p. ISBN 978-0394546223.

RÜSEN, Jörn - **Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas**, [trad. Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino]. Curitiba: W.A. Editores, 2012. 229 p. ISBN 9788565921008.

SALMERÓN-PÉREZ, Honorio [et al.] - Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. **RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa** [Em linha], 16:2 (2014). [Consult. 04 fev.2023] Disponível em WWW:<URL: [https://doi.org/10.7203/relieve.16.2.4136\(2014\)](https://doi.org/10.7203/relieve.16.2.4136(2014))>. E-ISSN 1134-4032.

SALMERÓN VÍLCHEZ, Purificación - Evolución de los conceptos sobre inteligencia: Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. **Educacion XX1** [Em linha]. 5:1 (2002) 97-121. [Consult. XX fev.2023]. Disponível em WWW:<URL: <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/385>>.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. - Emotional intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality** [Em linha]. 9:3 (1990) 185-211. [Consult. XX fev.2023]. Disponível em WWW:<URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>>.

SAMSON, Patricia L. - Critical Thinking in Social Work Education: A Research Synthesis. **Journal of Teaching in Social Work** [Em linha]. 52:2 (2016) 147-156. [Consult. 09

fev.2023] Disponível em WWW:<URL:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10437797.2016.1151270>>.

SANTOS, Cláudia M. - **Na prática a teoria é outra? Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2011. 175 p. ISBN 978-8537521670.

SANTOS, R. (2005). Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. Revista Integração, 40, 19-31. Acedido em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/177895/mod_resource/content/1/Texto%20Proc%20ens-aprend.pdf

SARMENTO, Manuela - **Guia prático sobre a metodologia científica para a elaboração escrita e apresentação de teses de doutoramento, dissertações de mestrado e trabalhos de investigação aplicada**, 2.^a ed. Lisboa: Universidade Lusíada Editora, 2008. 222p. ISBN 978-989-640-141.

SCHÖN, Donald A. - **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1987. 320 p. ISBN 9788475097305.

SCHÖN, Donald. A. - **A Prática Profissional. Do Planeamento à Ação. Como Pensam os Profissionais**. Escolar Editora, 2018. 316 p. ISBN 9789725925348.

SECO, Graça Maria S.B. [et al.] - Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. **Psicologia e Educação**. Covilhã. ISSN 1645-6084. IV:1 (2005) 7-21.

SEIXAS, Peter - **Theorizing Historical Consciousness**. Vancouver: University of Toronto Press, 2004. 240 p. ISBN 978-0802094575.

SEWPAUL, Vishanthie; JONES, David. - **Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession**. [Final Document Adopted at the General Assemblies of IASSW and IFSW]. Adelaide: Australia, 2004.

SHARMA, Neel [et al.] - How we flipped the medical classroom. **Medical Teacher** [Em linha]. 37:4 (2015) 327-330. [Consult. 04 mar.2023]. Disponível em WWW:<URL:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24934251/>>.ISSN 0142159X.

SHULMAN, Lawrence - **Interaccional supervision**, 3.^a ed. Washington DC: NASW Press, 2010. 420 p. ISBN 978-0871013941.

SICORA, Alessandro - Self-Evaluation of Social Work Practice Through Reflection on Professional Mistakes. Practice Makes Perfect? **Revista de Asistentia Sociala**. Bucareste. ISSN 1583-0608 IX:4 (2010) 153-164.

SILVA, Edna L.; MENEZES, Estera M. - **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** [Em linha]. 4.^a ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005. [Consult. 09 mar. 2023]. Disponível em WWW:<URL: https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>.

SILVA, Everton Melo – Crítica às metodologias ativas na formação profissional em Serviço Social. **Temporalis** [Em linha]. 19:38 (2019) 147-161. [Consult. 05 fev.2023]. Disponível em WWW:<URL: <https://doi.org/10.22422/temporalis.2019v19n38p115-129>>. ISSN 2238-1856.

SILVA, Helena S.; LOPES, José - **Eu professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação**. Lisboa: Pactor, 2015. 280 p. ISBN 9789896930417.

SILVA, Luciana S. [et al.] - Formação de profissionais críticos-reflexivos: o potencial das metodologias ativas de ensino aprendizagem e avaliação na aprendizagem significativa. **Revista del Congres Internacional de Docencia Universitaria i Innovació (CIDUI)** [Em linha]. 2 (2014). [Consult. 10 abr.2023]. Disponível em WWW:<URL:<https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/368446>>. eISSN 2385-6203.

SILVA, Teresa - **A primeira escola de Serviço Social em Portugal: o projeto educativo fundador e a configuração do campo de conhecimento (1935-1955)**. Vol. 1. Lisboa: Universidade Lusíada. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2017. 356 p. Dissertação de doutoramento.

SOUZA, Cacilda S.; IGLESIAS, Alessandro G.; PAZIN-FILHO, Antonio - Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais - aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)** [Em linha]. 47:3 (2014) 284-292. [Consult. 05 mar.2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617>>. ISSN 2176-

7262.

SOUZA, P.C. - Revolução Informacional e Serviço Social: notas para uma articulação teórica promissora. MOURO, Helena; SIMÕES, Dulce - **100 anos do Serviço Social**. Coimbra: Quarteto, 2001. ISBN 972-8535-65-1. p. 350-377.

TAVARES, José [et al.] - **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2007. 208 p.

TORRES, Patricia L.; IRALA, Esrom A.F. - **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. In TORRES, Patricia L. (ed.) - **Complexidade: Redes e Conexões na produção do Conhecimento**. Curitiba: SENAR-PR, 2014. ISBN 9788575651094.

TRINDADE, Rui - **Experiências educativas e situações de aprendizagem novas práticas pedagógicas**. Porto: ASA, 2002. 146 p. ISBN 9789724128009.

TSUJI, Hissachi - Aprendizagem baseada em problema no curso de medicina. **ComCiência** [Em linha], N.º 115 (2010). [Consult. 11 abr. 2023]. Disponível em WWW:<URL:

<https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=53&id=674>>.

TURPEN, Chandra; FILKENSTEIN, Noah D. - The construction of different classroom norms during Peer Instruction: Students perceive differences. **Physical Review ST Physics Education Research** [Em linha]. 6:2 (2010). [Consult. 13 abr.2022] Disponível em WWW:<URL:

<https://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevSTPER.6.020123>>.

UNESCO - **Global Citizenship Education: Topics and learning Objectives** [Em linha]. Paris: UNESCO, 2015. [Consult. 12 abr.2023]. Disponível em WWW:<URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>>.

UNESCO, INTERNATIONAL COMMISSION ON THE FUTURES OF EDUCATION - Chapter 4 - Curricula and the evolving knowledge commons. In **Reimagining Our Futures Together: a new social contract for education** [Em linha]. Paris: UNESCO, 2021. [Consult. 13 abr.2023]. p. 63-77. Disponível em WWW:<URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>>. ISBN 978-92-3-100478-0.

VALE, Vera - As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)** [Em

linha], N.º 1 (2008). [Consult. 15 abr.2023]. Disponível em WWW:<URL: <https://www.researchgate.net/publication/28250248> As estratégias de gestão do comportamento das crianças percepções dos educadores de infância>.

VALENTE, J. A. - Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala invertida. **Educar em Revista** [Em linha]. Edição Especial, n.º 4 (2014) 79-97. [Consult. 13 mar.2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt>>.

VIEIRA, Rui M.; VIEIRA, Celina - **Estratégias de ensino/aprendizagem**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. 148 p. ISBN 9789727717798.

VILELA, J. - **Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento**. 3.^a edição, revista e aumentada. Lisboa: Edições Sílabo, 2020. 512 p. ISBN: 9789895610976.

VIVEIRO, Alessandra A. - **Estratégias de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de ciências: Reflexões a partir de um curso de licenciatura**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2010. Dissertação de doutoramento.

WALKER, Verónica - El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. **Perfiles Educativos**. Cidade do México. ISSN 0185-2698. 28:153 (2016) 105-119.

WANG, Caroline; BURRI, Mary - Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. **Health Education & Behavior** [Em linha]. 24:3 (1997), 369-387. [Consult. 10 mar.2023] Disponível em WWW:<URL:10.1177/109019819702400309>.

WHIPPLE, Ellen E.; HUGHES, Anne; BOWDEN, Susan - Evaluation of a BSW Research Experience: Improving Student Research Competency. **Journal of Teaching in Social Work** [Em linha]. 35:4 (2015) 397-409. [Consult. 12 mar.2023] Disponível em WWW:<URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08841233.2015.1063568>>.

YAZIGI, Alexandre [*et al.*] - Clinical teachers role models: perceptions of interns and residents in Lebanese medical school. **Medical Education** [Em linha]. 40:7 (2006) 654–61. [Consult. 20 abr.2023]. Disponível em WWW:<URL:<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16836538/>>.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia - **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 198 p. ISBN 978-8536321714

ZAMANILLO, Teresa - *Cómo comprender el Trabajo social en la Sociedad Moderna*.
MOURO, Helena; SIMÕES, Dulce - **100 anos do Serviço Social**. Coimbra: Quarteto, 2001. ISBN 972-8535-65-1.

ZAMBONI, Silvio - **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre Arte e Ciência**. Campinas: Editora Autores Associados, 2006. 112 p. ISBN 978-858570164.

ZASTROW, Charles; KIRST-ASHMAN, Karen - **Understanding Human Behaviour and the Social Environment**, 10.^a ed. Boston: Brooks Cole, Cengage Learning, 2010. 848 p. ISBN 978-1305663756.

ZIMERMAN, David E. - **Fundamentos básicos das grupoterapias**. 2.^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. ISBN 9788573075991.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais. In Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 7-10 de junho de 1994.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional [2005]. [Em linha]. [Consult. 13 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL:https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Assembleia da República. [Em linha]. Diário da República: I Série, N.º 237. [Consult. 14 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL:https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>.

Alterada por:

- Lei nº 115/97, de 19 de setembro, Assembleia da República. [Em linha]. Diário da República: I Série-A, N.º 217. [Consult. 16 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL:https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1745&tabela=leis&so_miolo=>.
- Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Assembleia da República. [Em linha]. Diário da

República: I Série-A, N.º 166. [Consult. 17 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL:https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1746&tabela=leis>.

Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, Assembleia da República. [Em linha]. Diário da República: I Série, N.º 157. [Consult. 18 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL:<https://dre.pt/application/file/637086>>.

Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior - Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, Assembleia da República. [Em linha]. Diário da República: I Série, N.º 174. [Consult. 19 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL:https://www.igf.gov.pt/leggeraldocs/LEI_062_2007.htm>.

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. [Em linha]. Diário da República: I Série-A, N.º 37. [Consult. 20 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL:<https://dre.pt/application/file/606224>>.

Alterado por

- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. [Em linha]. Diário da República, I Série, N.º 121. [Consult. 10 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL:<https://www.sipe.pt/legislacao/decreto-lei-no-1072008-de-25-de-junho-regime-juridico-dos-graus-e-diplomas>>.

Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. [Em linha]. Diário da República: I Série-A, N.º 57. [Consult. 19 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL:<http://dre.pt/pdf1sdip/2006/03/057A00/20542056.pdf>>.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. [Em linha]. Diário da República: I Série-A, N.º 60, p. 2242-2257. [Consult. 26 fev.2022]. Disponível em WWW:<URL:<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2006-75326440-75326358>>.

Alterado por

- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. [Em linha]. Diário da República: I Série, N.º 121. [Consult. 10 mar.2022]. Disponível em WWW:<URL:<https://www.sipe.pt/legislacao/decreto>>.

lei-no-1072008-de-25-de-junho-regime-juridico-dos-graus-e-diplomas>.

- Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. [Em linha]. Diário da República: I Série, N.º 178. [Consult. 10 mar.2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://www.fenprof.pt/decreto-lei-no-230-2009-de-14-de-setembro>>.

Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. [Em linha]. Diário da República: I Série, N.º 212. [Consult. 10 mar.2022]. Disponível em WWW:<URL:<https://dre.pt/application/file/629341>>.

Regime Jurídico do Título de Especialista - Decreto-Lei n.º 206/2009, de 31 de agosto. [Em linha]. Diário da República: I Série, N.º 168. [Consult. 10 mar.2022]. Disponível em WWW:<URL:<https://dre.pt/application/file/488430>>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, 16 de julho, Presidência do Conselho de Ministros. [Em linha]. Diário da República: I Série, N.º 135, p. 3190-3202. [Consult. 10 mar.2022]. Disponível em WWW:<URL: <https://ened-portugal.pt/pt/resolucao-do-conselho-de-ministros-n-94-2018>>.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Jorge F. - Ética da investigação em ciências sociais. **Revista da Associação Portuguesa de Sociologia** [Em linha]. N.º 6 (2013). [Consult. 8 fev. 2022]. Disponível em WWW:<URL:<https://revista.aps.pt/pt/etica-da-investigacao-em-ciencias-sociais/>>.

AZEVEDO, Nídia - **Histórias de Vida: A Técnica do Biograma 97 AM**, s/d. [Consult. 15, maio 2019] Disponível em WWW:<URL:https://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2_Historias_de_vida_a_tecnica.pdf>.

BOURDIEU, Pierre - **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. ISBN 9789722900140.

CARVALHO, Paula [*et al.*] - Introdução à investigação científica. In HARO, Fernando - **Investigação em Ciências Sociais Guia Prático do Estudante**. Lisboa: Pactor, 2016. ISBN 9789896930622. p. 1-24.

CASTELLS, Manuel - **A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**, Vol.1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012. 714 p. ISBN 9789723114119.

CORBIN, Juliet; STAUSS, Anselm - **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**, 3.^a ed. London: Sage, 2008. 456 p. ISBN 978-1412997461.

COSTA, Conceição; JORGE, Ana; PEREIRA, Luís - **Media and Information Literacy Policies in Portugal (2013)**. Paris: ANR Translit, 2014. [Consult. 5 fev.2015] Disponível em WWW:<URL:https://www.researchgate.net/publication/262601879_Media_and_Information_Literacy_Policies_in_Portugal>.

IFSW; IASSW; ICSW - **The Global Agenda for Social Work and Social Development**, 2010. [Consult. 8 fev. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <http://ifsw.org/get-involved/agenda-for-social-work>>.

LOPES, Eleni M.S. - Serviço Social: as perspetivas de avanços do profissional de Serviço Social no sistema escolar público. **Serviço Social em Revista** [Em linha]. 8:2 (2006) 57-89. [Consult. 8 fev. 2022]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista>>.

MARTINS, Alcina - **Gênese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. 318 p. ISBN 978-989-96722-0-8.

SADA, Juliana - Connected Learning concilia aprendizagem dentro e fora da escola (2014). **Portal Aprendiz**. [Consult. 17 set.2020]. Disponível em WWW:<URL: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/07/como-conciliar-aprendizagem-dentro-e-fora-da-escola/>>.

SANTOS, Boaventura Sousa - **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3.^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 60 p. ISBN 978-85-249-1606-9.

VIEIRA, Regina [*et al.*] - **Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal**. Lisboa: APSS, 2018. [Consult. 18 jan.2021]. Disponível em WWW:<URL:https://www.apss.pt/wp-content/uploads/2018/12/CD_AS_APSS_Final_APSS_AssembGeral25-10-2018_aprovado_RevFinal.doc-1-converted-1-C%C3%B3pia.pdf>.

WEBER, Max - **Fundamentos de Sociologia**. [original de 1913]. Porto: Editora Rés, 2003. 254 p. ISBN 9789727030521.

YIN, Robert K. - **Applications of case study research**, 3.^a ed. Beverly Hills: Sage Publications, 2011. 264 p. ISBN 978-1412989169.

YIN, Robert K. - **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**, 5.^a ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 320 p. ISBN 9788582602317.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Ensino/Formação em Serviço Social
Apêndice B	Inquérito por Questionário
Apêndice C	Inquérito por Entrevista
Apêndice D	Resultados – Perfil dos docentes inquiridos e responsabilidades na docência
Apêndice E	Resultados – Metodologias Ativas e Participativas
Apêndice F	Resultados – O processo de ensino

Apêndice A

Ensino/Formação em Serviço Social

Tabela 9: Evolução da formação em Serviço Social

Autores	Metodologias:
Sewpaul <i>et al.</i> (2004)	<p>Participação dos estudantes no planeamento e na entrega dos programas. Garantir que os currículos ajudem os estudantes de serviço Social a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e atitudes académicas de raciocínio, abertura a novas experiências e paradigmas e comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>A educação de campo deve ser suficiente em duração e complexidade das tarefas e oportunidades de aprendizagem para garantir que os estudantes estejam preparados para a prática profissional.</p> <p>Coordenação planeada e ligações entre a escola e instituições.</p> <p>Orientação para supervisores ou instrutores de trabalho de campo.</p> <p>Nomeação de supervisores de campo ou instrutores qualificados e experientes, conforme determinado pelo status de desenvolvimento da profissão de trabalho social em qualquer país e orientação para supervisores ou instrutores. Provisão para inclusão e participação de instrutores de campo no desenvolvimento curricular.</p> <p>Parceria entre a instituição de ensino e a agência (quando aplicável) e os usuários de serviços na tomada de decisão sobre a educação de campo e a avaliação do desempenho do trabalho de campo do estudante.</p> <p>Disponibilizar, a instrutores ou supervisores de campo, um manual de instruções de campos que detalha suas normas, procedimentos, padrões de avaliação/critérios e expectativas.</p> <p>Assegurar que sejam disponibilizados recursos adequados para satisfazer as necessidades da componente de trabalho de campo do programa.</p>
Branco, Francisco <i>et al.</i> (2005)	<p>O Serviço Social em Portugal: trajectória e encruzilhada – traça a trajectória do Serviço Social sob um duplo ponto de vista: académico e profissional. Institucionalizado em tempo de “Estado Novo” (anti-liberal, anti-democrático e anti-Estado Providência), configura-se como modo de fazer bem o Bem, até ao final da década de 50. Uma formação no feminino e católica e de cariz médico-assistencialista. A partir dos anos sessenta, o Serviço Social reconcilia-se com os padrões científico-técnicos e ético-políticos internacionais e aprofunda-se pós 25 de Abril de 1974, em tempo de consagração dos direitos civis e sociais.</p> <p>O percurso do Serviço Social, singular no contexto da Europa, é de afirmação académica (licenciatura, mestrado e doutoramento) e profissional no campo das políticas sociais.</p>

Fonte: Elaboração a partir de Sewpaul *et al.* (2004) e Branco *et al.* (2005)

Tabela 10: O Ensino do Serviço Social

Autores	Metodologias:
Reynolds, Bertha Capen (1942)	<p>Inteligência consciente e as fases do progresso da aprendizagem através do estágio.</p> <p>As fases do estágio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O estágio da consciência aguda do self e da consciência da insegurança do estudante. 2. O estágio da adaptação (mobilizar os conhecimentos e habilidades que o estudante já possui, encorajando-o. O docente poderá recorrer ao uso diário das discussões /debates em turma, práticas de campo para criar um ambiente de atividade relaxada e estimulante. 3. Estágio de entender a situação sem poder controlar toda a atividade. 4. O estágio do domínio relativo, no qual se pode entender e controlar a própria atividade na arte que é aprendida. Aplicar o conhecimento para a resolução de problemas práticos, usando como instrumento, com todas as suas habilidades adquiridas e suas competências disciplinadas e integradas. 5. O estágio de aprender a ensinar o que se dominou. <p>Conclusão: Não é só o professor que traz sua inteligência para suplementar a dos aprendizes, mas é necessário liberá-los para o seu uso mais completo, através da compreensão de suas diferenças individuais e das motivações que são mais eficazes para eles. Há outro aspeto de aprendizado que um professor não deve perder de vista, a influência da cultura em que as pessoas vivem e, a sua capacidade de aprender e os tipos de aprendizagem que podem assimilar.</p>
Flanagan, John C. (1954)	<p>Técnica de incidente crítico: É uma técnica muito flexível e os princípios subjacentes têm muitos tipos de aplicações. Os seus dois princípios básicos podem ser resumidos da seguinte forma:</p> <p>(a) o relato de factos sobre o comportamento é preferível à colheita de interpretações, classificações e opiniões baseadas em impressões gerais;</p> <p>(b) os relatórios devem limitar-se aos comportamentos que, segundo os observadores competentes, contribuem significativamente para a atividade.</p>
Brookfield, Stephen (1995)	<p>A obtenção da sabedoria: o ensinamento criticamente reflexivo.</p> <p>Pensamos que toda a resistência à aprendizagem apresentada pelos estudantes é causada por nossa própria insensibilidade ou despreparo. A criação de salas de aulas democráticas (reflexão crítica nos exorta a criar condições as quais cada pessoa é respeitada, valorizada e ouvida.)</p> <p>Os métodos de discussão se constroem sobre princípios de aprendizagem participativa e ativa. Antes de pedir aos estudantes que se envolvam em discussões, portanto, os professores devem primeiro encontrar uma maneira de demonstrar seu próprio envolvimento nessa atividade.</p> <p>Uma maneira de fazer isso pode ser através da realização de várias discussões públicas com os colegas no início de um curso. Nessas discussões, os professores iriam modelar discordâncias respeitadas e críticas construtivas. Os professores trabalharão, então, com os estudantes para criar regras básicas para o discurso democrático que anulam, tanto quanto possível, as desigualdades de raça, classe e gênero que são inevitavelmente importadas para o grupo de forma mais ampla.</p>
Brookfield, Stephen, (1998)	A importância da prática reflexiva.
Crisp <i>et al.</i> (2003)	Ensinar e aprender a avaliação é uma habilidade central do Serviço Social.

	<p>Ensino da avaliação nos planos curriculares das Licenciaturas e supervisão.</p> <p>Ensino e a aprendizagem de habilidades de comunicação, de direito no trabalho social, de trabalho em parceria, de trabalho interprofissional e de crescimento e comportamento humano.</p> <p>Os estudos de caso envolvendo a participação dos estudantes em simulações podem levar a uma maior empatia e compreensão dos vários participantes de uma avaliação. Os casos podem ser identificados pela prática de assistentes sociais que estão envolvidos em acordos formais de parceria com o programa educacional, e funcionários de agências locais de trabalho social podem ser trazidos para discutir como os estudos de caso seriam respondidos em sua agência. Foi observado que os estudantes respondem de maneira muito positiva ao aprendizado por meio do uso de estudos de caso.</p> <p>Bisman propôs um método de avaliação de ensino que envolve o que ela chamou de “construção de teoria de caso”. Isso envolve apresentar aos estudantes os detalhes de um caso, garantindo que nenhum dos jogadores seja rotulado.</p> <p>Apresentações de revisão de clientes (avaliação pelos clientes): Essa abordagem, que pode ser adotada por educadores sociais, envolve estudantes que apresentam casos anônimos de casos com os quais estiveram envolvidos, a um grupo que inclui outros estudantes, funcionários acadêmicos e usuários de serviços ou membros de grupos de usuários de serviços. As informações apresentadas pelos estudantes devem ser aquelas que seriam necessárias para realizar uma avaliação adequada do cliente. Após a apresentação, todos os presentes têm a oportunidade de fornecer feedback ao estudante que apresenta a partir de sua perspectiva.</p> <p>Exemplos de metodologias participativas: Romances e autobiografias, especialmente se forem transformados em filmes de longa-metragem, pode ser considerável, ajudando a moldar novas perspectivas sobre problemas sociais ou práticas de trabalho social. Observação: os programas que exigem observações contínuas de uma criança geralmente oferecem sessões tutoriais semanais (ou pelo menos regulares) nas quais os estudantes podem discutir suas observações com seus tutores e colegas. Também pode ser importante ensinar aos estudantes como integrar suas observações, com outras fontes de dados, como entrevistas com crianças, seus pais e outras pessoas importantes em suas vidas, ferramentas de avaliação e listas de verificação parentais; Clientes padronizados: O uso de clientes padronizados permite que os educadores do Serviço Social garantam que os estudantes tenham a oportunidade de entrevistar ‘clientes’ com problemas, sintomas ou problemas específicos que talvez não encontrem enquanto realizam o aprendizado prático em um ambiente de agência; Ensino didático: Palestras; Entrevistas. Tecnologia da informação (genograma e ecomapa) Vídeo; Praticar a aprendizagem: Aprender fazendo é, desde há muito, uma das marcas da educação para o trabalho social em muitos países, incluindo o Reino Unido, e pode incluir oportunidades de aprendizagem experiencial baseadas em sala de aula e em agências; Aprendizagem prática supervisionada, Aprendizagem prática em sala de aula inclui partes componentes de aprendizagem do processo de avaliação, como escuta ativa, questionamento e assim por diante, que são ensinadas em habilidades laboratórios; aquisição de habilidades de pensamento crítico (Ensinar os estudantes a pensar criticamente pode exigir uma mudança de paradigma da sala de aula tradicional, onde o professor fornece aos estudantes um conjunto de conhecimentos); Habilidades de pesquisa:</p>
--	---

	Através do ensino das habilidades dos estudantes na pesquisa etnográfica, esperava-se que eles se tornassem observadores mais sensíveis de outras culturas e fossem capazes de formar avaliações culturalmente relevantes; trabalho em parceria.
Hendricks, Carmen O. (2003)	Aprender e ensinar a competência cultural na prática do Serviço Social. As Cinco Etapas da Competência Cultural de Aprendizagem e Ensino exigem que os professores-supervisores possam escutar as vozes dos assistentes sociais que, por sua vez, engendram assistentes sociais que podem ouvir as vozes de seus diversos grupos: (1) enfatizando a compreensão, aceitação e colaboração; (2) respeitar as lutas diárias dos trabalhadores; (3) permitir que o tempo para conhecimento prático culturalmente competente surja de experiências práticas em primeira mão; (4) não impondo suas próprias expectativas e exigências de competência cultural; (5) encorajando o trabalhador a desenvolver o seu próprio padrão de competição cultural baseado nos problemas e a investigar o problema na prática.
Faustini, M. (2006)	Sala de aula: “lugar de desafios, de ineditismos, de rotinas e, acima de tudo, de construção de relações” (p. 622). Faustini (2006) refere que a prática docente no Serviço Social se identifica com perspectivas teóricas progressistas de horizontalidade na relação professor-estudante, de reflexão crítica sobre a prática e o conhecimento, de compreensão da educação como um ato político. Uma vez que os fundamentos do trabalho docente advêm prioritariamente de saberes construídos e refletidos a partir da experiência do professor como assistente social e não como docente (p. 622 – 623). Salienta ainda a importância do acolhimento ou da relação entre docente e discente no processo pedagógico, identificada pela autora como: “acolhida, vemos a valorização no aspecto sócio-afetivo como um componente que inaugura a inter-relação pretendida” (p. 264). O sujeito só aprende dentro de um vínculo afetivo (1999, p.60) (p. 264). Distinção entre ouvir e escutar. Motivação: “o interesse pela tarefa” (626). Como motivar? A problematização da realidade social; a importância de metodologias de ensino diversificadas: -“dramatizações; - dinâmicas visuais; - exemplos práticos e teóricos; - trabalhos que são feitos, entregues para o professor, revisados e devolvidos para os estudantes e entregues para o professor novamente” (p. 631). A importância de estratégias pedagógicas para muito além da tradicional aula expositiva, utilizado oficinas, seminários temáticos, atividades complementares e uma busca da indissociação entre teoria e prática, entre supervisão acadêmica e atividade de estágio (p. 628).
Brookfield <i>et al.</i> (2006)	Várias metodologias participativas: Regras básicas para discussão em grupo; Vídeos de discussão. Participantes no círculo de vozes. Movimentos conversacionais. Funções conversacionais. Snowballing (uma maneira de ilustrar como as discussões podem ser de desenvolvimento e cada vez mais inclusiva). Jornal diálogos. Estações de giro. Convite mútuo.
Prates, Jane C. (2007)	O Serviço Social, para desvendar as refrações da questão social, de seu objeto, precisa decifrá-las a partir do acesso às múltiplas fontes onde ela se expressa – na sala de aula, no espaço da instituição, no movimento

		<p>social e comunitário, na vida da comunidade, na casa dos usuários, nos textos dos jornais, nos documentos institucionais, nas poesias, nas peças de teatro, nos filmes, nas letras de música, na literatura, na fala, no silêncio e demais expressões dos sujeitos.</p> <p>O uso de filmes, letras de música, fotos e outros registros são ricos materiais dos quais podemos nos valer para interpretar o real.</p> <p>Os fundamentos desta participação fotovoice (refletir sobre as realidades sociais, enriquecendo a compreensão da realidade, e dar vozes aos outros.</p> <p>A participação serve para empoderar os estudantes, neste caso as mulheres, para eles também empoderarem outras mulheres.</p>
Emslie, (2009)	M.	<p>Pedagogia baseada na colaboração. Trabalhar com o que os estudantes trazem com eles e utilizar as suas próprias experiências para o teatro, palestras e salas de tutoriais; Uma pedagogia participativa baseia-se nas biografias pessoais dos estudantes e considera suas implicações para a prática de aprendizagem, ensino e trabalho juvenil.</p> <p>As atividades de pequeno grupo, baseadas em problemas, abrem discussão e permitem elencar perguntas, tomando uma postura curiosa e encorajadora, e fornecendo e nomeando comentários. Utilização de cenários: Os estudantes são apresentados com problemas de “vida real” (cenários) para resolver para que eles tenham muitas oportunidades para aplicar sua aprendizagem. Os workshops dos estudantes são avaliados em parte em relação a (i) proporcionar aos estudantes a oportunidade de explorar, praticar e/ou analisar o tema; (II) ser envolvente e com base na atividade; (III) envolver os estudantes na sala de aula.</p>
Conceição, Débora (2010)	G.	<p>O Serviço Social e prática pedagógica: a arte como instrumento de intervenção social: Os filmes, letras de música, fotos e outros registros são instrumentos importantes que podem ser utilizados para interpretar o real.</p>
Sicora, Alessandro (2010)		<p>Autoavaliação da prática do trabalho social por meio da reflexão sobre erros profissionais.</p> <p>Goodman (1984): Reflexão de primeiro nível: o exame é limitado à descrição dos fatos (história e emoções) e tem como objetivo avaliar (em termos de eficiência, efetividade, responsabilização) e discutir (geralmente em grupos e/ou com um supervisor);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão de segundo nível: pela exploração e explicação dos fatos através de conceitos teóricos, a reflexão é direcionada para ajudar a aprender através da identificação de valores (individual, profissional, organizacional) e da base para a ação subjacente ao episódio em questão. Os achados são transferíveis para outros casos; - Reflexão de terceiro nível: aqui o objetivo é identificar a influência de fatores relacionados à ética e à política social (por exemplo, recursos, estrutura institucional e organizacional) da situação específica em questão. <p>Este processo cíclico, o chamado Ciclo da ERA (ação de reflexão da experiência) é a base para a prática reflexiva. Isso pode ser definido de forma sucinta como a composição de três elementos: o que acontece com a pessoa (experiências); os processos de reflexão, possibilitando que a pessoa aprenda com essas experiências; a ação que é empreendida por causa da nova perspectiva adquirida.</p>
Norton <i>et al.</i> (2011)		<p>Estudos de caso, diários de campo, aprendizagem através das experiências, têm sido usados para preparar os estudantes para cenários de prática reais (Horwath e Thurlowe, 2004).</p> <p>O inquérito reflexivo foi mostrado para ser uma técnica de ensino contemporânea e progressiva na sala de aula porque promove colaborativamente a compreensão de self e de outro (Sinacore <i>et al.</i>, 1999). Ações participativas através do uso de periódicos didáticos reflexivos (RTJs), diálogo intergrupar e práticas contemplativas. O objetivo</p>

	<p>da ação participativa é tornar-nos educadores reflexivos e praticantes, a fim de efetivamente preparar os estudantes para a prática reflexiva do trabalho social no campo. As revistas de ensino reflexivo (RTJs) têm sido utilizadas em programas de formação de professores, mas há pouco na literatura sobre o uso de RTJs no ensino superior. O Diálogo Intergrupo é um processo de interação humana e resolução de conflitos que tradicionalmente tem sido usado para promover a justiça social e mudança (Dessel e Rogge, 2008). As Práticas contemplativas: Mindfulness, meditação e visualização. Coleta e análise de dados</p>
Whipple, Ellen E. <i>et al.</i> (2015)	<p>Estratégias de ensino usadas para aumentar a motivação dos estudantes para aprender pesquisas e envolver os estudantes dentro e fora da sala de aula. Envolvimento de estudante num trabalho de pesquisa, diminuindo a lacuna existente entre a teoria (pesquisa) e a prática.</p>
Meirinho, Daniel (2013, p. 203,)	<p>Olhares do saber e do fazer: O uso do método Photovoice como instrumento para a literacia visual com jovens em contextos de exclusão e vulnerabilidade.</p> <p>Como Banks (2001) havia sugerido sobre os métodos participativos visuais, as fotografias produzidas pelos jovens para o projeto Olhares em Foco serviram para motivar uma colaboração mais estruturada entre o investigador e os participantes, assim como para desenvolver competências pessoais e coletivas nos envolvidos para documentar e refletir sobre suas realidades.</p> <p>Nas declarações de Singhal, quando apontam para “um ‘empowering’ mais humano e uso participativo incorporado a uma estratégia metodológica que fornece a oportunidade para desenvolverem uma história que foi anteriormente rejeitada, silenciada ou negligenciada” (2006: 4).</p> <p>A partir da experiência e percepção visual de cada jovem, foram promovidos diálogos sobre as questões que eles apontavam ser importantes, tanto a nível individual quanto coletivo, estimulando um processo de engagement e empowerment juvenil (Wang <i>et al.</i>, 1997).</p> <p>O fotovoice foi criado na década de 90 pelas investigadoras Caroline Wang e Mary Ann Burris (Wang <i>et al.</i>, 1997). O método se propõe a inserir no processo investigativo atividades de base comunitária com a finalidade de capacitar em conjunto membros de grupos sociais em situação de exclusão no intuito de “identificar, representar e reforçar os recursos das suas comunidades através de técnicas e representações fotográficas” (Wang <i>et al.</i>, 1997: 369).</p> <p>Influenciado pelos resultados dos estudos community-based participatory research dos investigadores Nina Wallerstein e Bernstein Edward (1988), a fundamentaçãodametodologiaPhotovoiceéconstruídaapartirdosprincípios inerentes à fotografia documental, à teoria feminista e aos estudos da educação para a consciência crítica do pedagogo Paulo Freire (Wallerstein <i>et al.</i>, 1988; Wang <i>et al.</i>, 1997).</p>
Hendricks <i>et al.</i> (2015)	<p>A educação do trabalho social é um tema importante, pois as escolas lutam para integrar três importantes elementos de sua missão: criar novos conhecimentos, transmitir conhecimento e servir a comunidade. Eles oferecem ajuda para a assistente social que faz a transição de profissional para educador de campo, incluindo dicas e exemplos de sessões de supervisão</p> <p>A importância de uma escola fornecer treinamento e apoio através do processo de ligação de campo e através de grupos de apoio educacional contínuo. O estudante precisa ser capaz de avaliar o cenário em si, entender o papel do trabalho social, entre cliente e agência, e a importância de tentar influenciar a mudança social tanto dentro da agência quanto na comunidade maior.</p>

	<p>Avaliação, diferenciais de poder, resistência do estudante, estudantes marginais e fracassados, acomodando estudantes com necessidades especiais e o potencial para violações de limite.</p>
<p>Lewis <i>et al.</i> (2016)</p>	<p>O papel da educação de campo numa universidade – parceria comunitária voltada para a transformação curricular.</p> <p>Buys e bursnall (2007) argumentaram que as universidades têm uma responsabilidade acrescida de responder às crescentes necessidades sociais de suas comunidades locais através de parcerias universidade-comunidade.</p> <p>Mccaslin e Barnstable (2008) sugeriram que parcerias universitárias bem-sucedidas são construídas em torno de sentimentos de confiança e de propriedade compartilhada, e incluem os seguintes elementos: (a) planos estratégicos, (b) missão e valores compartilhados, (c) conselhos consultivos compostos por stakeholders universitários e comunitários, (d) cultura compartilhada (em relação a áreas específicas de especialização), (e) apoio administrativo e (f) um enfoque em benefícios mutuamente benéficos, resultados sustentáveis.</p> <p>Os principais elementos do modelo colaborativo de mudança curricular aqui descritos incluem (a) o diálogo permanente com os membros da comunidade através de um consórcio estabelecido; (b) o emprego de vários métodos de inquérito, tais como entrevistas, grupos focais e avaliações organizacionais; e (c) responsividade e flexibilidade que permitiram mudar o curso conforme necessário.</p>
<p>Samson, Patricia L. (2016)</p>	<p>Pensamento crítico no ensino do Serviço Social.</p> <p>Segundo Lim (2011), os principais componentes do pensamento crítico envolvem análise, avaliação e construção de um argumento. Para o trabalho social, o pensamento crítico tem sido descrito como ação informada que envolve a tomada de decisão (Plath, English, Connors, & Beveridge, 1999).</p> <p>Três atividades-chave que foram identificadas como sendo cruciais para o pensamento crítico incluem ter “abertura a diversas ideias, identificar e desafiar pressupostos tomados como certos e explorar e imaginar alternativas” (Vandsburger, Duncan-Daston, Akerson & Dillon, 2010, p. 302).</p> <p>As habilidades exigidas para o pensamento crítico na prática de trabalho social foram identificadas como claramente declarando o problema; compreender o significado; pensando em todas as implicações; identificando modelos, teorias e paradigmas que informam o pensamento; determinar lacunas, valores e suposições; vendo problemas de múltiplas perspectivas; e sendo reflexivo das próprias questões e suposições do trabalhador (Plath <i>et al.</i>, 1999).</p>
<p>Newman <i>et al.</i> (2016)</p>	<p>A justiça social e outros valores de trabalho social são destacados por meio de pesquisas participativas, antiopressivas e feministas e enfatizadas, embora abordagens críticas e emancipatórias para questões de pesquisa. Uso do ensino de métodos qualitativos e emancipatórios.</p> <p>Apesar das dificuldades inerentes, argumenta-se que a pesquisa qualitativa pode ser ensinada de forma a promover a possibilidade de que ambos influenciem e sejam integrados na prática. Por conseguinte, o ensino tem lugar num quadro que se assemelha a alguns dos princípios e valores do trabalho social: abordagens críticas, antiopressivas e participativas. Os estudantes são incentivados a usar métodos de pesquisa antiopressivos e resistir às tradições dominantes da pesquisa em ciências sociais (Dominelli, 2005; Stier, 2006). A pesquisa de trabalho social deve ter “finalidade política e ação” (Rogers, 2012, p.867) e metodologias de pesquisa que emanam de uma perspectiva crítica que incorporam uma compreensão das relações de poder e foco nas experiências do usuário do serviço e perspectivas, incluindo abordagens empoderadoras, emancipatórias, feministas, antiracistas, participativas e</p>

	<p>orientadas para a ação (Clifford e Cropper, 1997; Healy, 2001 citado em Rogers, 2012, p.868; Stier, 2006).</p> <p>Utilização das fotografias com sem abrigos.</p> <p>Workshops e sessões de seminário para ajudar os estudantes a aplicar a teoria aprendida na prática. Sessões tutoriais e supervisão: desenvolvimento de perguntas de entrevista, preenchimento de formulários de ética e análise de dados.</p>
Carvalho <i>et al.</i> (2017)	<p>“Criação de equipa de pesquisa em Serviço Social, com docentes, estudantes e assistentes sociais, criação de observatórios e de laboratórios da profissão” (p.26).</p>
Janer <i>et al.</i> (2017)	<p>A principal função da pedagogia social como prática é fornecer soluções educacionais para as necessidades e problemas sociais através de ações e projetos de intervenção (dimensão funcional). Utiliza principalmente metodologias qualitativas, quantitativas e criativas (dimensão metodológica). Essas metodologias compreendem principalmente as seguintes técnicas e estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodologia qualitativa: etnografia, entrevistas, observação participante, pesquisa-ação, estudos comparativos, estudos de caso e métodos sócio-biográficos. - Metodologia quantitativa: estatística oficial, estudos comparativos e questionários. Metodologia criativa: oficinas artísticas e recreativas (teatro, arte, fotografia, dança e música) e pesquisa-ação.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 11: Competências pessoais e profissionais dos estudantes

Autores	Metodologias:
Bogo, M. <i>et al.</i> (2013)	<p>Os autores argumentam que os comportamentos profissionais ensinados no currículo explícito da sala de aula precisam ser conscientemente reforçados em muitos locais e através das relações interpessoais contínuas em todo o ambiente educacional.</p> <p>O CV implícito e explícito:</p> <p>O currículo implícito na educação do trabalho social inclui políticas, procedimentos e processos relacionados à admissão, assessoria, retenção e rescisão; participação dos estudantes na governança; estruturas administrativas; e docentes e recursos. Manifesta-se através de políticas que são justas e transparentes na substância e implementação e através da qualificação do corpo docente.</p> <p>A profissão de trabalho social inclui, como valores centrais, a dignidade e o valor da pessoa e a importância das relações humanas. Espera-se, portanto, que esses valores sejam demonstrados e reforçados em todos os locais e processos educacionais (p. 3).</p> <p>Promovendo uma cultura de intercâmbio humano positivo: Os comportamentos desejados podem ser fomentados dentro e fora das estruturas formais tais como salas de aula, reuniões do Comitê, recolhimentos dos estudantes e corpo docente/equipe de funcionários, e na colocação field. São comportamentos que podem ser "ensinados" e "capturados" (Shulman, 2010), isto é, que podem ser promovidos através da educação (o currículo explícito) e da socialização (o currículo implícito).</p> <p>No entanto, como o EPAS (2008) coloca adiante que "o currículo implícito é tão importante quanto o currículo explícito para moldar o caráter profissional e a competência dos graduados do programa" (p.10), espera-se que os educadores do trabalho social atendam ao desafio.</p>
Gibson, P. A. (2014)	<p>Modelo do aliado: Meyer, Potts, Koob, Dorsey e Rosales (2011) descrevem como competências na prática multicultural: consciência / conhecimento, atitude / crenças / sentimentos e ação / habilidades (quadro papéis no sistema de opressão).</p> <p>Prigoff (2003) descreve a estrutura da justiça social como promotora de ação social e aliança com grupos comunitários de uma maneira que direciona os estudantes a participarem de experiências culturais significativas que beneficiam a si mesmos, enquanto ajudam os outros através de casos e causam advocacia. Essencialmente, para trabalhar com populações diversas, os estudantes precisam de autoconsciência, conhecimento transcultural, habilidades transculturais, liderança transcultural, diversidade de idiomas, empoderamento e defesa de direitos.</p> <p>Correspondentemente, nos esforços para ensinar tais conhecimentos, habilidades e valores, os educadores usam tópicos como pobreza (Krumer-Nevo, Weiss-Gal e Monnickendam, 2009), privilégio sexual e opressão (Walls <i>et al.</i>, 2009), privilégio racial e opressão (Abrams e Gibson, 2007; Abrams e Moio, 2009; Edwards, 2006; Phan <i>et al.</i>, 2009), e autoconsciência das identidades sociais (Anderson & Middleton, 2011; Garcia & Van Soest, 2006; Kohli, Huber, & Faul, 2010; Pierce, Singleton, & Hudson, 2011; Spencer, 2008) (pág. 204).</p> <p>Estratégias utilizadas para Escuta, Respeito e Aprendizagem: visualização e debate de filmes sobre a experiência vivida da opressão.</p>

Fonte: elaboração própria

Tabela 12: Competências emocionais dos estudantes

COMPETÊNCIAS PESSOAIS		DEFINIÇÃO:
Determinam a forma como nos gerimos a nós próprios		
1.AUTOCONSCIÊNCIA	Conhecer os nossos estados internos, preferências, recursos e intuições.	A capacidade de reconhecimento de estados internos, preferências, recursos e intuições.
(1) Autoconsciência Emocional	Reconhecer as próprias emoções e os seus efeitos	Corresponde à capacidade de reconhecimento de emoções pessoais e seus efeitos (saber que emoções está a sentir e porquê; a compreender as ligações entre os sentimentos e aquilo que pensa, faz e diz; a reconhecer a forma como os sentimentos afetam o seu desempenho e a ter uma consciência orientadora dos seus valores e objetivos (Goleman, 2018).
2) Autoavaliação precisa	Conhecer as próprias forças e limitações	Significa conhecer os próprios recursos, capacidades e limites internos. As pessoas que possuem esta competência terão uma consciência mais aprofundada das suas forças e fraquezas; têm capacidade de aprender com a experiência; estão abertas a opiniões francas, novas perspectivas, aprendizagem contínua e autodesenvolvimento e possuem sentido de humor acerca de si próprias (Goleman, 2018).
3) Autoconfiança	Confiança nas capacidades e no valor próprios	A autoconfiança relaciona-se com a autodeterminação, com a capacidade de manifestar perspectivas. Está associado a perfis de coragem que serão determinantes em áreas profissionais em que é necessário tomar decisões que poderão ter um grau considerável de incerteza e/ou pressão.
2.AUTORREGULAÇÃO	Gerir os próprios estados internos, impulsos e recursos	Consiste em ter capacidades para gerir os próprios estados internos, impulsos e recursos. A autorregulação não se revela útil apenas para emoções negativas, mas também para emoções positivas, uma vez que ambas nos poderão impelir a uma reação de impulso (Moreira, 2019)

(4) Autodomínio	Gerir emoções e impulsos negativos	Consiste na gestão eficaz de emoções e dos impulsos de rutura. Pensar com clareza e manter a atenção concentrada sob pressão.
(5) Inspirar confiança	Conservar padrões de honestidade e integridade	Torna-se crucial o respeito pela ética profissional, a capacidade para criar confiança através da fiabilidade e autenticidade, capacidade para admitir erros e confrontar os outros com atos antiéticos e a adoção de posturas firmes e de princípios mesmo quando possam ser “impopulares” (Goleman, 2018).
(6) Ser consciencioso	Assumir responsabilidade pelo desempenho pessoal	Capacidade de ser responsável pelo desempenho pessoal, através do cumprimento de compromissos e objetivos e da organização e cuidado que se revelam no trabalho.
(7) Adaptabilidade	Flexibilidade em lidar com a mudança	Capacidade de um indivíduo se revelar flexível na resposta à mudança, adaptando as suas respostas e táticas
(8) Inovação	Sentir-se à vontade e abertura a novas ideias, abordagens e informação	A inovação consiste na abertura a novas ideias e abordagens.
3. MOTIVAÇÃO	Tendências emocionais que orientam ou facilitam o cumprimento de objetivos	Relacionada com as tendências emocionais que orientam ou facilitam o cumprimento de objetivos, sendo a última área relativa às competências intrapessoais.
(9) Vontade de triunfar	Lutar por se aperfeiçoar ou atingir um padrão de excelência	Necessidade de aperfeiçoamento ou de atingir um padrão de excelência, alcançada através de: orientação para resultados e vontade de atingir os seus objetivos e padrões; estabelecimento de objetivos ambiciosos e aceitação de riscos calculados; procura de informação para reduzir a incerteza e descobrir formas de melhoramento e aprender a melhorar o desempenho.
(10) Empenho	Alinhar com os objetivos do grupo ou organização	Relaciona-se com o alinhamento do próprio com os objetivos do grupo ou organização.
(11) Iniciativa	Estar preparado para aproveitar oportunidades	Capacidade para aproveitar oportunidades que surjam, procurar objetivos.

(12) Otimismo	Persistência na prossecução dos objetivos apesar dos obstáculos	Ter a capacidade de encarar os obstáculos como fruto das circunstâncias e não como uma falha pessoal.
	COMPETÊNCIAS SOCIAIS Determinam a forma como lidamos com as relações	DEFINIÇÃO:
4. EMPATIA	Consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros	Consiste em compreender sentimentos e emoções dos outros, no fundo, ter a capacidade de sentir o que o outro está a sentir (Moreira, 2019).
(13) Compreender os outros	Ter a perceção dos sentimentos e das perspetivas dos outros e manifestar um interesse ativo nas suas preocupações	Relaciona-se com a perceção dos sentimentos e das perspetivas dos outros e com o interesse pelas suas preocupações. Para tal, poderá ajudar estar atento às pistas emocionais e ser bom ouvinte, mostrar sensibilidade e ser prestável na base da compreensão das necessidades e dos sentimentos dos outros.
(14) Desenvolver os outros	Ter a perceção das necessidades de desenvolvimento dos outros e fortalecer as suas capacidades	Consiste em aperceber-se das necessidades de desenvolvimento dos outros e promover as suas aptidões.
(15) Orientação para o serviço	Antecipar, reconhecer e ir ao encontro das necessidades dos clientes	Ter a capacidade de antecipar, reconhecer e ir ao encontro das necessidades (dos clientes, dos colegas, das chefias, dos subordinados), procurando formas de aumentar a satisfação e a lealdade.
(16) Potenciar a diversidade	Cultivar oportunidades com diferentes tipos de pessoas	Trata-se da capacidade de cultivar oportunidades com pessoas diferentes. Os profissionais que revelam esta competência respeitam e relacionam-se bem com pessoas de antecedentes variados, compreendem diversas perspetivas mundiais e são sensíveis a diferenças de grupo, veem a diversidade como oportunidade e desafiam os preconceitos e a intolerância.
(17) Consciência política	Ler as correntes emocionais e as relações de poder de um grupo	Capacidade de ler as relações-chave de poder, detetar redes sociais cruciais e perceber as realidades da organização e externa.

5. COMPETÊNCIAS SOCIAIS	Capacidade de induzir respostas favoráveis nos outros	Capacidades de induzir respostas favoráveis nos outros. Trata-se da gestão de relações interpessoais ou gestão de pessoas.
(18) Influência	Exercer táticas eficazes de persuasão	A capacidade de influenciar consiste em utilizar táticas eficazes de persuasão, procurar consenso e apoio por parte dos outros.
(19) Comunicação	Ouvir com abertura e enviar mensagens convincentes	Ser capaz de ouvir com abertura e enviar mensagens convincentes, isto é, ser eficiente a dar e a receber, registrando as pistas emocionais na sintonização das suas mensagens, lidar com assuntos difíceis de forma direta, ser bom ouvinte, procurar compreensão mútua e estimular a troca de informação e promover a comunicação aberta, conservando-se recetivo a boas e más notícias.
(20) Gestão de conflitos	Negociar e resolver desacordos	A capacidade de gerir conflitos também é uma importante competência social que passa pela negociação e resolução de desacordos (do tipo ganhar-ganhar). A capacidade de detetar eventuais focos de conflitos e abordá-los juntos dos intervenientes principais, estimulando a discussão aberta.
(21) Liderança	Inspirar e guiar grupos e pessoas	Ser capaz de inspirar e guiar indivíduos ou grupos, articular e suscitar entusiasmo para com uma perspetiva e missão comuns, avançar para a liderança consoante for necessário, independentemente da posição, guiar o desempenho dos outros mantendo-os responsáveis e dar o exemplo.
(22) Catalisador da mudança	Iniciar e gerir a mudança	Ser capaz de reconhecer a necessidade de mudança e remover barreiras, de desafiar o status quo para reconhecer a necessidade de mudança e modelar a mudança esperada dos outros.
(23) Criar laços	Alimentar as relações instrumentais	A capacidade de cultivar redes informais que sejam mutuamente benéficas, ajuda a manter os outros mobilizados no sentido de um bom desempenho profissional.
(24) Colaboração e cooperação	Trabalhar com outros para objetivos comuns	Ser capaz de equilibrar a sua concentração na tarefa com a devida atenção às relações, colaborar partilhando planos,

		informações e recursos, promover um clima amigável e de cooperação e identificar e alimentar oportunidades de colaboração (Goleman, 2018).
25) Capacidades de equipa	Criar sinergias de grupo na prossecução de objetivos coletivos	Um indivíduo que apresente esta competência bem desenvolvida estará mais apto criar sinergias de grupo na prossecução de objetivos comuns. Conseguirá modelar qualidades de equipa (respeito, entreajuda e cooperação), levar todos os membros a uma participação-

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Goleman, 2018, p. 34-35

Tabela 13: Tipologia de metodologias ativas participativas

Identificação das metodologias ativas participativas	Descrição	Autores
I - Modelo de Sala de Aula Invertida:	Tipo de metodologia ativa, que transforma o estudante de mero receptor de conhecimento a um ator envolvido e participante ativo no seu processo de ensino aprendizagem (Cabero, 2006 in Costa <i>et al.</i> , 2017). Além dos conteúdos trabalhados com os estudantes por meio das atividades de pré-aula, aula e pós-aula, possibilita através das situações-problemas baseadas na rotina dos profissionais, o estímulo crítico e reflexivo, inserindo-os em ações reais e buscando soluções e aplicações para intervir na prática” (Costa <i>et al.</i> , 2017, p. 2,).	Costa <i>et al.</i> (2017)
II - Peer Instruction ou Instrução por colegas	O Peer Instruction é uma das metodologias inovadoras aplicadas por professores nos diversos cursos (Moran, 2015, p. 21).	Moran (2015, p. 21)
III - PBL	Project Based Learning (aprendizagem por meio de projetos ou de problemas); De acordo com Behrens (2012) “compreende o ensino com uma visão complexa que proporciona aos estudantes a convivência com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades metodológicas em situações ricas em aprendizagem para a vida” (p.165).	Moran (2015, p. 21); Behrens (2012)
IV - TBL	TBL- Team-based Learning (aprendizagem baseada em equipes), Estratégia educacional que propõe aos estudantes uma aprendizagem ativa e que pode ser usada com turmas grandes, dividindo os estudantes em pequenos grupos de trabalho (Oliveira et al, 2018, p.88).	Moran (2015, p.21); Oliveira <i>et al.</i> (2018, p.88)
V - Study Case	“A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real” (Dooley, 2002). “Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno” (Dooley, 2002, p.343-344).	Moran (2015, p.21) Dooley (2002)
VI - Metodologia da problematização	“[...] como uma alternativa metodológica com grande potencial pedagógico para preparar o futuro profissional e cidadão, requerido para uma sociedade em rápidas transformações” (Beberl, 1995, p. 9).	Berbel (1995; 1998; 2012)

VII – Modelo de Aula Oficina	Segundo a autora Barca (2004) esta é uma metodologia de trabalho que propõe um modo de trabalho mais significativo e motivador, que se preocupa não com o que ensinar, mas com o “como ensinar”, procurando criar espaços ou momentos de reflexão.	Barca (2004)
VIII - Fotovoice	É uma metodologia e técnica de investigação-ação participativa assente na comunidade, que foi desenvolvida por Wang <i>et al.</i> em 1992 (Wang <i>et al.</i> , 1997).	Wang <i>et al.</i> (1997)

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Silva (2019, p. 153).

Tabela 14: Componentes e características gerais do TBL

Componentes	Caraterísticas gerais
Descrição	<p>É uma estratégia de ensino-aprendizagem centrada no estudante. Método educacional para grandes grupos. Coordenado por professor, possibilita a interação e o trabalho em equipe. Ocorre em quatro etapas:</p> <p>1 - Preparação (Pré-classe); 2 - Garantia de preparo por meio da aplicação dos testes que asseguram a aprendizagem (em classe) e debate sobre as questões aplicadas em sala; 3 -Aplicação dos conceitos (os 4S: problema significativo, escolha específica, mesmo problema e relatos simultâneos); 4 - Autoavaliação e avaliação interpares dos estudantes para observar o cumprimento dos objetivos da discussão do TBL.</p>
Instituição	<p>Definição de papéis: a instituição deve definir o papel do profissional a ser formado e garantir a infraestrutura necessária para sua implementação. Há necessidade de instituir serviços de apoio emocional ao estudante. <i>Promove</i> maior interação entre as diversas disciplinas. <i>Feedback</i> contínuo ao estudante, aos docentes e à instituição, com as correções necessárias. Recupera a dimensão social, crítica e reflexiva.</p>
Docente	<p>Interação: interage com os estudantes, atuando apenas quando é necessário Assume papel de facilitador do aprendizado.</p> <p>Cabe ao professor mediar estímulos e oportunidades para que todos os estudantes possam desenvolver habilidades e atitudes de representatividade, autonomia e comunicação. Em geral, os docentes têm mais trabalho na fase prévia à execução do TBL.</p>
Discente	<p>Ativo: o foco é desviado para que seja responsável pelo seu próprio ensino. Quando bem orientado, passa a exercer atitude crítica e construtiva. Desenvolve a inteligência relacional, autonomia e maior responsabilidade sobre o autoaprendizado. O trabalho em grupos ou equipes estimula a organização e o mútuo comprometimento entre os estudantes.</p>
Vantagens	<p>Individualizar as necessidades dos estudantes ao se trabalhar com grupos pequenos, facilitando a interação do estudante-professor.</p> <p>O respeito a singularidade e a habilidade de lidar com o outro permitem a aquisição progressiva de autonomia e maturidade.</p>
Desvantagens	<p>Manter treinamento e capacitação do docente. Consome enorme tempo docente de preparo, aplicação e avaliação da atividade. Requer o trabalho com pequenos grupos para que seja efetivo. Requer o sacrifício de se transmitir todo o conteúdo, sendo necessário selecionar o "conteúdo essencial" que será trabalhado exaustivamente.</p>
Resultados	<p>Inteligência: o trabalho em equipes proporciona o desenvolvimento inter- e intrapessoal, a habilidade de <i>conversar e compartilhar</i> que representa a inteligência relacional, que compreende a <i>inteligência intrapessoal</i> (autoconhecimento emocional, controle emocional e automotivação) e a <i>inteligência interpessoal</i> (reconhecimento de emoções de outras pessoas e habilidades em relacionamentos interpessoais).</p>

Fonte: Bollela *et al.* (2014); Souza *et al.* (2014)

Tabela 15: Instituições do Ensino Superior em Portugal com Licenciatura em Serviço Social

Unidade Orgânica	Total ECTS
Escola de Ciências Humanas e Sociais (UTAD)	210
Faculdade de Ciências e Sociais Humanas (UAç)	210
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC)	210
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa)	210
Instituto Superior de Serviço Social do Porto	210
Instituto Superior Miguel Torga	210
Universidade Católica Portuguesa	210
Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga	210
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	180
Universidade Lusíada Lisboa	180
Universidade Lusófona de Lisboa	180
Universidade Lusófona do Porto	180
Instituto Politécnico de Beja	180
Instituto Politécnico de Castelo Branco	180
Instituto Politécnico de Leiria	180
Instituto Politécnico de Portalegre	180
Instituto Politécnico de Viseu	180

Fonte: Elaboração própria de acordo com os Despachos Normativos publicados em Diário da República

Tabela 16: Unidades curriculares - Dimensão teórica, metodológica e ético-deontológica

Tipologias	Áreas disciplinares - unidades curriculares	Instituição
Tipo A	Fundamentos e História do Serviço Social, Teorias da Intervenção Social, Métodos (Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades) e Metodologias de intervenção em Serviço Social.	- Escola de Ciências Humanas e Sociais (UTAD); - Faculdade de Ciências e Sociais Humanas (UAç);
Tipo B	Políticas sociais (História, teorias, métodos, metodologias e políticas sociais).	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC); Instituto Politécnico de Castelo Branco; Instituto Politécnico de Leiria; Instituto Politécnico de Portalegre; Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego);
Tipo C	Unidades Curriculares com conteúdos relacionados com a História do Serviço Social, Teorias, Métodos e Políticas Sociais, sem as Metodologias de Intervenção em Serviço Social).	Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa); Instituto Superior de Serviço Social do Porto; Universidade Lusíada Lisboa; Universidade Lusófona de Lisboa; Universidade Lusófona do Porto; Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa); Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga;
Tipo D –	História do Serviço Social, Teorias, Métodos e Metodologias de Intervenção em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos .	Instituto Politécnico de Beja; Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa); Instituto Superior de Serviço Social do Porto; Instituto Superior Miguel Torga; Universidade Lusófona de Lisboa; Universidade Lusófona do Porto Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa); Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga;

Tabela 17: Unidades Curriculares - Tipologias de intervenção com problemáticas específicas

Perfil		
Perfil A	Intervenções na Infância, Adolescência, adultez e velhice (SS Casos, Grupos e comunidades)	Faculdade de Ciências e Sociais Humanas (UAç) Instituto Politécnico de Beja Instituto Politécnico de Leiria Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego) Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa) Instituto Superior de Serviço Social do Porto Instituto Superior Miguel Torga ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa Universidade Lusófona do Porto Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa)
Perfil B	Intervenção com famílias	Faculdade de Ciências e Sociais Humanas (UAç) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC) Instituto Politécnico de Leiria Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa) Instituto Superior Miguel Torga ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa)
Perfil C	Sectores de intervenção (emprego, saúde, poder local, educação, reinserção social...)	Faculdade de Ciências e Sociais Humanas (UAç) Instituto Politécnico de Beja Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego) Instituto Politécnico de Castelo Branco Instituto Politécnico de Portalegre Instituto Politécnico de Leiria Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa) Instituto Superior Miguel Torga ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa Universidade Lusíada Lisboa Universidade Lusófona de Lisboa Universidade Lusófona do Porto Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa) Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga
Perfil D	Intervenções através da mediação/empoderamento	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC) Instituto Politécnico de Beja Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa)

Perfil F	Planeamento, Gestão e Avaliação de Projetos Sociais e Gestão e Administração de Respostas Sociais	Instituto Politécnico de Castelo Branco Instituto Politécnico de Leiria Instituto Politécnico de Portalegre Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego) Instituto Superior de Serviço Social do Porto Instituto Superior Miguel Torga ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa Universidade Lusíada Lisboa Universidade Lusófona do Porto Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa) Universidade Católica Portuguesa : Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga
Perfil F	Cidadania, Exclusões Sociais, Políticas de Proteção Social.	Faculdade de Ciências e Sociais Humanas (UAç) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC) Instituto Politécnico de Castelo Branco Instituto Politécnico de Leiria Instituto Politécnico de Portalegre Instituto Superior Miguel Torga Universidade Lusófona do Porto Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa)
Perfil G	Empreendedorismo	Instituto Superior Miguel Torga Universidade Lusófona do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC) Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa)
Tipologia H	Todos os perfis	Escola de Ciências Humanas e Sociais (UTAD)

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 18: Organização das Unidades Curriculares para a prática profissional (estágios, laboratórios, supervisão)

<u>Tipo A:</u>	Estágios de observação	Instituto Politécnico de Castelo Branco Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego)
<u>Tipo B:</u>	Estágios de Intervenção (em alguns anos do plano curricular)	Escola de Ciências Humanas e Sociais (UTAD) Faculdade de Ciências e Sociais Humanas (UAç) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC) Instituto Politécnico de Beja Instituto Politécnico de Castelo Branco Instituto Politécnico de Leiria Instituto Politécnico de Portalegre Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego) Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa) Instituto Superior de Serviço Social do Porto Instituto Superior Miguel Torga ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa Universidade Lusíada Lisboa Universidade Lusófona do Porto
<u>Tipo C:</u>	Estágios Curriculares (em todos o plano curricular)	Instituto Superior de Serviço Social do Porto Universidade Lusófona de Lisboa Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga
<u>Tipo D:</u>	Laboratórios, seminários, oficinas de estudo da intervenção em Serviço Social, supervisão de estágio	Escola de Ciências Humanas e Sociais (UTAD) Faculdade de Ciências e Sociais Humanas (UAç) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC) Instituto Politécnico de Beja Instituto Politécnico de Castelo Branco Instituto Politécnico de Leiria Instituto Politécnico de Portalegre Universidade Lusíada Lisboa Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego) Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa) Instituto Superior de Serviço Social do Porto Universidade Lusófona de Lisboa Universidade Lusófona do Porto Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga

Fonte: Elaboração própria

Tabela 19: Saídas profissionais

Tipologia 1	Instituições do Ensino Superior focados nas saídas profissionais identificando as áreas de intervenção (saúde, educação, formação e emprego profissional, segurança social, poder local).	<ul style="list-style-type: none"> - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC); - Instituto Politécnico de Castelo Branco; - Instituto Politécnico de Leiria; - Instituto Politécnico de Portalegre; - Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego); - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa); - Instituto Superior Miguel Torga; - Universidade Lusíada Lisboa; - Universidade Lusófona de Lisboa; - Universidade Lusófona do Porto;
Tipologia 2	Instituições do Ensino Superior focados nas para saídas profissionais relacionadas com os setores das políticas sociais (sectores específicos de atuação).	<ul style="list-style-type: none"> - Escola de Ciências Humanas e Sociais (UTAD) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC); - Instituto Politécnico de Castelo Branco; - Instituto Politécnico de Leiria; - Instituto Politécnico de Portalegre; - Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego); - Instituto Superior de Serviço Social do Porto; - ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa; - Universidade Lusíada Lisboa; - Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa); - Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga.
Tipologia 3	Instituições do Ensino Superior focados nas saídas profissionais relacionadas com as organizações estatais, da sociedade civil e empresas.	<ul style="list-style-type: none"> - Escola de Ciências Humanas e Sociais (UTAD); - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas; (UAç) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC); - Instituto Politécnico de Beja; - Instituto Politécnico de Castelo Branco; - Instituto Politécnico de Portalegre; - Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego); - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa); - Instituto Superior Miguel Torga; - Instituto Superior de Serviço Social do Porto; - ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa; - Universidade Lusíada Lisboa; - Universidade Lusófona de Lisboa; - Universidade Lusófona do Porto; - Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga.

Tabela 20: Competências de saídas profissionais

Unidade Orgânica	Competências	Tipologias Saídas Profissionais		
		1	2	3
Escola de Ciências Humanas e Sociais (UTAD)	<p>Competências para trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nos serviços e organizações do setor público central , nas esferas de segurança social, saúde, ensino, justiça e reinserção social; - nos serviços e organizações do setor público local, nas câmaras e juntas de freguesia e outras organizações do poder local e regional; - nas ONG do setor não lucrativo ao serviço das populações com necessidades especiais (por exemplo, idosos, crianças desprovidas do meio familiar, indivíduos/grupos com deficiências físicas ou de desenvolvimento, pessoas a transitar das instituições psiquiátricas, doentes em regime de ambulatório e indivíduos em processo de alta clínica sem retaguarda familiar, vítimas de violência ou maus-tratos, indivíduos que sofrem de doenças crónicas, indivíduos em processo de reabilitação de dependências, sem abrigo, seropositivos etc.); - nas organizações de defesa dos direitos das mulheres, das crianças e dos adolescentes, dos imigrantes e das minorias étnicas, das; - nas organizações de intervenção comunitária ao serviço dos territórios e comunidades com problemas de coesão social e territorial - nas organizações dedicadas à investigação social e à formação. 		2	3
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (UAç)	<p>Capacitado para desenvolver a sua atividade profissional nas seguintes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) habilitação própria para o desempenho da profissão de Assistente Social em instituições públicas ou privadas, de solidariedade social ou outras; b) quadros de equipas interdisciplinares de intervenção social; c) iniciativas empresariais próprias. 			3
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UC)	<ul style="list-style-type: none"> - Segurança Social (planeamento e intervenção comunitária; menores em risco; adoção; execução, planeamento e avaliação de políticas sociais; emergência social; estudos e avaliações, entre outros); -Autarquias (intervenção comunitária; ação social escolar; habitação; estudos e projetos de intervenção social local, entre outros); -Instituições Particulares de Solidariedade Social, Misericórdias e Associações de Desenvolvimento Social e Comunitário; -Saúde (intervenção em contexto hospitalar; projetos de prevenção; comportamentos de risco, entre outros); -Educação (Serviços de Psicologia e Orientação; ação social escolar; centros de formação, entre outros); -Justiça (Instituto de Reinserção Social – adultos e menores delinquentes; estabelecimentos prisionais; gabinetes de apoio a vítimas); -Trabalho e Emprego (centros de emprego; empresas e serviços públicos e privados; empresas de inserção e cooperativas, entre outros); -Docência e Investigação (ensino superior). 	1	2	3
Instituto Politécnico de Beja	<p>O curso de Serviço Social oferece saídas profissionais em instituições públicas e privadas com e sem fins lucrativos como: hospitais, centros de saúde, institutos de reinserção social, escolas, autarquias, associações de desenvolvimento local, cooperativas, instituições particulares de solidariedade social (IPSS), estabelecimentos prisionais, instituições de apoio a crianças, jovens, mulheres,</p>			3

	<p>peessoas idosas, pessoas com deficiência, minorias étnicas, imigrantes, sem -abrigo e outros grupos em situação de risco.</p>			
<p>Instituto Politécnico de Castelo Branco</p>	<p>Os Assistentes Sociais são profissionais qualificados para atividades de intervenção direta (junto dos indivíduos, famílias e comunidades) e/ou na intervenção indireta (direção, coordenação, investigação).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empregabilidade: - Instituições Particulares de Solidariedade Social (Misericórdias, Associações, Fundações). - Organizações Não Governamentais, em áreas de atividade de Ação Social para idosos, crianças, famílias em situação de vulnerabilidade, refugiados, emigrantes e pessoas portadoras de deficiência. - Serviços do Estado, nos setores da Saúde (hospitais, centros de saúde, clínicas de reabilitação), Segurança Social, Estabelecimentos Prisionais e Serviços de Reinserção Social e assessoria aos Tribunais, Centros de Emprego, Formação Profissional e Ocupacional, Educação (Escolas). - Serviços do Poder Local (Habitação, Urbanismo e Ambiente; Cultura, Juventude e Desporto e prevenção de comportamentos de risco). - Empresas (Gabinetes de Recursos Humanos e em projetos de Responsabilidade Social). 	1	2	3
<p>Instituto Politécnico de Leiria</p>	<p>Formar profissionais com capacidade para atuarem ao nível das realidades e problemas sociais mais prementes, desenvolvendo um papel preventivo ou terapêutico, tendo como universo privilegiado o indivíduo/grupo de risco. Desempenho da profissão em todas as suas vertentes, designadamente na saúde, educação, justiça, proteção a crianças e jovens, autarquias, segurança social, habitação, emprego e formação.</p>	1	2	
<p>Instituto Politécnico de Portalegre</p>	<p>O Assistente Social exerce a sua profissão em contextos organizacionais muito variados e com pessoas que apresentam situações-problema diversas. Trabalha com pessoas de todas as faixas etárias e com problemáticas transversais a vários contextos organizacionais da administração central e local. Sem exaustividade e tendo por referência as áreas de política social, apontamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação (Serviços de Psicologia e Orientação; Centros de Formação, CERCI's, Universidades Seniores, etc); - Saúde (Hospitais e Centros de Saúde, Unidades de Cuidados Continuados; projetos de prevenção de comportamentos de risco, etc); - Justiça (Instituto de Reinserção Social; Estabelecimentos Prisionais; Gabinetes de apoio a vítimas, etc.); - Segurança Social (proteção da infância; planeamento, execução e avaliação de políticas sociais; Emergência Social; Rendimento Social de Inserção, etc.); - Autarquias (intervenção comunitária; Ação Social Escolar; Habitação; projetos de desenvolvimento local, Rede Social, etc.); - Instituições Particulares de Solidariedade Social (Estruturas Residenciais para idosos, pessoas com deficiência; Apoio Domiciliário; Lares de Infância e Juventude; Centros de Apoio à Família e Aconselhamento Parental, etc); e Associações de Desenvolvimento Local (Projetos de intervenção comunitária, etc.); 	1	2	3

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho e Emprego (Centros de Emprego e Formação Profissional; serviços sociais de empresas e gestão de recursos humanos; cooperativas e empresas de inserção, etc.); - Docência / supervisão e investigação (ensino superior e organizações de I&D). 			
Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego)	<ul style="list-style-type: none"> - Autarquias (Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia); - Habitação; Ação social escolar; - Participação ativa nos núcleos locais de inserção (Rendimento social de inserção) e na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em perigo); - Educação (Ensino regular (básico, secundário, superior) e especial); - Justiça e Reinserção Social (Centros Educativos (jovens delinquentes); - Estabelecimentos Prisionais; Instituto de Reinserção Social; - Emprego e Formação profissional (Centro de Formação Profissional/Emprego; Empresas de Inserção; entre outros); - Misericórdias; Associações de Desenvolvimento Social e Comunitários; Instituições Particulares de Solidariedade Social; - Segurança Social (Centros de Segurança Social (Rendimento Social de Inserção). - Centro de Acolhimento Temporário; Lares de Infância e Juventude); Emergência Social (Vítimas de Violência doméstica, Sem abrigo, entre outros) e Equipas Multidisciplinares de Apoio aos Tribunais (EMAT); - Saúde (Hospitais, Centros de Saúde/Unidades de Saúde Familiar, Unidade de Cuidados Continuados; Centro de Respostas Integradas (toxicodependência); - Investigação (Ensino Superior). 	1	2	3
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa)	<p>Organismos de ação social; sistema de Segurança Social; serviços do Estado e das autarquias com responsabilidades na ação social; serviços de Recursos Humanos em empresas privadas; organizações de políticas de ação social públicas do terceiro setor; Investigação.</p>	1		3
Instituto Superior de Serviço Social do Porto	<ul style="list-style-type: none"> - Centros Distritais de Solidariedade e Segurança Social, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). - Hospitais Gerais e de especialidade, Centros de Saúde. - Centros de educação e reabilitação de portadores de deficiências, Infantários e escolas pré-primárias, Escolas do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) e Secundário. - Centros de Atividades de Tempos Livres, Casas de Juventude, Centros de Formação Profissional. - Autarquias, Empresas Municipais de Habitação, Associações de Desenvolvimento, Associações recreativas e culturais, Centros Sociais. 		2	3

	<p>- Estabelecimentos Prisionais, Tribunais de Família e Menores, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Instituições que acolhem crianças e adolescentes privados de contexto familiar, Instituto de Reinserção Social.</p> <p>- Empresas, Sindicatos, Centros de Emprego, Clubes de emprego, Empresas de Inserção, Centros de Formação Profissional.</p> <p>- Comunidades terapêuticas, Unidades de Prevenção da Toxicodependência, Unidades de Tratamento da Toxicodependência, Programas de Redução de Danos.</p> <p>- Centros de dia, Residências e Lares de Terceira Idade, Serviços de Apoio Domiciliário, Universidades de Terceira Idade, Centros de Convívio.</p>			
Instituto Superior Miguel Torga	Segurança Social, Saúde, Autarquias Locais, Justiça, Trabalho e Educação, Intervenção Psicoterapêutica e Psicossocial, Habilitação própria para a docência.	1		3
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	A Licenciatura em Serviço Social destina-se aos estudantes que pretendam adquirir competências no campo do bem-estar social, da pobreza e exclusão social, trabalhando em organizações públicas ou privadas, na conceção, programação, gestão, avaliação e execução de políticas públicas sociais como, por exemplo, serviços de segurança social, autarquias, escolas, prisões, centros sociais, residenciais, de reabilitação, de adoção de menores ou crianças em risco, de acolhimento de populações migrantes ou refugiadas, serviços de apoio ao domicílio, entre outras		2	3
Universidade Lusíada Lisboa	<p>Os licenciados em Serviço Social desenvolvem a sua atividade profissional numa grande diversidade de instituições:</p> <p>- nos serviços do Estado, na maioria dos ministérios e, particularmente, nos do emprego e segurança social, da saúde, da justiça e da educação.</p> <p>Estes serviços públicos abrangem, entre outros, institutos de solidariedade e segurança social, equipamentos sociais de apoio à infância, juventude, deficientes e idosos, centros de formação profissional, centros de saúde e hospitais, centros de profilaxia da droga e de apoio a toxicodependentes, estabelecimentos prisionais, serviços de reinserção social e tribunais, serviços de apoio social nas escolas;</p> <p>- nas autarquias (câmaras municipais e juntas de freguesia), nos serviços municipais de habitação, ação social, educação, ação cultural, saúde e recursos humanos;</p> <p>- nas organizações sociais não lucrativas, associações, cooperativas e sindicatos, como instituições de solidariedade social em diferentes áreas, misericórdias, associações de doentes, cooperativas de habitação, associações de moradores, associações de educação de adultos e de animação cultural, associações de jovens, associações de desenvolvimento rural e diferentes associações de defesa dos direitos humanos;</p> <p>- nas empresas de diferentes ramos de atividade, em serviços sociais de recursos humanos e de saúde ocupacional.</p>	1	2	3
Universidade Lusófona de Lisboa	O Serviço Social desenvolve a sua atividade profissional em organismos estatais (Ministérios e particularmente nos do Trabalho e Solidariedade Social, Saúde, Justiça, Educação e Administração Interna, em instituições e serviço de âmbito nacional e local) e da sociedade civil (IPSS, Misericórdias, Associações de Desenvolvimento Local e Defesa dos Direitos Humanos, Empresas de diversos ramos de atividade, ONG's).	1		3

Universidade Lusófona do Porto	<p>O Serviço Social desenvolve a sua atividade profissional em organismos estatais (Ministérios e particularmente nos do Trabalho e Solidariedade Social, Saúde, Justiça, Educação e Administração Interna, em instituições e serviço de âmbito nacional e local) e da sociedade civil (IPSS, Misericórdias, Associações de Desenvolvimento Local e Defesa dos Direitos Humanos, Empresas de diversos ramos de atividade, ONG's).</p>	1		3
Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa)	<p>As saídas profissionais afetas à Licenciatura em Serviço Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento social de indivíduos e famílias; - Trabalho com grupos e intervenção comunitária; - Assessoria a tribunais; - Trabalho em escolas, hospitais e em instituições de solidariedade social; - Direção e gestão de serviços e instituições sociais; - Consultoria, avaliação e conceção nas áreas de intervenção e políticas sociais; - Coordenação de programas e políticas sociais; - Investigação social. 		2	
Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga	<p>Técnico Superior de Serviço Social em: organismos e serviços do estado; instituições particulares de solidariedade social (IPSS); câmaras municipais; empresas; hospitais e centros de saúde; escolas e centros de formação profissional; centros sociais; centros de emprego; organizações não governamentais.</p>		2	3

Fonte: Elaboração própria

Apêndice B

Inquérito por Questionário

Inquérito por questionário

Sou Assistente Social e encontro-me a desenvolver uma investigação cujo tema se intitula “A docência e o processo de ensino nas Licenciaturas em Serviço Social em Portugal”, integrado no Curso de Doutoramento de Serviço Social da Universidade Lusíada, do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.

As transformações económicas, sociais, políticas e culturais e a mudança de perfil dos estudantes que chegam ao ensino superior, mais precisamente à licenciatura em Serviço Social, desafia os docentes a repensar e desenvolver novas metodologias de ensino em contexto de aula e fora de aula. Estes processos pedagógicos traduzem-se em novas competências e habilidades que os docentes têm de adotar no sentido de desenvolverem nas estudantes competências críticas e reflexivas comprometidas com os padrões teóricos, metodológicos, políticos e éticos da profissão. Este questionário tem como objetivo analisar e descrever os processos metodológicos do ensino da profissão do Serviço Social, relevando as experiências pedagógicas efetuadas com os estudantes de Serviço Social para se tornarem profissionais comprometidos com a profissão. Desta forma vimos por este meio solicitar que responda ao questionário em anexo. As respostas são confidenciais e anónimas e o tratamento dos dados respeita os princípios éticos da pesquisa.

***Obrigatório**

1.

Género *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Feminino Masculino
-

2.

Idade *

3.

Estado civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro/a
- Casado/a
- Viúvo/a
- Divorciado/a União de
- facto

4.

Formação: *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura em Serviço Social
- Mestrado em Serviço Social
- Doutoramento em Serviço Social
- Pós Doutoramento

5.

Outra formação. Qual? *

6.

Sistema de ensino superior onde exerce a profissão. * Marcar apenas uma oval.

- Sistema de ensino público Sistema de
- ensino privado

7.

Tipo de instituição onde exerce a docência: * Marcar apenas uma oval.

- Universidade
- Instituto Universitário
- Instituto Politécnico Instituto Superior de
- Serviço Social Outra:
- _____

8.

Outra instituição de ensino superior. Qual? *

9.

Categoria profissional: * Marcar apenas uma oval.

-
- Professor Coordenador Principal
 - Professor Coordenador com agregação
 - Professor Adjunto
 - Assistente do 2º Triénio (Mestres ou Doutores)
 - Assistentes do 1º Triénio
 - Professor Catedrático
 - Professor Associado com Agregação
 - Professor auxiliar com Agregação
 - Professor Associado
 - Professor Auxiliar

10.
Outra categoria profissional: Qual? *

11.
Regime de tempo *

Marcar apenas uma oval.

- Integral
- Parcial
- Com exclusividade
- Sem exclusividade

12.
Vínculo contratual *

Marcar apenas uma oval.

- Contrato de trabalho sem termo
- Contrato de trabalho a termo certo
- Contrato de trabalho a tempo incerto
- Contrato de prestação de serviços
- Contrato de utilização de trabalho temporário/recibos verdes

13.
Exerce funções na Licenciatura em Serviço Social? Se sim, responda às questões seguintes.

*

Marcar apenas uma oval.

- Sim Não
-

14.

As unidades curriculares que leciona na licenciatura em Serviço Social integram as seguintes categorias: * Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Às vezes;	Sempre
Fundamentos e história do Serviço Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teorias e Metodologias do Serviço Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direitos Humanos, Ética e Deontologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Políticas Sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práticas de Estágio/Supervisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviço Social com problemáticas específicas (envelhecimento, crianças, famílias, saúde e habitação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviço Social e questões ambientais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15.

Responsabilidade na unidade curricular:

Marcar apenas uma oval.

- Coordenador
 Regente
 Docente

16.

O que é para si uma metodologia participativa em Serviço Social? *

17.

Dê exemplos de metodologias participativas que desenvolve em sala de aula. *

18.

Qual o objetivo das metodologias participativas que desenvolve em Serviço Social? *

19.

Responda numa escala de nunca, às vezes e sempre, que tipo(s) de metodologia(s) participativa(s) utiliza: * Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Às vezes	Sempre
Trabalho individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentação oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitas guiadas a instituições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convite a profissionais para discutirem as práticas em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Role playing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vídeos de filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Simulação de casos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussão de casos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação do processo de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Método biográfico (motivação e experiência profissional)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práticas discursivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Narrativas sobre o observado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portfólios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexão sobre experiências pessoais significativas (dar voz aos discentes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizagem através do relato de experiências pessoais significativas dos pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboração de posters	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em eventos congressos e seminários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboração de artigos científicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em fóruns e debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em pesquisas/investigação exploratória	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observação das práticas profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em workshops	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fotovoice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinâmicas de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em ações solidárias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20.

Identifique a perspectiva teórica que orienta as metodologias participativas: * Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Às vezes	Sempre
Abordagem psicodinâmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordagem comportamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordagem centrada na tarefa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordagem centrada na resolução de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perspetiva sistémica e ecológica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perspetiva estrutural/radical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perspetiva feminista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teoria construcionista social crítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21.

As metodologias participativas que adota pretendem capacitar os estudantes para: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Às vezes	Sempre
Tornarem-se pessoas e profissionais comprometidos com a profissão de Serviço Social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercerem a profissão do Serviço Social em organizações do estado e da sociedade civil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Terem sentido crítico face à realidade social e às políticas sociais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formarem identidade do Serviço Social de acordo com os padrões teóricos, metodológicos e éticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolverem pesquisas em Serviço Social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicar métodos e técnicas na intervenção social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diagnosticar e intervir com grupos particularmente vulneráveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se comprometerem com os direitos e a justiça social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entenderem o Serviço Social como profissão política.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22.

Observações:

Apêndice C

Inquérito por Entrevista

Inquérito por Entrevista

Sou Assistente Social e encontro-me a desenvolver uma investigação cujo tema se intitula “A docência e o processo de ensino nas Licenciaturas em Serviço Social em Portugal”, integrado no Curso de Doutoramento de Serviço Social da Universidade Lusíada, do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.

Pretendo analisar e descrever os processos metodológicos do ensino da profissão do Serviço Social, relevando as experiências pedagógicas dos docentes efetuadas com os estudantes de Serviço Social para se tornarem profissionais comprometidos com os padrões teóricos, metodológicos e éticos da profissão.

As informações são confidenciais e serão analisadas somente por mim, servindo unicamente para os fins desta pesquisa que se pauta pelas normas éticas de investigação em Serviço Social. Peço que responda às questões efetuadas, não havendo respostas corretas ou erradas somente a sua vivência e opinião.

Ainda no âmbito das normas éticas de investigação só poderei efetuar a entrevista se preencher o Consentimento Informado em baixo explicado.

Pelo que pedimos a sua compreensão e o preenchimento do mesmo.

Muito obrigada pela sua cooperação.

CONSENTIMENTO INFORMADO:

Dissertação apresentada à Universidade Lusíada de Lisboa para a obtenção do Grau de Doutorada em Serviço Social.

Eu..... na qualidade de Assistente Social e docente, fui informada pela aluna Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca sobre a natureza do inquérito por entrevista e aceito ou não aceito (riscar o que não interessa) a aplicação da mesma.

Fui igualmente informada que este inquérito por entrevista se destina a um estudo para a elaboração de uma Dissertação de Doutoramento em Serviço Social, sendo que os seus dados têm carácter sigiloso e o tratamento das respostas terá fins exclusivamente científicos.

Os termos do trabalho bem como os da minha participação, foram-me explicados por Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca. Sou livre de responder ao inquérito por entrevista e posso a qualquer momento retirar o meu consentimento, pondo fim à minha participação.

Dia:

1. Género:
2. Idade:
3. Grau académico:
4. Categoria Profissional:
5. Experiência profissional na docência (n.º anos):
6. Qual o tipo de Instituição onde exerce a docência em Serviço Social?
(Universidade Instituto, Universitário Instituto, Politécnico, Instituto de Serviço Social)
7. Qual considera ser o melhor meio para promover e facilitar o processo de ensino-aprendizagem? (Um bom relacionamento entre docente e discente, outras hipóteses)
8. Tendo em conta a sua experiência pessoal e profissional, como caracteriza:
um “bom professor”?
uma “boa aula”?

-
9. Enquanto docente, que aspetos considera serem prioritários na preparação das unidades curriculares? (Conhecer os materiais teóricos e tecnológicos, conhecer diversos softwares, saber aplicar estratégias didáticas...)
 10. Quais os conhecimentos e habilidades considera mais pertinentes e necessárias para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem ativo e participativo? Justifique a sua resposta.
 11. Considera que a sua formação atual é adequada para colocar em prática metodologias ativas participativas em contexto de aula e em formato *on line*? Justifique a sua resposta.
 12. O que poderia ser melhorado no processo de ensino e aprendizagem na formação de Assistentes Sociais?
 13. Como alia os saberes científicos às competências de inovação e recriação na preparação das suas aulas? Justifique a sua resposta.
 14. Identifique as estratégias de ensino e aprendizagem que mais utiliza em contexto de sala de aula ou fora dela. Dê exemplos.
 15. Identifique potencialidades e desafios/constrangimentos associados às metodologias ativas participativas no ensino e aprendizagem do Serviço Social.
 16. Quais os conhecimentos e habilidades que considera mais pertinentes e necessários desenvolver no discente num processo de ensino-aprendizagem ativo e participativo? Justifique a sua resposta. (Exemplo: Identificar os condicionantes sociais do currículo escolar, como também pessoais do docente e do discente, que interferem no contrato pedagógico)
 17. Qual a importância que atribui à gestão emocional no processo de ensino e aprendizagem entre docente e discente?

Apêndice D

Resultados - Perfil dos docentes inquiridos e responsabilidades na docência

Tabela 21: Estado civil dos docentes

Estado civil:	Frequência	Percentagem
Casado/a	12	63,2
Solteiro/a	6	31,6
União de facto	1	5,3
Total	19	100,0

Tabela 22: Formação académica dos docentes

Formação académica:	Frequência	Percentagem
Doutoramento em Serviço Social	18	94,7
Mestrado em Serviço Social	1	5,3
Total	19	100,0

Tabela 23: Categoria profissional dos docentes

Categoria profissional:	Frequência	Percentagem
Professor Adjunto	4	21,1
Professor Associado	1	5,3
Professor Auxiliar	14	73,7
Total	19	100,0

Tabela 24: Regime de tempo em docência

Regime de tempo:	Frequência	Percentagem
Com exclusividade	6	31,6
Integral	9	47,4

Parcial	4	21,1
Total	19	100,0

Tabela 25: Vínculo contratual dos docentes

Vínculo contratual:	Frequência	Porcentagem
Contrato de prestação de serviços	1	5,3
Contrato de trabalho a termo certo	7	36,8
Contrato de trabalho sem termo	11	57,9
Total	19	100,0

Tabela 26: Categorias das unidades curriculares que leciona na licenciatura em Serviço Social

Categorias das Unidades Curriculares			
	Nunca	Às vezes	Sempre
Fundamentos e história do Serviço Social	7%	5%	7%
Teorias e Metodologias do Serviço Social	2%	9%	8%
Direitos Humanos, Ética e Deontologia	5%	4%	10%
Políticas Sociais	2%	10%	7%
Práticas de Estágio/Supervisão	4%	5%	10%
Serviço Social com problemáticas específicas (envelhecimento, crianças, famílias, saúde e habitação)	0%	5%	14%
Serviço Social e Questões Ambientais	8%	8%	3%

Tabela 27: Perfil e percurso profissional dos docentes entrevistados

Entrevista do	Gênero	Idade	Instituição de Ensino Superior	Grau acadêmico	Categoria profissional	Experiência Profissional na docência
1	Feminino	45 anos	Instituto Superior	Doutorada em SS	Professora Auxiliar Convitada	19 anos
2	Feminino	52 anos	Universidade	Doutorada em SS	Professora auxiliar convidada	5 anos
3	Masculino	55 anos	Universidade	Doutorado em SS	Professor Auxiliar	25 anos
4	Feminino	49 anos	Universidade	Doutorada em SS	Professora Auxiliar	18 anos
5	Feminino	56 anos	Universidade	Doutorada em SS	Professora Associada	22 anos
6	Masculino	58 anos	Instituto Politécnico	Doutorado em SS	Professor Adjunto	15 anos
7	Feminino	45 anos	Instituto politécnico	Doutora na especialidade em SS	Professora Adjunta	15 anos
8	Feminino	39 anos	Universidade	Doutora em SS	Professora Auxiliar Convitada	14 anos
9	Feminino	36 anos	Instituto Politécnico	Doutora em SS	Professora Adjunta	4 anos
10	Feminino	55 anos	Instituto Politécnico	Título de Especialista na área de Trabalho Social e Orientação	Professora Adjunta Convitada	7 anos
11	Feminino	38 anos	Instituto Politécnico	Doutorada em SS	Professora Adjunta	12 anos
12	Feminino	48 anos	Instituto Politécnico	Doutorada em SS	Professora Adjunta	21 anos
13	Feminino	45 anos	Instituto Politécnico	Doutorada em SS	Professora Adjunta	2 anos
14	Feminino	41 anos	Universidade e instituto	Doutorada em SS	Professora Auxiliar Convitada	6 anos
15	Masculino	52 anos	Instituto Politécnico	Doutorado em SS	Professor Adjunto Convitado	12 anos
16	Feminino	47 anos	Universidade	Doutorada em SS	Professor Auxiliar Convitada	3, 5 anos
17	Masculino	43 anos	Instituto Politécnico	Doutor e Título de Especialista	Professor adjunto convidado	12 anos
18	Masculino	40 anos	Universidade	Doutorado em SS	Professor Auxiliar	3 anos
19	Feminino	36 anos	Universidade	Doutora na especialidade em SS	Professora Auxiliar Convitada	13 anos

Apêndice E

Resultados – Metodologias Ativas Participativas

Tabela 28: Definição de metodologia participativa

	Frequência
Q1: A participação implica o reconhecimento da vontade e da importância do outro.	1
Q2: A que procura envolver de forma dinâmica os estudantes na construção da aula.	1
Q3: Aquelas que conseguem integrar o conhecimento adquirido pelas(os) alunas(os) na elaboração do quadro pedagógico das disciplinas, fazendo com que as(os) estudantes se sintam implicadas(os) e participem, não apenas na troca de conhecimento, mas da tomada de decisões quanto aos recursos utilizados.	1
Q4: É um processo interativo, dinâmico, participado, reflexivo e ativo para a coconstrução de aprendizagens individuais, grupais e comunitárias que fomentem o empoderamento, o envolvimento, a proatividade dos sujeitos, enquanto protagonistas na construção de saberes.	1
Q5: É uma metodologia capaz de desenvolver no estudante a capacidade de trabalhar em equipa e de ser responsável pela construção do seu próprio conhecimento.	1
Q6: É uma metodologia que incorpora o conceito de intervenção social.	1
Q7: Envolvimento reflexivo dos estudantes.	1
Q8: Implica ensino à medida que os estudantes vão intervindo.	1
Q9: Metodologia de ensino com recurso a técnicas e ferramentas que envolve o estudante e o conduza a participar no processo de ensino – aprendizagem.	1
Q10: Metodologia de ensino/aprendizagem que envolva os estudantes nos processos.	1
Q11: Metodologia que se constrói em função dos interesses, necessidades dos estudantes e que implica o envolvimento ativo destes em todo o processo de aprendizagem.	1

Q12: No campo da docência, uma metodologia que implique a criação de um espaço propício, uma relação dialógica docente/ discente numa disponibilidade de aprendizagem e reflexão mútuas, sabendo que para além do docente e discente está uma pessoa com diferentes experiências de vida e opções.	1
Q13: No campo do ensino significa uma abordagem multidimensional convocando várias dinâmicas (exposição, confronto com casos práticos, trabalho autónomo, pesquisa orientada...) visando desenvolver a reflexão, consciência crítica e conhecimento informado para suportar a tomada de decisão.	1
Q14: Permite a participação dos estudantes e a aprendizagem pelo ver e fazer.	1
Q15: Pretende-se o envolvimento e participação dos estudantes no seu processo de aprendizagem.	1
Q16: Promove a integração e reflexão sobre a experiência dos estudantes nas aprendizagens transformando-o como pessoa e como profissional de acordo com os padrões da profissão de modo a construir a identidade profissional.	1
Q17: Remete para o envolvimento de todos os elementos constituintes do sistema educativo/formativo ao nível superior.	1
Q18: Todo o procedimento e instrumental que seja produzido com o envolvimento dos atores que integrem a dinâmica de trabalho.	1
Q19: Uma metodologia colaborativa de trabalho que potencie a participação social dos sujeitos considerados pelo profissional como atores significantes de mudança e desenvolvimento.	1
Total	19

Tabela 29: Objetivos das metodologias participativas desenvolvidas em sala de aula

Objetivos das metodologias participativas	Padrões/ frequência
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de análise e reflexão crítica relativas a fundamentos teóricos; -Objetivos metodológicos e técnico-institucionais de intervenção do Serviço Social; - Competências ao nível das atitudes, princípios, valores e capacidades de trabalho em equipa, advindas da aprendizagem de aptidões, posturas e técnicas de comunicação individual e coletiva; - Capacidade de análise e reflexão crítica acerca da relação entre o Serviço Social, Direitos Humanos e políticas públicas; - Articular entre conhecimentos teóricos, metodológicos e prática de intervenção em Serviço Social; - Conhecer o sistema de organização de respostas sociais nos Açores traduzidas em serviços e equipamentos sociais; - Identificar e conhecer sujeito, problemáticas, contextos de intervenção, funções do Assistente Social, metodologia de intervenção (objetivos, finalidades, princípios, valores, métodos e técnicas), programas, projetos e atividades em cada área ou sector de intervenção; - Capacidade de utilização, adaptação e escolha de conhecimentos e experiências interiorizadas preconizadas para diferentes problemáticas, de modo a criar relações positivas de relevante importância em benefício dos sujeitos de intervenção do Serviço Social. 	<p>Centra-se em competências para o exercício da profissão</p>
<ul style="list-style-type: none"> - A coesão social e o (re) conhecimento enquanto sujeitos pensantes; 	<p>Centra-se em competências para o exercício da profissão</p>
<ul style="list-style-type: none"> - A mudança social sustentável; 	<p>Centra-se em competências para o exercício da profissão</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Alargar e aumentar as possibilidades de aprendizagens experienciais, vivenciais, grupais que fomentem a liberdade, a autonomia, a criatividade e a afirmação do eu num contexto do confronto positivo de ideias, comportamentos e métodos; 	<p>Centra-se em competências para o exercício da profissão</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar os estudantes para a partilha e discussão de ideias, promover uma maior integração entre a apreensão de conteúdos e a sua aplicação prática 	<p>Centra-se em competências para o exercício da profissão</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Construir um programa na UC que seja mais atraente para os interesses e expectativas dos discentes, com abertura para a introdução das linhas de formação mais prementes na temática da referida UC, tendo em conta os modelos da Universidade em questão e os referencias internacionais como mainstreaming. Desenvolver treino para uma análise crítica dos vários assuntos debatidos e acolher outras visões muitas vezes desconhecidas para o docente e que vale a pena integrar valorizando todo o grupo; 	<p>Centra-se em competências para o exercício da profissão</p>

- Desenvolver nos estudantes capacidades de aprofundamento do conhecimento do Serviço Social nas suas dimensões teóricas e metodológicas e criar identidade profissional; - Desenvolver nos estudantes competências transformativas e de conscientização das questões sociais e da realidade social e política; Desenvolver a capacidade de ação estratégica;	Centra-se em competências para o exercício da profissão
- Desenvolver o espírito crítico, a participação e a necessidade de "ouvir";	Centra-se em competências para o exercício da profissão
- Desenvolvimento de competências de criatividade, inovação, resolução de problemas; competências relacionais (eu e os outros) e comunicacionais (argumentação); desenvolvimento do pensamento crítico, consciência e responsabilidade individual e coletiva, cidadania. Promoção da identidade profissional no âmbito da deontologia de Assistente Social;	Desenvolver competências para o exercício da profissão e construção da identidade da profissão
- Enquanto estratégia de um maior envolvimento dos estudantes no atingir dos objetivos de cada uma das unidades curriculares;	Envolver os estudantes no processo de aprendizagem
- Envolver e implicar as(os) estudantes no debate, promovendo, nelas(es), estímulos quanto à realidade que poderão enfrentar como futuras(os) assistentes sociais;	Envolver os estudantes no processo de aprendizagem
- Envolver os estudantes no processo de ensino/aprendizagem;	Envolver os estudantes no processo de aprendizagem
- Envolvimento, motivação para a aprendizagem, co-construção do processo de ensino-aprendizagem, incentivo à participação;	Envolver os estudantes no processo de aprendizagem
- Estimular por forma a que a sua aprendizagem resulte de um processo de interação horizontal, estimulando o diálogo e a organização de ideia, a autogestão e a criatividade;	Envolver os estudantes no processo de aprendizagem
- Fomentar o conhecimento, a argumentação, negociação, análise crítica e apreensão das múltiplas facetas e desafios com os quais se confronta o Serviço Social;	Envolver os estudantes no processo de aprendizagem
- Formação de pessoas com saber, saber ser e saber fazer;	Envolver os estudantes no processo de aprendizagem
- Interiorização e capacitação;	Envolver os estudantes no processo de aprendizagem
- O estudante ser capaz de construir o seu próprio conhecimento;	Envolver os estudantes no processo de aprendizagem
- O envolvimento de todos os agentes educativos e de todos os membros que integram a formação superior;	Envolver os estudantes no processo de aprendizagem
Total	19

Tabela 30: Metodologias participativas e desenvolvimento de competências

	Nunca	Às vezes	Sempre
Tornarem-se pessoas e profissionais comprometidos com a profissão de Serviço Social.	0%	1%	18%
Exercerem a profissão do Serviço Social em organizações do estado e da sociedade civil.	0%	4%	15%
Terem sentido crítico face à realidade social e às políticas sociais.	0%	0%	19%
Formarem identidade do Serviço Social de acordo com os padrões teóricos, metodológicos e éticos.	0%	2%	17%
Desenvolverem pesquisas em Serviço Social.	2%	4%	13%
Aplicar métodos e técnicas na intervenção social.	0%	3%	16%
Diagnosticar e intervir com grupos particularmente vulneráveis.	0%	2%	17%
Se comprometerem com os direitos e a justiça social.	0%	1%	18%
Serviço Social como profissão política.	0%	2%	17%

Tabela 31: Perspetiva teórica que orienta as metodologias ativas participativas

Perspetiva teórica	Nunca	Às vezes	Sempre
Abordagem psicodinâmica	6%	13%	0%
Abordagem comportamental	5%	12%	2%
Abordagem centrada na tarefa	2%	15%	2%
Abordagem centrada na resolução de problemas	2%	14%	3%
Perspetiva sistémica e ecológica	1%	11%	7%
Perspetiva estrutural/radical	4%	9%	6%
Perspetiva feminista	5%	13%	1%
Teoria construcionista social crítica	0%	11%	8%

Tabela 32: Tipo(s) de metodologia(s) participativa(s) utilizada(s) em contexto de sala de aula

Tipo(s) de metodologia(s) participativa(s)	Nunca	Às vezes	Sempre
Trabalho individual	2%	9%	8%
Trabalho de grupo	0%	4%	15%
Apresentação oral	0%	7%	12%
Visitas guiadas a instituições	3%	12%	4%
Convite a profissionais para discutirem as práticas em sala de aula	0%	11%	8%
Role playing	1%	15%	3%
Vídeos de filmes	1%	12%	6%
Simulação de casos	0%	14%	5%
Discussão de casos	0%	4%	15%
Avaliação do processo de ensino	2%	2%	15%
Motivação e experiência profissional	3%	9%	7%
Práticas discursivas	3%	11%	5%
Narrativas sobre o observado	3%	8%	8%
Portfólios	4%	12%	3%
Reflexão sobre experiências pessoais significativas (dar voz aos discentes)	2%	5%	12%
Aprendizagem através do relato de experiências pessoais significativas dos pares	2%	9%	8%
Elaboração de posters	5%	12%	2%

Participação em eventos congressos e seminários	2%	12%	5%
Elaboração de artigos científicos	6%	9%	4%
Participação em fóruns e debates	1%	12%	6%
Participação em pesquisas/investigação exploratória	4%	12%	3%
Observação das práticas profissionais	2%	12%	5%
Participação em workshops	4%	8%	7%
Pesquisas	4%	7%	8%
Vídeos	0%	16%	3%
Fotovoice	16%	2%	1%
Dinâmicas de grupo	0%	11%	8%
Filmes	1%	11%	7%
Documentários	1%	12%	6%
Participação em ações solidárias	10%	7%	2%

Apêndice F

Resultados – O processo de ensino

Tabela 33: O processo pedagógico: preparação das aulas

Categoria	Subcategoria	Indicadores de Resposta	N	%	Unidades de Registo
Ensinar e aprender: Processo pedagógico	Preparação das aulas	Atualização bibliográfica	15	78,94 %	<p>E1: “Procurar sempre em cada ano, como é que eu posso enriquecer esta unidade curricular? Conhecer os materiais que vão sendo, procurar nova bibliografia”.</p> <p>E2: “Há necessidades que eles vão promovendo ao longo das sessões. Eu normalmente faço correções aos planos, e vou introduzindo algumas questões práticas para responder a perguntas que os estudantes têm, ou sobre dúvidas da matéria”.</p> <p>E4: “Estar atento ao que se passa no mundo e na sociedade, ver que bibliografia mais recente aborda essas dimensões”.</p> <p>E6: “Bom e atualizado domínio dos conteúdos ministrados a nível teórico, ético-deontológico e operativo”.</p> <p>E7: (...) “Atualizando os conteúdos sempre que for preciso (...)”.</p> <p>E9: “Deve ter um domínio profundo do conhecimento temático em termos teórico-metodológicos baseado na evidência das grandes referências, clássicos e contemporâneos”.</p> <p>E9: “Paralelamente deve procurar conhecer a realidade quotidiana (dos profissionais, dos beneficiários do sistema, da política e da sociedade) com base na empírica.”</p> <p>E10: “Enquanto docente priorizo o conhecimento do material teórico a lecionar por forma a equacionar a estratégia didática mais adequada.”</p> <p>E11: “Atualizar conhecimentos pedagógicos e teóricos, assim como os programas e dossiers curriculares;”</p> <p>E12: “Indicar referências bibliográficas ou outros meios de aprofundamento dos conteúdos previstos.”</p> <p>E13: “Aprofundar o conhecimento na matéria e aplicar novas estratégias didáticas, são prioritários.”</p> <p>E14: “Conhecer bem os conteúdos teóricos da uc e os seus objetivos.”</p>

					<p>E15: “Em primeiro lugar é fundamental conhecer bem os conteúdos e temáticas a lecionar, para isso é necessário estar atento às novas linhas de orientação relativamente às matérias a lecionar.”</p> <p>E17: “Ter material para aplicar nos diversos conteúdos a lecionar (ex. textos; artigos; livros; Apresentações em pdf ou ppt; vídeos; etc).”</p> <p>E19: “Para mim, atualização bibliográfica, sempre.”</p>
		Convidados externos (profissionais)	4	21,05 %	<p>E1: “Convidar um ou dois profissionais sobre aquela área ou tema lecionado”.</p> <p>E2: “Eu normalmente convido sempre um ou dois profissionais”.</p> <p>E4: “(...) Auscultar os profissionais do terreno que lidam com os problemas”.</p> <p>E19: “Convidar Assistentes Sociais de forma a conciliar a teoria e a prática”.</p>
		Partilha de ideias com outros docentes	4	21,05 %	<p>E1: “Trocar ideias com outros colegas que lecionaram ou estão a lecionar a mesma unidade curricular, preparar alguns materiais em conjunto, ou a possibilidade de dinamizar aulas abertas em conjunto”.</p> <p>E2: “Dou aulas com colegas, com os quais escrevo”.</p> <p>E5: “É também relevante a articulação com outros docentes.”</p> <p>E19: “Partilhar ideias, metodologias, experiências com outros docentes.”</p>
		Ficha da unidade curricular	10	52,63 %	<p>E2: “Eu nunca dou aulas sem preparação. Normalmente com base na FUC, os objetivos que devem ser atingidos pelos estudantes”.</p> <p>E5: “A prioridade na preparação das UC é saber como a mesma se articula com a área científica do curso e como essa área científica se materializa em concreto em todos os anos do curso. Por exemplo, para preparar uma UC de teorias do SS do segundo ano de uma licenciatura em SS, temos de ter em conta o que foi ensinado no 1º ano e o que vai ser lecionado no 3º ano no que diz respeito a esta área científica.”</p>

					<p>E5: “Por outro lado, é relevante ter em atenção às competências de saída do curso e reportá-las para a UC as competências específicas da UC e de que formas podem ser concretizadas, nomeadamente conteúdos, metodologias e avaliação.”</p> <p>E11: “Planear e organizar as aulas, adotando uma postura flexiva;”</p> <p>E12: “Definir o programa de lecionação tendo em conta a calendarização anual de sessões (considerando as possibilidades de articulação com outras atividades do docente, dos estudantes, do curso, da escola);”</p> <p>E12: “Definição de objetivos (claros e pensados na pertinência específica com o domínio de conhecimentos onde se insere – unidade de conhecimento – mas também na articulação com a área de conhecimento científico e em articulação com outras UC no contexto do plano de estudos.”</p> <p>E15: “Antes de preparar a ficha da Unidade Curricular, deve-se olhar em dois sentidos, em primeiro na existência de novas investigações, legislações, relatórios, livros que apresentem o estado da arte atual sobre as temáticas a lecionar (...).”</p> <p>E15 (...) “em segundo, olhar para a prática e para o contexto social, de forma a perceber quais os principais conteúdos a selecionar, aqueles que fazem mais sentido para que o estudante no futuro, enquanto profissional, esteja preparado para as exigências das práticas profissionais.”</p> <p>E18: “ Construção de um programa lógico para os estudantes, estruturado para que possam perceber o encadeamento lógico do conteúdo, do programa dessa unidade curricular.”</p> <p>E19: “Seguir os pressupostos da FUC e as competências de saída profissional.”</p>
--	--	--	--	--	--

		Conhecer os materiais teóricos e tecnológicos	15	78,94 %	<p>E3: Ninguém pode trabalhar com materiais que não conhece, muito mais agora neste contexto pandêmico, em que houve necessidade de combater as barreiras criadas pelo afastamento físico. Portanto, conhecer os materiais teóricos e tecnológicos e os diversos softwares”.</p> <p>E3: “Precisamos de conhecer as ferramentas tecnológicas e ter bom conhecimento teórico, e ter essa experiência de passar da teoria à prática e ter aplicado a teoria”.</p> <p>E4: “(...) Também tenho em conta as novas aplicações disponíveis, tais como o moodle, zoom e o email institucional”.</p> <p>E7: “Para além do conhecimento dos materiais teóricos e tecnológicos, é pertinente que se tenha presente os objetivos e conteúdos ministrados em cada aula (...)e adequando-os às condições de aprendizagens dos estudantes, aos métodos, técnicas e recursos de ensino”.</p> <p>E8: O domínio dos conteúdos teóricos é fundamental, pese embora, por exemplo, a possibilidade de utilização de ferramentas como o Mentimeter e o kahoot podem contribuir para a dinamização das aulas. Confesso que, ainda, não fiz uma integração consistente destas ferramentas nas aulas”.</p> <p>E9: “Naturalmente que as competências transversais necessárias a um professor não podem ser descuradas, portanto do domínio pedagógico, incluindo a escrita académica e a inovação tecnológica.”</p> <p>E11: “Conhecer os estudantes e suas expectativas; realizar balanços intercalares, promovendo reajustes e resultados positivos; criar/adotar metodologias mais interativas e participativas, inovando e estimulando o processo de aprendizagem.”</p> <p>E12: “Importa também definir articulação com a componente pedagógica, identificando os meios e</p>
--	--	--	----	---------	---

					<p>assegurando condições de operacionalização dos mesmos (quer seja na identificação dos recursos digitais ou analógicos e domínio de utilização dos mesmos, quer por parte do docente, quer por parte dos estudantes); conhecer o espaço físico da sala, equipamentos e disposição dos mesmos.”</p> <p>E13: “Ser curiosa com o que as tecnologias trazem de novo para melhorar as estratégias do ensino também considero importante, uma vez que estas podem auxiliar na inovação do ensino.”</p> <p>E14: “Saber aplicar estratégias didáticas, participativas e diversificadas.”</p> <p>E14: “Fazer uma boa planificação, caso seja possível, recorrer às ferramentas tecnológicas.”</p> <p>E16: “(...) É essencial conhecer os aspetos pedagógicos da relação professor-estudante, é também determinante conhecer os aspetos teóricos de determinada UC, assim como procurar metodologias e suportes didáticos que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem.”</p> <p>E17: “Ter uma boa planificação dos conteúdos a abordar.”</p> <p>E17: “Identificar e determinar quais as melhores estratégias pedagógicas tendo em conta os conteúdos a lecionar (ex. debates; trabalhos em grupo; role play; etc).”</p> <p>E19: “Ser versátil e flexível. Utilizar diversas ferramentas que melhor se ajustem à turma, ao perfil de estudantes e aos objetivos da uc”.</p>
--	--	--	--	--	---

Tabela 34: Os saberes científicos, as competências de inovação e recriação na preparação das aulas

Categoria	Subcategoria	N	%	Unidades de Registo
<p>Ensinar e aprender: Grau de Inovação e recriação na preparação das aulas</p>	<p>Relação entre o saber científico e as competências de inovação e criatividade</p>		<p>100%</p>	<p>E1: (...) Contaminar os estudantes com esta curiosidade científica: como tem sido a nossa história, como tem sido o próprio processo de afirmação, as nossas lutas e, portanto, é qualquer coisa que eu procuro sempre, aliado com o que vai sendo produzido. Procuro através das pesquisas que estou a fazer, trazer aos estudantes...olhem descobri um artigo muito interessante sobre um profissional que trabalha com refugiados nas montanhas, ou com mulheres militarizadas na Ucrânia, e eles ficam (alguns mais do que outros naturalmente) curiosos em saber o que está a ser produzido. Conhecimento nesta área, saiu um novo livro sobre isto, vai haver um webinar sobre aquilo...”</p> <p>E1: “Eu procuro desta forma, ir trazendo convidados que estão com uma prática inovadora, por exemplo, assistente Social a trabalhar em projetos sócio desportivos, , intervenção social pelo desporto, , um profissional que trabalha numa empresa, num projeto de rua...procuro trazer-lhes inovação por esta via!”</p> <p>E2: “A estratégia de inovação é um bocadinho também a técnica de transmissão de saber. A inovação das aulas é também criar uma dinâmica (...) dinâmicas ensaiadas com a participação dos estudantes”.</p> <p>E3: “Conhecer bem o meio, o contexto que se passa a nossa volta e (...) ser capazes de imaginar o amanhã, antever futuros”.</p> <p>E3: “É necessário fazer formação contínua. A sociedade é dinâmica, muda”.</p> <p>E4: “O conhecimento, hoje, tem que ter uma perspetiva global, sair da caixa pressupõe conhecer o mundo, as gentes, fazer leituras, ir a exposições, ao cinema, beber café e dialogar com os amigos e colegas, etc., e sem dúvida que este conhecimento se transforma em competências várias que ajudam a pessoa a tornar-se mais aberta, menos preconceituosa e mais humana”.</p> <p>E5: “Procurar trazer sempre literatura recente e outras inovações metodológicas para a sala de aula. O que me tem ajudado é a participação em eventos internacionais ou</p>

				<p>leitura de textos recentes sobre metodologias alternativas do ensino em serviço social. Também a articulação com outros docentes da área.</p> <p>E6: “Procuro adaptar-me às novas “ferramentas” comunicacionais de modo a tornar as aulas, (sobretudo as de natureza expositiva), dinâmicas e facilitadoras da atenção e interesse dos discentes”.</p> <p>E7: “Frequência de ações de formação que contribuam para a atualização de conhecimentos (teóricos, tecnológicos e didáticos) e assim fazer face aos desafios que se colocam ao ensino”.</p> <p>E8: “Com dificuldade. O tempo disponível para aulas e preparação não favorece esse sistema.”.</p> <p>E9: “Entendo que deva aprofundar conhecimento nos diversos domínios quotidianamente, pela literatura, pela investigação e pela articulação com o terreno. Desenvolvo-me e refaço as aulas permanentemente. Leio, pesquiso, investigo e escrevo sobre os tópicos que leciono. Compreender e aplicar o que está a acontecer na sociedade é essencial, por exemplo para fazer a ponte com os temas na ordem do dia e que despertam maior interesse aos estudantes.”</p> <p>E10: Atualização científica.</p> <p>E11: “Até ao momento, os saberes científicos apreendidos e construídos (...) têm sido fundamentais para o crescimento e desenvolvimento profissionais, incentivando sempre uma reflexão constante sobre a profissão e, conseqüentemente, sobre a própria formação, a qual se pretende que seja, efetivamente, teórico-prática. (...) Contudo, devo confessar que nem sempre possuo as condições para implementar as mudanças necessárias e pensadas.”</p> <p>E12: “No entanto por vezes a atualização de fontes e este trabalho reflexivo não é realizado tanto quanto seria desejável, havendo a necessidade de apostar mais na revisão de algumas UC e reproduzir noutras conhecimentos já adquiridos há mais tempo... Esta seleção depende também muito do grupo de estudantes que encontremos pela frente ou de estímulos (como projetos de investigação) que estejamos envolvidos mais naquele momento. Procuro promover trabalho de equipa com colegas, da mesma área ou com</p>
--	--	--	--	--

				<p>outras áreas disciplinares, de forma a motivar-me, aprendendo com as experiências dos outros e também criando experiências. Procuro participar em ações de formação de outros estabelecimentos de ensino sobretudo em aulas abertas de mestrado e doutoramento em Serviço Social. Adquiro bibliografia com muita frequência, e de acordo com o tema que procuro/me interessa explorar, ainda que na maioria das vezes faço leituras e análises mais pontuais, carecendo de uma maior profundidade de análise).”</p> <p>E13: “Penso que o docente que investiga e reflete sobre a sua prática, que planeia, sistematiza e avalia o seu processo, que articula experiências pedagógicas, que cria e recria formas de preparação das suas aulas, traz contributos significativos para a melhoria da competência profissional e da qualidade do ensino, bem como inovação na sua prática. Neste sentido, ao refletir a minha prática, observo que procuro desenvolver grande parte das práticas elencadas, contudo verifico que preciso desenvolver mais a investigação neste âmbito, bem como a articulação de experiências pedagógicas. Acredito que o docente, no meu caso, quando eu observo que coloco em prática os meus conhecimentos, as minhas habilidades na preparação das aulas acabo por atuar de forma mais competente, inovadora e procuro estratégias mais significativas neste sentido. Contudo observo que trocar experiências com outros docentes é fundamental para estimular a criatividade e inovação nas aulas.”</p> <p>E14: “Procuro estar atualizada sobre os conteúdos lecionados, a atualidade e das práticas (de forma a demonstrar as várias possibilidades de aplicação prática e promover sempre uma articulação da teoria com o contexto).”</p> <p>E15: “Faço por explorar e aliar as competências científicas às atividades práticas, empreendendo novas propósitos pedagógicos, sobretudo os que alavancam novos roteiros para a aprendizagem. Recorro à criatividade para elaborar atividades que facilitem a análise de conteúdo e as possa colocar ou usar em diferentes suportes digitais de apoio às aulas que favoreçam a compreensão e apreensão dos estudantes. Sempre que é possível, recorro a experiências que possam</p>
--	--	--	--	--

				<p>ser partilhadas e articuladas com o conteúdo a expor, como forma de construir o próprio conhecimento e tornar o processo mais interessante para os estudantes.”</p> <p>E16: “Ser professor pede-nos um trabalho de permanente atualização. Se, por um lado, temos de estar atentos a toda a literatura de relevância e recente, especificamente para as áreas que lecionamos, por outro lado, a dimensão da investigação que nos habita torna-nos também responsáveis por criar e consolidar a ciência na nossa área. Nesse sentido, creio ser essencial também nós desenvolvermos estudos de investigação, envolvermo-nos na criação e implementação de projetos, diria, conhecer o mundo real. Os estudantes percebem quando apenas teorizamos ou se as nossas teorias são suportadas por uma prática vivida ou observada. As aulas, em Serviço Social, deverão ser o espaço onde colocamos já os estudantes – ainda que em pensamento - nos territórios da intervenção e os levem a questionar estes mesmos territórios. As aulas deverão ser um espaço de colocar todas as questões, sem medos nem peias, de aprender a formulá-las e de procurar as respostas, que podem levar o tempo a encontrar.”</p> <p>E17: “ Respeitando os referenciais teóricos, metodológicos e normativos, próprios do serviço social, procuro na preparação das aulas inserir a possibilidades de desenvolver competências de inovação, recriação e empreendedorismo nos estudantes, capazes de refletir e “desafiar” as respostas sociais e políticas sociais tradicionais, de modo a que os estudantes tenham a possibilidade de aperfeiçoar e exercitar o seu sentido crítico, criativo e empreendedor na análise aos problemas sociais e respetivas respostas/soluções.”</p> <p>E18: “Frequento formações (Como elaborar artigos científicos? Como publicar? Como fazer testes digitais?), vou estando atendo às publicações...”</p> <p>E19: “ Vou tentando conciliar da melhor forma os saberes científicos e a inovação, através de ações de formação, workshops, cursos, aquisição de material pedagógico, livros, etc.”</p>
--	--	--	--	--

Tabela 35: As estratégias de ensino e aprendizagem centradas no docente e no discente

Categoria	Subcategoria	N	%	Unidades de registo
Ensinar e aprender: estratégias didáticas e pedagógicas do docente e discente	Convidados	8	42,10 %	E1: “Convidados, sim...” E11: “contacto com profissionais;” E12: “Promover convites a profissionais externos à Escola para sessões mais restritas ou abrir a sala de aula (através de canais virtuais, sobretudo) a outras turmas e a outros públicos (nomeadamente outros profissionais e comunidade).” E14: “Convidando assistentes sociais, etc.)” E15: “Aulas abertas com convidados que são uma mais-valia para a formação dos estudantes.” E16: “(...) convido colegas para estarem presentes em aula.” E18: “Convido profissionais, para que abordem questões atualizadas sobre o que se passa na realidade”. E19: “Convido frequentemente Assistentes Sociais para as minhas aulas”.
	Vídeos	10	52,63 %	E1; “Utilizo vídeos, pequenos vídeos disponíveis no Youtube, relacionados com a matéria. Por exemplo, mediação intercultural, mostras interculturais...” E2: “Faço focus group e filmagens e depois peço autorização para projetar e ver a forma como estão a transmitir a informação, as moletas de comunicação eu utilizam...” E6: “Debates a partir de suportes como filmes, artigos científicos”. E8: “(...) Mais práticas com recurso a (...), visualização de material audiovisual, ou aplicando a Aprendizagem em Serviço”. E9: “Vídeos” e “imagens e testemunhos”. E14: “Visualização de pequenos vídeos.” E15: “Vídeos, imagens.” E16: “(...) Outras em que recorra às artes – concretamente a cinema - para consolidar determinado tema.” E18: “Visualização de vídeos”. E19: “Apresento vários vídeos e documentários para partirmos para a leção de algum conteúdo e para promover debates, reflexão.”
	Casos práticos	12	63,15 %	E1: “Mas isso quase que sai naturalmente, mesmo que eu pense: Hoje na aula vou dar este exemplo, ele surge naturalmente, porque eu 2 ou 3 vezes por semana, faço supervisão. E dou exemplos sobre a mediação laboral. Os exemplos, são muito fecundos, se trazidos a propósito da matéria”.

				<p>E2: "Uso muitos estudos de casos".</p> <p>E5: "Discussão de casos. O objetivo é fazer com que todos os estudantes tenham voz, discutam os temas com entusiasmo e sentido crítico."</p> <p>E10: "(...) Ilustro/exemplifico com situações reais da minha prática como assistente social."</p> <p>E11: "Casos/exemplos práticos."</p> <p>E12: "Também utilizo casos práticos."</p> <p>E13: "Também procuro trabalhar um estudo de caso. Desta forma, os estudantes são convidados a analisar uma situação real ou não e tentam encontrar a solução para o problema apresentado. Além destas, procuro desenvolver também aulas práticas. Essas aulas seriam como uma forma de os estudantes vivenciarem o conhecimento teórico."</p> <p>E15: "(...) Seja através das novas tecnologias, exemplos práticos da atividade profissional, experimentação de novos métodos de trabalho (...)"</p> <p>E16: "(...)outras em que utilizo casos práticos para melhor compreensão da teoria."</p> <p>E17: "- Para além de professor, sou também Assistente Social em exercício de funções (numa (...) que trabalha com idosos e famílias), neste sentido procuro dar muitos exemplos do meu dia a dia como Assistente Social, fazendo muito a ligação em sala de aula entre a componente teórico/metodológica com a componente mais prática e técnica/operativa do serviço social. Isso torna as aulas mais motivantes para os estudantes, despertando-lhes muito mais questões sobre o que é ser Assistente Social."</p> <p>E18: "Apresento casos práticos: o que fazer perante o dever de confidencialidade e privacidade do utente?"</p> <p>E19: "Apresento vários casos práticos e recorro também à minha experiência profissional enquanto Assistente Social."</p>
	Exemplificar a teoria	6	31,57 %	<p>E1: "E quase ponto assente, que sempre que apresentarem um trabalho em aula, eles têm de o aplicar, ou exemplificar uma situação, um caso prático, por exemplo, um projeto, procurar no Youtube, criar o caso, procurar campanhas nesta área, um dilema ético...obriga o estudante a ultrapassar aquilo que mais criticam: Ah, isto é só teoria..."</p> <p>E1: "Pequenos esquemas no quadro construídos a partir dos estudantes".</p> <p>E10: "(...) Além de partilhar instrumentos de trabalho da prática profissional."</p> <p>E13: Além destas, procuro desenvolver também aulas práticas. Essas aulas seriam como uma forma</p>

				<p>de os estudantes vivenciarem o conhecimento teórico.”</p> <p>E14: “Demonstração da aplicação prática dos conteúdos (dar a conhecer um projeto, convidando assistentes sociais, etc.).”</p> <p>E19: “Recorro a esquemas para exemplificar e explicar melhor a teoria”.</p>
	Brainstormings	4	21,05 %	<p>E1: “Sempre que começo um novo ponto do programa, utilizo os contributos dos estudantes como base para dar a aula”.</p> <p>E9: “Brainstorming”.</p> <p>E12: (...) “E procuro organizar sub-grupos de trabalho em aula ou em “salas virtuais” para analisarem mediante uso de brainstorming, diálogo, etc.”</p> <p>E14: “Brainstorming;</p>
	Artigos de jornal	4	21,05 %	<p>E1: “Fizemos um portfólio sobre as representações sociais sobre o envelhecimento, idadeismo, paternalismo. Analisamos o tipo de notícias, o discurso dos entrevistados...”</p> <p>E3: “Trabalhámos as questões da violência doméstica através de uma notícia de jornal. Os estudantes tiveram de traduzir a linguagem jornalística em linguagem com impacto social e cada um levava para a rua, no Dia Internacional da Mulher, um cartaz, para sensibilizar e consciencializar para o tema”.</p> <p>E2: “Muitas das vezes, parto para as minhas aulas através de artigos de jornal”.</p> <p>E18: “Recorro a notícias de jornal”.</p>
	Textos, artigos científicos e referências bibliográficas	11	57,89 %	<p>E1: “(...) Depois as mais tradicionais: textos...”</p> <p>E2: “Uso muito estudos de caso, para além das referências bibliográficas”.</p> <p>E6: “Debates a partir de suportes como filmes, artigos científicos”.</p> <p>E7: “Leitura crítica”</p> <p>E9: “Leituras, envolvimento em publicações, pesquisas”.</p> <p>E11: “Análise de textos.”</p> <p>E12: “Faço uso de frases de autores de artigos ou excertos de obras que integram a bibliografia de base das Fichas de UC que os estudantes têm acesso ou indico outras referencias que os estudantes trabalham autonomamente, antes ou depois de explorar os tópicos. Solicito aos estudantes que procurem comentar as frases em contexto de sala de aula.”</p> <p>E14: “Análise de textos.”</p> <p>E15: “(...) Ou dar temas aos estudantes para que sejam os mesmos a conduzir as aulas de acordo com os conteúdos que têm e devem ser lecionados”.</p> <p>E15: “Exploração de artigos, teses, livros.”</p>

				E18: "Artigos científicos, textos, documentos internacionais (Código Deontológico)". E19: "Artigos científicos, capítulos de livros..."
	Debates em aula	8	42,10 %	E1: "Lanço um tema, divido a turma, lanço uma questão, um dilema e eles têm de construir os argumentos". E6: "Desenvolvo com frequência dinâmicas que fomentem uma participação critica dos estudantes, nomeadamente: Debates a partir de suportes como filmes, artigos científicos, entre outros". E9: "debates, grupos de discussão" E11: "procuro incentivar a participação dos estudantes, mediante o debate, a reflexão e a exposição individuais e grupais." E14: "Debates, "debates mudos." E15: "No método ativo aproveito o trabalho realizado pelos estudantes para criar espaços de reflexão promotores de aprendizagem autónoma e a criação do próprio conhecimento." E17: "Debates." E19: "Promovo debates em aula".
	Visualização de filmes	4	44,44 %	E1: "Ver um filme e fazer o debate do filme. Por exemplo: Listen e Amour. E5: "(...) Dinâmicas de grupo centradas em visualização de filmes". E11: "Visualização de filmes/documentários;" E19: Visualização de filmes ou partes mais relacionadas com a matéria a lecionar".
	Visitas de estudo	5	26,31 %	E2: "Fazer uma ou duas visitas e promover alguma interação". E8: "Recurso a visitas de estudos." E12: "Visitas de estudo". E15: "Visitas de estudo virtuais ou presenciais" E17: "Visitas de estudo... (ex. todos os anos tenho efetuado uma visita de estudo à Assembleia da República e à Associação Moinho da Juventude na Cova da Moura)".
	Participação em reuniões de trabalho	1	5,26%	E3: "Vou para uma reunião de trabalho com estudantes, sobre as questões de economia social e desenvolvimento local. Os estudantes vão se sentar à mesa com os profissionais, com organizações de economia social que são os nossos parceiros no projeto "E" e vão participar em todas as discussões relativas àquilo que fizemos até aqui e as que pretendemos fazer no futuro".
	Construção de projetos de investigação e de intervenção	3	15,78 %	E3: "Neste momento, a título de exemplo, estamos envolvidos com uma Camara Municipal, em que são os meus estudantes, no âmbito da minha disciplina, que procuram estratégias para ouvir a população local, relativamente, a problemas e necessidades que sentem nesse território. (...) construção de questionários, dentro da sala de aula, onde estive

	(diagnósticos locais/territoriais)			<p>uma responsável da Camara Municipal a discutir com os estudantes, a elaboração do questionário e a perguntas, atendendo também às políticas ou aquilo que pretende o Município”.</p> <p>E3: “Antes de fazerem entrevistas, tiveram de ir para o território, para exploração do território. O relatório deve assentar não só no texto escrito, mas também no desenho do território, através do vídeo, na identificação dos ativos, na identificação dos pontos fortes, dos pontos fracos da comunidade, através da recolha de objetos que queiram acoplar, pode ser um trabalho tridimensional...e só através da exploração de ver, de sentir, dialogar, cheirar, ouvir o território é que eles passam à fase do questionário”.</p> <p>E12: “Envolvimento de estudantes em projetos de investigação e investigação-ação (exemplo SMART_TEAM – formação para a interdisciplinaridade na Saúde.”</p>
	Power point	7	36,84 %	<p>E4: “O Ensino aprendizagem inovador pressupõe a utilização de meios de exposição de conteúdos. Utilizo o power point, (...) conversas informais, perguntas diretas aos estudantes num ambiente de confiança e respeito”.</p> <p>E11: “Para além da exposição de conteúdos” ...</p> <p>E12: “Por regra utilizo PPT onde apresento de forma resumida o teor dos conteúdos programáticos dos programas.”</p> <p>E13: “Observo que as estratégias de ensino e aprendizagem que mais utilizo são as aulas expositivas e dialogadas, por exemplo, onde procuro expor o conteúdo e o explico. Por vezes questiono os estudantes e os estímulos a discutir a respeito do tema da aula, citando, por exemplo, casos que tenham vivenciado.”</p> <p>E14: “Exposição teórica.”</p> <p>E18: “Power points”.</p> <p>E19: “Utilizo power points para as aulas, mas acima de tudo, para que eles possam tirar apontamentos, notas daquilo que vou apresentando, exemplificando, de forma que organizem da melhor forma o estudo”.</p>
	Walk-through/Walk-about/community mapping	1	5,26%	<p>E3: “Neste momento estou a trabalhar o walk-through (...) deambulações no território através do caminhar, do observar, do ver e do sentir e do interagir...aquilo a que os ingleses dizem de community mapping, o mapeamento comunitário que é feito através da exploração do território.”</p>
	Grupo focal, fotovoice storytelling	3	15,78 %	<p>E3: “Não é nada feito através do gabinete...é feito a partir de um conjunto de ferramentas onde experimentam as comunidades de aprendizagem e para chegarem até aqui, já tiveram, já trabalharam o</p>

				grupo focal, já desenvolveram o fotovoice, o desenvolvimento digital, o storytelling, e tiveram que produzir trabalho neste contexto”. E4: “Utilizo o (...) o focus group”. E17: “O uso de estratégias pedagógicas que consigam motivar os estudantes, tais como grupos de discussão.”
	Fóruns comunitários	1	5,26%	E3: “Vamos fazer também agora um fórum comunitário, vamos ouvir as pessoas, porta a porta, depois de as ouvir, vamos apresentar os resultados à população que foi inquirida e o que podemos fazer”.
	Participação em Manifestações	1	5,26%	E3: “Levo os meus estudantes para as manifestações”
	Trabalhos individuais / grupo e apresentações orais	11	57,89 %	E5: “Há UC teórico práticas onde as estratégias adotadas passam por metodologias de trabalhos de grupo, apresentações orais”. E8: “Vai variando muito os métodos de ensino, umas mais teóricas, outras teórico-práticas (com realização de trabalhos práticos em grupo em contexto de sala de aula)”. E11: “Exposição individuais e grupais”. E12: “Tarefas que podem estimular criar e realizar trabalhos de grupo e gerar ideias.” E12: “Partilha de trabalhos de subgrupo em sala de aula, e estímulo ao diálogo (ensinar a pensar; mais do que o deve pensar); aprender com os outros (pares) e não só com o docente.” E13: “Outra estratégia que utilizo muito são os trabalhos de grupos, e neste sentido os estudantes são divididos em grupos e deverão apresentar trabalhos sobre um determinado tema, de forma verbal e escrita.” E14: “Trabalhos práticos diversos em sala de aula.” E15: “Na metodologia participativa uso as seguintes estratégias: trabalho de pares, trabalho individual, trabalho em grupo (as apresentações orais).” E17: “Trabalhos de grupo.” E18: “Trabalhos de grupo para discutirem determinadas situações”. E19: “Trabalhos individuais e em grupo, sempre relacionando a teoria e a prática”.
	World café	2	10,52 %	E5: “(...) métodos de world café e outras dinâmicas de grupo centradas em visualização de filmes e de discussão de casos”. E14: “World café.”
	Aulas abertas/ Seminários Temáticos/	6	31,57 %	E7: “Aulas abertas” E7: “Seminários temáticos.” E9: “Organização de aulas abertas/ conferências, projetos extracurriculares”.

	conferências			E12: “Aulas abertas; E12: “Promover encontro (seminários) interdisciplinar, em regime extracurricular, envolvendo docentes e estudantes de várias Escolas do Instituto ou de outros estabelecimentos de ensino (ex: Cuidados paliativos e o papel dos AS – SS+ enfermagem+medicina; A intervenção socio-desportiva (Serviço Social e Desporto).” E19: “Organização e dinamização de aulas abertas/conferências”.
	Problem Based Learning	2	10,52 %	E7: “problem based learning” E19: “Problem Based learning”, sem dúvida uma excelente metodologia para colocarem em prática vários desafios e constrangimentos associados à organização e estruturação do trabalho intermédio e final, e aos desafios que poderão encontrar na prática profissional.”
	Role Playing	5	26,31 %	E2: “Faço troca de papéis com os estudantes. O utente a reclamar e o Assistente Social e vice-versa. E7: “Role playing” E9: “Role play”. E9: “Realização de entrevistas e observação da intervenção, etc etc.” E17: “Rolle play.”
	Dinâmicas de grupo	4	21,05 %	E5: “(...) Dinâmicas de grupo centradas em visualização de filmes”. E9: “Dinâmicas energizantes” E11: “Dinâmicas de grupo;” E12: “Tenho procurado usar mais quebra-gelo, para criar um ambiente mais humano e estimulante à participação, usando mobilização física e não apenas verbalização de ideias (mímica).”
	Jogos pedagógicos	2	10,52 %	E9: “Jogos pedagógicos”. E11: “Jogos.”
	Plataformas Digitais	5	26,31 %	E12: “Tenho igualmente feito uso dos equipamentos eletrónicos (telemóveis) dos estudantes e pedir a participar em plataformas como “Mentimeter” como quebra-gelo (à distância sobretudo mas também em contexto de sala de aula, articulando a participação individual coma coletiva.” E12: “Utilização de outras plataformas digitais como AhaSlides, padlet.pt, etc. como instrumentos que fomentam a participação e partilha de conhecimentos; destaco o padlet na organização e acompanhamento de trabalhos de grupos, mas cujos conteúdos podem ser partilhados entre todos os estudantes e criar estímulo de trabalho entre os estudantes e das estratégias utilizadas.” E16: “Há aulas em que recorro ao flipped classroom”.

				<p>E18: “Utilizo o Moodle, tento incluir todos os materiais e nos próprios power points coloco links de acesso para aprofundarem a matéria.”</p> <p>E19: Utilizo algumas plataformas digitais para questões de verdadeiro ou falso e questões de escolha múltipla.”</p>
	Revisão da matéria lecionada	1	5,26%	<p>E12: “Procuro estimular a uma primeira parte da aula à revisão do que os estudantes aprenderam com a sessão ou conjunto de sessões anteriores. Podem registar nos seus cadernos (respondendo a o que me recordo?) e/ou verbalizarem. Motivando-se a si e aos outros a avaliarem se terão de explorar melhor o que foi explorado ou se “estão no bom caminho”.</p>
	Apoio Tutorial	2	10,52 %	<p>E12: “Estar disponível para tirar dúvidas aos estudantes ou auxiliar ao processo de organização do estudo, exploração de temas, etc. Via orientação tutorial presencial e/ou a distância; emails, moodle, contactos telefónicos.”</p> <p>E14: “Por outro lado, estou sempre disponível para tirar dúvidas e falar com os/as estudantes/as. Procuro ouvir os/as estudantes/as e saber o que pensam sobre os conteúdos das aulas e as estratégias de ensino (habitualmente, faço uma pequena avaliação ao meio de semestre e no final)”.</p>
	Envolvimento dos estudantes na organização de eventos	4	21,05 %	<p>E12: Envolver estudantes nas Comissões organizadoras destes e outros eventos, destacando Jornadas do Serviço Social (coincidindo com as comemorações do mundial do SS) e encontro anual de estágios, organizadas com núcleo dos estudantes de SS da Associação de estudantes e envolver representantes de cada uma das turmas de cada ano curricular; envolvimento dos estudantes e docentes em processo de programação e execução dos estudantes destes eventos;</p> <p>E14: “Organização de eventos com a participação dos/as estudantes/as...”</p> <p>E17: “Acho também que uma boa relação com a turma fora da sala de aula é fundamental para a dinamização de atividades com a comunidade académica e local, tais como a organização de atividades como o Dia do Serviço Social, iniciativas de solidariedade Social, organização de workshops e conferências.”</p> <p>E19: “Envolvimento dos estudantes na preparação das conferências: convite, cartaz, certificados, moderação”.</p>
	Envolvimento dos estudantes na avaliação da UC	3	15,78 %	<p>E12: “Fecho das Fichas de Unidades Curriculares, no que toca à definição de instrumentos de avaliação (escolha de temas, tipo de avaliação – de entre algumas opções); e definição datas de apresentação da avaliação, considerando a agenda de avaliação dos estudantes, tendo em conta outras</p>

				UC, e calendário escolar) – corresponsabilização e coconstrução dos processos formativos.” E18: “Promovo processos de avaliação sistemáticos com todos os estudantes, para posteriormente poder fazer os ajustamentos necessários nas UC lecionadas.” E19: “Grelhas de auto e hétero avaliação”.
	Técnicas de pensamento criativo	1	5,26%	E12: “Utilização de técnicas de pensamento criativo (aprendidas no programa Torrence Center na Criatividade em Ação)”

Tabela 36: A formação atual e o conhecimento das metodologias ativas participativas em contexto de aula e em formato *on line*

Categoria	Subcategori a	Indicadores de Resposta	N	%	Unidades de Registo
<p>Ensinar e aprender: Formação e conhecimento das metodologias ativas e participativas</p>	<p>Formação em Metodologias Ativas Participativas</p>	<p>Formação adequada</p>	<p>14</p>	<p>73,68%</p>	<p>E3: “Sim e não. Domino alguma coisa, mas tenho consciência em que há áreas que tenho muito a aprender”.</p> <p>E5: “O que me tem ajudado é a participação em eventos internacionais ou leitura de textos recentes sobre metodologias alternativas do ensino em serviço social”.</p> <p>E6: “Sim, considero. O processo de avaliação docente em vigor no X, inclui a participação dos estudantes, que em regra fazem uma apreciação bastante positiva do meu desempenho”.</p> <p>E8: “Formação em metodologias de ensino ativas e participativas, destaco, atualmente, a formação que tem vindo a ser oferecida para UCP, no âmbito da Aprendizagem em Serviço (ApS)”.</p> <p>E9: “Considero que possuo um nível suficiente. Não obstante as adaptações que efetuei perante a transição para o ensino à distância motivada pela crise sanitária SARS-Cov-2, ao longo do meu percurso profissional tenho beneficiado de eventos e momentos de capacitação (pré pandemia e específicos para o cenário pandémico) que me permitem um leque de estratégias vasto”.</p> <p>E10: “Decorrente do exercício da profissão como assistente social, privilegio enquanto docente metodologias ativas participativas em contexto de sala de aula. O acompanhamento permanente e a interação criada permitem dissipar no imediato qualquer dúvida que o discente apresente além de que interioriza e atinge os objetivos propostos mais facilmente.”</p> <p>E11: “Para além da formação nunca ser suficiente pelas mudanças constantes, seja ao nível da realidade social, dos atores envolventes, das estratégias e tecnologias, ..., o que implica uma formação contínua, nunca tive a oportunidade de realizar algum curso ou participar em oficinas/workshops nesta área, que me permitissem explorar, aprofundar e implementar este tipo de metodologias, de forma mais ativa e eficiente.”</p>

					<p>E12: “Considero-me um pouco mais preparada hoje para operacionalizar metodologias participativas em formato digital pois tenho procurado formação a este nível, ainda que não tanto como desejaria. O ensino exclusivamente a distância na altura da pandemia veio a obrigar à utilização de recursos digitais que promovessem metodologias ativas. Conheci algumas e inscrevi-me por exemplo na plataforma “formador.com.br” e tenho procurado aplicar na exploração de alguns conteúdos ou tipo de sessão, mas necessito de mais treino.”</p> <p>E12: “Domínio sobre tipo de recursos pedagógicos - mediante formação contínua em dinâmicas e recursos pedagógicos. Destaco a minha experiência de formação em cursos como: formação de formadores; instrumentos de formação digital (ensino a distância), integrar comunidades de prática entre docentes para a aquisição e partilha de conhecimentos pedagógicos; estar inscrito em plataformas digitais de recursos pedagógicos. É fundamental atualizar conhecimentos sobre recursos pedagógicos e treinar a sua aplicação; experienciar e avaliar a operacionalização com os estudantes e com outros colegas desses recursos; ser inovador, procurando adaptar recursos já conhecidos a situações novas.”</p> <p>E13: “Ao longo do desenvolvimento do ensino a distância fui experienciando algumas estratégias para continuar a promover a participação dos estudantes e correu bem, especialmente quando todos estávamos a distância”.</p> <p>E14: “Considero que, de forma geral, sim. Contudo, sinto que é mais fácil utilizar estas metodologias em contexto de sala de aula, do que no formato on-line. Penso que deveria melhorar este aspeto.”</p> <p>E15: “Sim, para além da formação académica adequada às unidades curriculares que leciono. Estou em permanente atualização em termos de novas formações sobre metodologias de ensino e aprendizagem. Ainda nessa linha de pensamento, sou uma pessoa de mente aberta e tento, sempre que posso a novas estratégias e atuação que primam por melhorar a forma de transmitir conhecimento (...)”</p> <p>E16: “Pessoalmente, tive necessidade de fazer alguma formação – diria bastante –</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>para ajustar as aulas ao formato online (embora neste momento estejamos num modelo misto). Por exemplo fiz formação sobre “Zoom- truques e boas práticas para iniciantes”, “Instructor immediacy na relação estudante/docente”, “Active learning em ensino remoto síncrono”, e consolidei estes conhecimentos na Pós-Graduação em Pedagogia do Ensino Superior, que finalizei neste último ano letivo e me ajudou a ter ferramentas úteis para o trabalho de docência, inclusive para o ensino remoto à distância. Por isso, não poderei responder se é a adequada, mas é a possível e é a que me tem permitido melhorar neste trabalho, ainda que ele ainda acontece, em parte, on line.”</p> <p>E17: “ Sim, porque tenho tido muita formação de metodologias ativas participativas em contexto de aula e em formato on line, por exemplo: Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores à Distância, Curso de Formação Profissional ‘O Ensino a Distância/eLearning e os papéis do eTutor, workshop "Testes no moodle, workshop "Criação de quizzes online com Socrative, Participante na formação do projeto de Co-criação de Inovação com recurso à metodologia Demola, que consiste na constituição de equipas multidisciplinares de estudantes de diversas áreas, colaboradores de empresas/organizações e professores que são os “facilitadores” do processo de co-criação de inovação nos “casos”. Os “casos”, são problemas reais/desafios que as empresas/organizações colocam e que para os quais se procuram respostas, numa perspetiva de apresentação de sugestões e de orientação estratégica futura.”</p>
		Formação não adequada	17	89,47%	<p>E1: “Não... eu acho que nunca...até seria uma certa arrogância e falta de humildade dizer que sim, que temos formação adequada. A efervescência das transformações é tanta que nós estamos em permanente atualização. Eu também vou fazendo por isso...adquiro livros sobre pedagogia, frequento formações no âmbito das ciências da educação, da pedagogia...sou muito apologista da pedagogia de Paulo Freire, dos textos de João Santos e materiais de Programação Neurolinguística”.</p> <p>E1: “Assumir que tenho tudo o que é preciso é eventualmente meio caminho</p>

				<p>para estagnar e nós precisamos de ser todos alimentados.”</p> <p>E2: “Não, não considero. Claro que todos nós somos autodidatas, mas dar aulas em regime presencial é diferente de dar aulas em regime online: o despertar a curiosidade, transferência de emoções...”</p> <p>E2: “O docente em espaço de aula está entregue a si próprio. Cada docente vai à procura do que quer”.</p> <p>E3: “Há sempre um mundo de coisas para aprender. Eu vou tocando vários assuntos e não vou tendo a oportunidade de aprofundamento, de refletir e de escrever sobre todo o potencial de experiências em que estou envolvido. Acho que é preciso aprender muito mais, há muito conhecimento que ainda não está apreendido em Serviço Social e também ao nível tecnológico”.</p> <p>E3: “Reconheço lacunas na parte estatística, software de análise de imagem, vídeo, áudio e fotografia. Análise de conteúdo visuais”.</p> <p>E4: “Nos tempos atuais é mais difícil colocar em prática metodologias mais participativas e inovadoras devido ao contexto em que vivemos, mas também aos novos constrangimentos de partilha de informação e conhecimento. Tenta se e acredito que estamos a evoluir no âmbito da inovação e captação dos estudantes, fazendo com que participem mais, falando das suas experiências”.</p> <p>E5: “Infelizmente a maioria dos docentes não têm formação pedagógica para ensinar nem no ensino secundário nem no superior. No ensino superior espera-se que uma pessoa com o grau de doutor saiba ensinar.</p> <p>A maior parte das vezes os docentes aprendem com a sua experiência, com o erro, com a determinação de melhorar a sua performance pedagógica. Aprendem como a experiência em sala de aula, com o feedback dos discentes, como os colegas com os quais articulam melhorando assim os processos pedagógicos e até mesmo científicos. São escassos os cursos de formação centrados no ensino de metodologias de ensino aprendizagem dirigidos a professores do ensino superior. A maioria dos professores reproduz o que lhe foi ensinado quando eram estudantes. Outros conseguem através da experiência criar metodologias</p>
--	--	--	--	--

					<p>diferentes e alternativas às que lhe foram proporcionadas”.</p> <p>E7: “As diversas transformações sociais ocorridas nos últimos dois anos foram sem dúvida impactantes no que ao processo de ensino aprendizagem diz respeito pelo que me/nos obriga a ter um maior cuidado em atualizar, investir na formação (contínua).</p> <p>E8: “Quanto mais anos de ensino tenho e mais formação vou fazendo, mais reconheço as minhas limitações e lamento não conseguir fazer melhor. Por exemplo, no início da pandemia achei e achamos que fomos fantásticos na transição, ágeis, rápidos, tecnológicos, ainda o ensino público não dava aulas, já nós, quase no dia seguinte tínhamos os estudantes online. Hoje olho e penso que dar aulas online exige um exercício participativo e dinâmico que reconheço não ter conseguido atingir, nem com o ciclo de formações oferecidos pela nossa universidade e <i>por todas e mais algumas em todo o lado</i>”.</p> <p>E10: “Relativamente a competências tecnológicas não possuo conhecimento suficiente nem interajo vezes suficientes com os profissionais da x por forma a que me “ensinem”.</p> <p>E10: “Quanto às aulas em formato on line considero não ter formação adequada. Considero-me autodidata e da pouca experiência que tive até ao momento não senti a satisfação que os discentes tenham apreendido aquilo que era expectável. Não consegui imprimir uma metodologia ativa participativa.”</p> <p>E12: “No entanto considero que a este nível do digital ainda tenho de ter mais conhecimento e experiência de operacionalização. Tenho muito mais experiência e considero-me muito mais competente a utilizar metodologias participativas em contexto de sala de aula, na medida em que já as utilizo há mais de 20 anos. Por outro lado, tenho procurado integrar formações que me ajudem a melhorar a qualidade do exercício de metodologias ativas como é o caso da formação que realizei como mentora na Academia Gulbenkian do Conhecimento.”</p> <p>E13: “(...) Porém observo que há a necessidade de desenvolver uma melhor formação neste sentido. É importante dizer que verificamos que a modalidade mista, online e presencial, paralelamente,</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>por exemplo, não correu muito bem, especialmente para os que estavam em casa. A ponto de os estudantes referirem que o melhor era que todos estivessem online até poderem todos voltar para o presencial. Verificou-se isso especialmente para o desenvolvimento de alguma atividade que deveria ser feita em grupo, por exemplo.”</p> <p>E18: “Não, não tenho. As metodologias participativas são realizadas por mim, por tentativa e erro. Tenho é sensibilidade para que eles possam participar nas aulas”.</p> <p>E18: “Temos uma falha... não ter formação pedagógica. Há um trabalho autodidata. Como se fazem grelhas de avaliação? Como se elabora uma boa aula? Como estimular os estudantes?”</p> <p>E19: “Considero que tenho alguma formação, mas que ainda não é adequada à realidade académica”.</p>
--	--	--	--	--	---

Tabela 37: Potencialidades e desafios/constrangimentos associados às metodologias ativas participativas no ensino e aprendizagem do Serviço Social

Categoria	Subcategoria	N	%	Unidades de Registo
<p>Ensinar e aprender: Limitações e potencialidades das metodologias ativas e participativas</p>	<p>Identificação das potencialidades: estudantes como sujeitos ativos</p>	<p>12</p>	<p>63,15%</p>	<p>E1: “O estudante sentir-se comprometido e sentir que não é um recetáculo, ou seja, o estudante enquanto, sujeito passivo. O estudante é o ponto de partida. O professor é o ponto de partida desse processo, alguém que tem de fazer o seu caminho, os seus propósitos, a partir do perfil dos estudantes”.</p> <p>E3: “Percebemos que os estudantes estão a adquirir competências e que estas se estão a traduzir na melhoria de notas. Os estudantes (pelo menos alguns) reconhecem a oportunidade que têm em poder desenvolver outras aprendizagens e validar conhecimentos”.</p> <p>E3: “Metodologias participativas, colaborativas e empáticas, para tentar desbloquear este processo de ensino e aprendizagem muito centrado no profissional e com uma base muito autocrática, do estatuto ou do poder...como eles nos vêm.”</p> <p>E5: “As metodologias ativas participativas requerem a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Idealmente as mesmas devem potenciar a participação dos estudantes nos conteúdos programáticos, nas metodologias e na avaliação da UC.”</p> <p>E7: “Desenvolvimento da iniciativa e autonomia, aumento da confiança e autoestima;</p> <p>E7: “Permite que os estudantes tenham um papel de destaque do próprio processo de ensino-aprendizagem”.</p> <p>E9: “maior motivação para a aprendizagem, maior disposição e maior proximidade relacionais entre todos os intervenientes. Do ponto de vista dos resultados/ competências e conhecimentos adquiridos são também potenciados, não apenas no conteúdo programático específico, mas em competências transversais, incluindo a capacidade de reflexão crítica, trabalho em equipa, empatia, de construção, entre outras.”</p> <p>E10: “Maior adesão e atenção dos estudantes e ensino inovador e mais gratificante para o estudante”</p> <p>E12: “o estudante de SS ser considerado (pelo próprio e pelos restantes atores) como o ator central do processo de aprendizagem e estimular a aquisição de conhecimentos programáticos, a criatividade, espírito inovador, e treino de competências de ensino-aprendizagem a aplicar no seu futuro exercício profissional (trabalhar com os outros: utentes, outros colegas/pares, outros profissionais, outros).”</p> <p>E15: “O seu cariz de interdisciplinar, colaborativo, ajuda os estudantes a serem mais recetivo à</p>

				<p>mudança, mais resilientes e ganharam maior capacidade para exercer as suas práticas profissionais em equipas multidisciplinares. A questão da interdisciplinaridade é fundamental para preparar os estudantes na sua integração no mercado de trabalho.”</p> <p>E16: “O flipped classroom (...) implica muito os estudantes em todo o processo de ensino-aprendizagem. Já o apliquei algumas vezes, mas, sem o querer reproduzir em todas as aulas, penso que é um modelo ajustado que promove muito a participação e autonomia dos estudantes.”</p> <p>E19: “Os estudantes são sujeitos ativos e participativos em todo o processo de trabalho desenvolvido por eles”.</p>
	Identificação das Potencialidades: regime on line	3	15,78%	<p>E2: “Potencialidades no regime on line”.</p> <p>E6: “O surgimento contínuo de novos canais comunicacionais facilitadores da difusão do conhecimento”.</p> <p>E16: “O flipped classroom é uma potencial metodologia que pode ser utilizado tanto nas aulas on line quanto presenciais.”</p>
	Identificação das potencialidades: Tipo de ensino teórico-prático	12	63,15%	<p>E3: “As metodologias ativas podem ser utilizadas em contexto de diagnóstico, mas também em contexto de intervenção social comunitária, de mobilização de comunidades, na reflexão e discussão de problemas”.</p> <p>E5: “A potencialidade prende-se com o tipo de ensino teórico/prático desenvolvido neste tipo de disciplina que também é uma profissão”.</p> <p>E7: “Potencia a capacidade de resolução de problemas”;</p> <p>E7: “Transforma os estudantes em profissionais mais valorizados, bem preparados e qualificados para o futuro mercado de trabalho”.</p> <p>E12: “Estímulo do processo de aquisição e produção de conhecimento, adaptado às características dos atores envolvidos e orientados por objetivos e dinâmicas estratégicas.”</p> <p>E12: “Orienta por excelência a formação em supervisão pedagógica associada à formação prática”.</p> <p>E15: “obrigam o Professor a ser mais proativo, compreensivo e equilibrado nos objetivos que traça para atingir as metas que pretende atingir, de acordo com as efetivas necessidades que os estudantes apresentam. “</p> <p>E15: “Por outro lado, melhoram as capacidades socio relacionais e cognitivas dos estudantes e ajudam na estruturação do seu perfil como profissional do futuro. São determinantes para estimular a criatividade, as competências profissionais, dando-lhe bases científicas e práticas sobre diversos temas.”</p> <p>E16: “Uma das metodologias que me tem feito refletir é a presença de convidados-colegas em sala de aula. É sempre um ponto alto na leção, muito para os estudantes e, sim, também para mim.”</p>

				<p>Porém, se por um lado, e para os lados que estão vocacionados/motivados para Serviço Social este é um momento de confirmação de que estão no lugar certo, por outro, creio que estes tempos criam alguma ansiedade nos estudantes que ainda não têm definida qual a profissão que querem seguir ou para quem Serviço Social foi a 2ª ou 3ª opção.</p> <p>E16: “O conhecimento, leitura e análise de casos, como simulação do que acontece nos territórios da intervenção, é um excelente ponto de partida para se aprender a fazer um diagnóstico e elaborar um possível plano de intervenção.”</p> <p>E17: “Existência de inúmeras instituições locais com a presença de assistentes sociais onde se pode potenciar uma maior aproximação dos estudantes a iniciativas de trabalho social (voluntariado e outras iniciativas).”</p> <p>E19: “Através das metodologias ativas e participativas os estudantes conseguem fazer diagnósticos e traçar planos de intervenção mais adequados à realidade em questão.”</p>
	<p>Identificação das limitações: Dimensão das turmas e perfil de estudantes</p>	10	52,63%	<p>E1: Dimensão da turma. É muito mais fácil dar aulas só para cinco e debitar matéria...avaliamos os conhecimentos e pronto...se ficou alguma coisa na cabeça dos estudantes???não. Eu temo que o ensino resvale para aí. Preocupa-me muito os estudantes estarem sempre: Professora vai enviar o power point?</p> <p>E3: “Apesar de todo o conhecimento e identificação de práticas pedagógicas de ensino crítico e participativo etc, reconheço que não é fácil...não sei se é só no campo do Serviço Social...temos aqui outra dimensão que possa estar relacionada com o perfil dos estudantes...”.</p> <p>E4: “Os estudantes ainda não estão muito sensibilizados para grandes mudanças, ou seja, alguns preferem ficar no seu canto apenas a ouvir o docente.”</p> <p>E5: “As estratégias de ensino dependem do número de estudantes em cada turma. Com turmas pequenas, de 15 estudantes, as metodologias de ensino participativas são relativamente fáceis de implementar, já em turmas com 60 ou mais estudantes essas metodologias são um desafio”</p> <p>E5: “Os constrangimentos são vários: (...) ao número de estudantes em turma, às características dos discentes.”</p> <p>E8: “o constrangimento associado à formulação clássica do que são aulas no ensino superior, o que é esperado, pelos pares, mas também por alguns estudantes cujo resultado de avaliação é o mais importante, desvalorizado o processo de aprendizagem. As maiores resistências a metodologias de ensino diferenciadas que procurem métodos de avaliação em conformidade, são dos estudantes que se preocupam com o resultado ser mais ou menos fácil por um método X ou Y”</p>

				<p>E10: “Difícil implementar em turmas com elevado número de estudantes”.</p> <p>E11: A dimensão das turmas – as metodologias ativas participativas funcionam melhor com um número de estudantes mais reduzido e as turmas de Serviço Social integram, habitualmente, entre 40 a 60 estudantes.”</p> <p>E14: “Penso também que, hoje em dia, os/as estudantes/as estão muito “formatados” para receber informação, mas, na sua maioria, têm dificuldade em fazer algo criativo, “fora da caixa” e que implique a sua reflexão e análise crítica. Estão “formatados” para cumprir com o mínimo exigido.”</p> <p>E17: “Turmas de grande dimensão.”</p> <p>E19: A dimensão das turmas em Serviço Social”.</p>
	<p>Identificação das limitações: Temporais</p>	11	57,89%	<p>E1: “A construção de Metodologias ativas participativas dá muito trabalho e requer tempo”.</p> <p>E2: “Necessitam de mais preparação e de recursos”.</p> <p>E3: “Temos o dobro do trabalho e temos o envolvimento das entidades externas...é muito complicado porque é o nosso bom nome que fica”.</p> <p>E3: “Identifico como constrangimento a dificuldade financeira e o tempo”.</p> <p>E9: “Gestão do tempo na preparação e na execução. Avaliação e feedback da aprendizagem/competências atingidas é mais exigente para o docente, por requerer mais tempo e pela maior subjetividade.”</p> <p>E10: “Mais exigente para o docente na preparação/execução e acompanhamento”.</p> <p>E11: “A escassez de tempo dos professores/volume de trabalho – a utilização de metodologias ativas participativas exige tempo, seja para a aquisição de conhecimentos, seja para a preparação e planificação, seja para a sua concretização, seja para o ensino individualizado e personalizado...”</p> <p>E12: “Não pode ser considerado um ato espontâneo. O ser inesperado não significa que não seja alvo de planificação e ter objetivos claros que devem ser do conhecimento (mesmo a posteriori dos envolvidos)”.</p> <p>E12: “A dinâmica participativa não é apenas processo mas exige sistematização dos resultados/conhecimentos produzidos e por vezes arrisca-se a ficar apenas no processo de estímulo.”</p> <p>E17: “Preferencialmente modelos que permitam a avaliação continua dos estudantes, sendo acompanhado ao longo de todo o semestre.”</p> <p>E19: “Exige da parte do docente mais tempo dedicado à organização, estrutura, planificação e acompanhamento regular da aplicação da metodologia ativa e participativa”.</p>

	<p>Identificação das Limitações:</p> <p>Físicas, pedagógicas e financeiras</p>	9	47,36%	<p>E2: “Limitações das próprias universidades das salas de aulas: tipologia rígida que impede que os estudantes falem em grupo). E2: “Não se colocam recursos pedagógicos”. E3: “Poderia estar alocado ao curso algum dinheiro para podermos desenvolver projetos de investigação, comprar algum material relacionado com as metodologias ativas participativas”. E3: Andamos sempre pendurados nos recursos de terceiros. Por exemplo, municípios, no transporte por eles cedidos, etc). E5: “Os constrangimentos são vários: desde ao tipo de estrutura curricular do curso, a inexistência de formação pedagógica dos docentes...” E6: “As TIC não podem substituir o contacto direto (face to face) na intervenção profissional e também na docência”. Saber trabalhar em equipa é fulcral para um docente em Serviço Social. E14: “Há vários fatores que contribuem para esta questão. Considero que Bolonha é um aspeto-chave. Não permite os estudantes terem tempo para refletirem e problematizarem, apenas para apresentarem resultados. Por outro lado, não permite “viverem” a Universidade em todas as suas dimensões. Não é um problema exclusivo do Serviço Social.” E17: “Recrutamento de professores que, para além dos conhecimento e formação avançada em Serviço Social, tivessem alguns anos de experiência na profissão.” E17: “Fracas condições da sala de aula, dimensão das salas, climatização, equipamentos de suporte tecnológico adequados à lecionação presencial e online.”</p>
	<p>Identificação das limitações:</p> <p>docente</p>	14	73,68%	<p>E2: “As minhas próprias limitações: o tempo que dispenho para preparar, o desconhecimento...” E3: “Que os profissionais tivessem a possibilidade para participar em eventos científicos, em congressos para dialogar com outros colegas, e criar redes de intervenção e de investigação”. E5: “Colocar em prática metodologias ativas participativas em sala de aula, nem sempre é fácil, como já referi, porque depende dos docentes e da capacidade de se reinventarem sempre. (...) Esse é o grande desafio para os docentes”. E5: “(...) à (in)capacidade científica e técnica do docente... e à própria visão do docente sobre o que é para si o Serviço Social”. E8: (...) “E como implica horas institucionais de mobilização de conhecimentos teóricos, o tempo para os ministrar também fica limitado e o professor desdobra-se e quase tem vontade de abandonar as metodologias participativas. É tão mais fácil as aulas teóricas em termos de trabalho para o professor”. E8: “Desafio: Exige um investimento muito grande por parte do professor, não só teórico e</p>

				<p>metodológico, como também emocional. Vive num <i>limbo</i> entre reconhecimento pelas estratégias de inovação e o professor “menos rigoroso”, “menos científico”. O que pode ser ou motivador ou desmotivador, tendo em conta o olhar e “observações” da comunidade académica.”</p> <p>E8: “As metodologias ativas não funcionam também por <i>cartilha</i> e <i>manual</i> pré-determinado, porventura podem exigir mais planeamento, mas exige igualmente maior flexibilidade por parte do professor para a adequação dos conteúdos a temas aos interesses de uma turma num dado período de tempo”</p> <p>E10: “Sinto dificuldades na utilização das bases informáticas.”</p> <p>E11: “O domínio do método expositivo – os estudantes estão à espera dos conhecimentos serem transmitidos e não de “procurar” conhecimentos e os professores estão mais preparados para a utilização deste método, resistindo muitas vezes à mudança e adotando o “conforto” da rotina;</p> <p>E12: “Não é compatível com tendência para a massificação do ensino”.</p> <p>“E13: “Acredito que o estímulo à criação de uma consciência crítica dos futuros assistentes sociais deve ser o foco no processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que a leitura da realidade social, sendo esta o objeto de nossa intervenção e estudo, é fulcral para o desenvolvimento de uma prática de excelência. Perguntas chaves que despertam a reflexão crítica são importantes.”</p> <p>E14: “Contudo, as diversas exigências da profissão (projetos, candidaturas, publicações, tarefas administrativas, etc) faz com que não tenham tanta disponibilidade mental e de tempo para implementar estas metodologias de forma mais consistente.”</p> <p>E15: “O único constrangimento pode ser o conservadorismo de alguns colegas, que continuam a achar que o seu papel é mais importante que o do estudante. Nesse sentido, continuam a desvalorizar as metodologias participativas e a confundir os estudantes, mas sem sucesso. As dinâmicas/metodologias participativas sobrepõem-se qualquer forma autocrática de lecionar/ensinar o outro.”</p> <p>E18: “Domínio da parte informática e digital.”</p>
--	--	--	--	--

Tabela 38: Operacionalização do processo de ensino e aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Indicadores de Resposta	N	%	Unidades de Registo
<p>Ensinar e aprender: Relação Pedagógica</p>	<p>Relacionamento como facilitador do ensino e aprendizagem</p>	<p>Relação pedagógica teórico-prática</p>	<p>18</p>	<p>94,77 %</p>	<p>E1: “Relação pedagógica sempre sedimentada entre o vivém teoria-prática, para que os estudantes percebam que a universidade e fazer um curso de Serviço Social, não é só aprender dimensões teóricas e metodológicas vazias ou abstratas em relação àquilo que depois são as exigências, determinações, o pulsar do Serviço Social”.</p> <p>E1: “Levar mundo para o meio universitário”.</p> <p>E2: “Na minha perspectiva, ter o conhecimento da prática, no meu caso, noto que os estudantes (através dos questionários pedagógicos), é que no meu caso, dizem que tenho conhecimento e que o consigo transmitir através de exemplos fatuais, práticos da realidade”.</p> <p>E2: “(...) Obviamente, noto que os estudantes querem uma formação prática”, “tento ao máximo ter uma abordagem concreta do que estou a ensinar”.</p> <p>E4: “Relação pedagógica equilibrada”.</p> <p>E7: “(...) E que estimule o desenvolvimento intelectual envolvendo os estudantes em projetos de investigação ou noutras atividades em que os dois (professor e estudante) colaborem”.</p> <p>E8: “Aulas que favoreçam o forte envolvimento dos estudantes, com espaço para debate, nomeadamente, de casos práticos”.</p> <p>E9: Entendo que o “meio” consista num conjunto articulado e holístico de estratégias pedagógicas nas quais naturalmente a relação pedagógica deva ser privilegiada. Abordagens motivadoras, de reforço positivo são essenciais para conduzir o processo de ensino-aprendizagem.”</p> <p>E9: “Bem como o domínio dos conteúdos mediante literatura dos clássicos e investigações recentes”.</p> <p>E11: “(...) Articulação teórico-prática, adoção de metodologias participativas, realização de tutorias e criação/organização do material pedagógico”.</p> <p>E12: “Partilha de experiências”.</p>

					<p>E13: “Acredito que o docente deve estar preocupado em desenvolver uma linguagem clara para abordar os conteúdos que são abordados por ele. Desenvolver técnicas que atraiam o interesse dos estudantes e os motivem, como por exemplo, envolvê-los nas aulas com o desenvolvimento de debates e/ou fomentar neles o desejo de participar com apresentações de temas através da arte, como teatro, música, cinema, etc. Envolvê-los nos eventos e produção acadêmica também pode despertar mais interesse nas aulas.”</p> <p>E14: “A criação de um espaço de análise, debate e reflexão; A utilização de metodologias participativas e criativas; a demonstração da aplicação prática dos conteúdos teóricos lecionados.”</p> <p>E14: “Contato com a prática...”</p> <p>E15: “As dúvidas devem ser esclarecidas e partilhadas, o Professor deve saber receber e aceitar sugestões para melhorar as metodologias utilizadas, ou a utilizar, durante todo o processo formativo.”</p> <p>E15: “Aprender e ensinar em conjunto, responsabilizar e implicar o estudante no processo de aprendizagem e transferência de conhecimento, promover um sentimento de pertença à turma/academia.”</p> <p>E17: “Como docente, numa aula acho que o tempo de exposição de matéria devem ser curtos (menos de 20/30 min.) intercalado com espaços de reflexão e debate, bem como momento de consolidação das matérias lecionadas.”</p> <p>E17: “Dar espaço para questões e interação com a turma.”</p>
		Bom relacionamento	19	100%	<p>E1: “Bom relacionamento: 80% do meu trabalho de docente é a relação pedagógica ancorada nas exigências da profissão, ou seja, a ilustração da teoria, das metodologias. Das dimensões éticas, dos dilemas, tensões e desafios que cá fora vão encontrar”.</p> <p>E2: “O bom relacionamento é importante, mas é preciso ter conhecimento, não basta ser só simpático, é preciso ter uma boa abertura para os estudantes”.</p> <p>E4: “Bom relacionamento entre docente e estudante; Boa comunicação; Atitude empática”.</p> <p>E5: “Contudo, sem haver um relacionamento e um reforço positivo dos participantes, dos estudantes, é extremamente difícil promover uma aprendizagem profícua”.</p>

					<p>E5: “Sem entusiasmo, sem o envolvimento do docente com as tarefas valorativas e éticas o SS é extremamente difícil desenvolver um processo de aprendizagem em serviço social”.</p> <p>E6: “Promoção da empatia Estudantes – Docente”.</p> <p>E7: Um bom relacionamento entre professor e estudante que vá para além do contexto da sala de aula (...).”</p> <p>E10: “A empatia e uma boa gestão relacional entre docente e discentes”.</p> <p>E11: “Bom relacionamento entre docente e discentes”.</p> <p>E12: “Boa qualidade do Relacionamento entre docente e discente: 1. Proximidade entre docente e discente (sobretudo realizada numa interação direta e continua) 2. Empatia 3. Partilha de experiências 4. Disponibilidade para ouvir e ajudar a pensar em soluções.”</p> <p>E13: Obviamente que uma boa relação docente/ discente, a socialização com o discente, colabora com o interesse dos estudantes nas aulas. Que possamos marcar a vida do estudante. Que este possa dizer que aprendeu muito connosco, seja no âmbito do desenvolvimento de competências profissionais, como pessoais.”</p> <p>E14: “O relacionamento entre docente e discentes.”</p> <p>E15: “Uma relação horizontal de diálogo e trabalho colaborativo.”</p> <p>E15: “Criar relações empáticas, de respeito e confiança, aumentar o desempenho e a motivação dos estudantes.”</p> <p>E16: “O processo de ensino - aprendizagem dá-se no encontro, interação e implicação destas três variáveis: docentes, discentes e conteúdos. Para que isto acontece é essencial uma boa comunicação que, por princípio, poderá facilitar e fortalecer a relação entre professor-estudante.”</p> <p>E16: “Na verdade, a docência exige também uma escuta ativa e disponibilidade de tempo interior e cronológico, que vai para além da lecionação de aulas. A comunicação é o meio pelo qual se criam interações entre professores e estudantes e entre estes últimos e autores relevantes da área de referência. A comunicação torna também possível o acesso a lugares de pesquisa.”</p> <p>E17: “Bom relacionamento entre o docente e os estudantes.”</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>E18: “Aprende-se através da relação (...) capacidade de estar próximo, capacidade relacional com os estudantes, capacidade de os motivar a aprender”.</p> <p>E19: “Um bom relacionamento com a turma. Ter disponibilidade para esclarecer dúvidas, para criar relação pedagógica empoderadora, reflexiva”.</p>
		Estímulo à participação e autonomização/comunidade de aprendizagem	7	36,84 %	<p>E3: “A questão do ensino e aprendizagem tem de ser adaptada ao contexto cultural onde trabalhamos. Há um déficit de cidadania e déficit de participação dos estudantes de Serviço Social”.</p> <p>E3: “Eu tenho-me esforçado por desenvolver as comunidades de aprendizagem, em que os estudantes possam aprender dentro e fora da universidade, tem de haver uma relação muito das organizações de economia social e solidária, portanto, tenho desenvolvido um conjunto de estratégias e ferramentas muito participativas, envolvendo um trabalho direto com municípios e ONG’s locais, tentando responder a problemas que se colocam, de investigação, de elaboração de diagnósticos de problemas sociais de território, para que depois se possa agir”.</p> <p>E4: “Responsabilização e autonomização”.</p> <p>E5: “Por exemplo, se o docente não respeitar os direitos humanos, a autonomia, a participação na sala de aula, será decerto difícil ensinar esses valores aos estudantes”.</p> <p>E7: “(...) E que estimule o desenvolvimento intelectual envolvendo os estudantes em projetos de investigação ou noutras atividades em que os dois (professor e estudante) colaborem”.</p> <p>E9: “Assume-se como relevante autonomizar os estudantes para o estudo e para a produção/criação”.</p> <p>E19: “Uma relação pedagógica motivadora e desafiante para que os estudantes se sintam convidados a participar no processo de ensino e aprendizagem, sugerindo temas, conteúdos e tipos de avaliação e a participar em investigações”.</p>

Tabela 39: Características associadas a uma boa aula

Categoria	Subcategoria	Indicadores de Resposta	N	%	Unidades de Registo
Ensinar e aprender: Relação Pedagógica	Ter uma boa aula	Bom ambiente	4	21,05%	<p>E1: “Aula que tem um bom ambiente relacional, onde os estudantes não se sintam oprimidos, que se sintam com liberdade para fazer perguntas. Um ambiente com espaço de liberdade para pensar, para crescer, para pensar de forma diferente. Uma aula onde o professor não está para ensinar o que pensar, mas para os ensinar a pensar”.</p> <p>E8: “A atmosfera deve ser de descontração e satisfação”.</p> <p>E9: “Devendo ser um momento de satisfação e crescimento para todos os intervenientes”.</p> <p>E15: “A aprendizagem é fruto da interação e da relação, uma aula é um registo de criatividade, na certeza que durante e nos pós –aula, todos os participantes se mostram enriquecidos, mais formados, mais pessoas com sentido de dever, de ser proativos e envolvidos nas questões políticas, sociais e culturais.”</p>
		Caráter científico	11	57,89%	<p>E1: “Uma aula que vá trazendo frescura científica, novas publicações, o que vai saindo...Uma aula que vai alimentando os programas, os conteúdos as metodologias”.</p> <p>E2: “Eu quando percebo que os estudantes na aula a seguir trazem questões (...) trazem perguntas, eu consigo perceber que atingi o objetivo da aula”.</p> <p>E5: “Assim uma boa aula é aquela onde valeu a pena estar presente, onde se aprendeu não só algo de novo, mas outras formas de aprender, mas sobretudo onde cada estudante sentiu que é ali o seu lugar”.</p> <p>E6: “Aquela em que o estudante sinta que valeu a pena ter estado presente”.</p> <p>E7: “(...) Aula que inquieta os estudantes, levando-os à participação, pesquisa, atitude proactiva por parte dos estudantes.”</p> <p>E8: “Uma boa aula deve ser participada, com debate e onde ao final da mesma seja possível sentir (da parte do professor) que foi rentável e que os conteúdos programáticos foram aprendidos e apreendidos.</p> <p>E10: “Considero ser uma “boa aula” quando no fim da mesma transmiti o pretendido, houve interesse por parte dos</p>

					<p>discentes chegando ao fim do horário sem que aqueles demonstrem vontade em concluir a aula.”</p> <p>E12: “Aquela que consiga ter estudantes e professor motivados e felizes com o seu desempenho; que tenha merecido a pena termos participado porque aprendemos ou ajudámos a conhecer algo de novo ou a ver fenómenos de outra maneira.”</p> <p>E14: “Perceber que os/as estudantes/as entendem a aplicação prática dos conhecimentos e são capazes de relacionar e problematizar os diferentes conteúdos.”</p> <p>E17: “Boa capacidade de planificação dos conteúdos a lecionar; boa capacidade de comunicação e de explicação dos conteúdos programáticos”.</p> <p>E17: “A aula ter terminado e os estudantes saírem da sala ainda a discutir os temas lecionados.”</p>
		Aula de partilha entre professor e estudante	16	84,21%	<p>E3: “Uma boa aula será aquela que quando toca as campainhas (...) ou quando termina a aula, fica toda a gente à espera de mais. Deveria ser sempre, uma aula em que o tempo de aula, deveria ser partilhado entre o professor e o estudante. Deveria haver mais metodologias ativas participativas que permitissem o envolvimento e a reflexão dos estudantes.</p> <p>E3: “(...) Não pode haver uma boa aula, se não houver diálogo dentro da sala”.</p> <p>E4: “Aula participativa, interativa e inovadora com respeito e autonomia”.</p> <p>E5: “Uma boa aula é aquela que faz com que os estudantes voltem com entusiasmo para aprender. É uma aula onde se valorizam as competências dos estudantes para aprender, é uma aula participada e onde se consolidam as competências críticas e reflexivas dos estudantes. Uma aula onde sejam reforçados os aspectos positivos da aprendizagem”.</p> <p>E7: “(...) Aula que consegue relacionar aspetos teóricos ligando a problemas práticos estimulantes (...)”.</p> <p>E9: “Cumprimento e/ou superação dos objetivos pré-estabelecidos para a sessão. Devendo ser um momento de satisfação e crescimento para todos os intervenientes.”</p> <p>E10: “(...) Mas que haja espaço para que possam refletir, intervir, questionar, que fiquem curiosos.”</p>

					<p>E11: “É aquela em que os estudantes estão atentos e participam ativamente, apropriando e refletindo sobre os conteúdos apresentados.”</p> <p>E13: “Saber dialogar, permitir-se ouvir e compreender as necessidades dos estudantes e dos colegas. Ser um líder, no sentido de incentivar e motivar os estudantes.”</p> <p>E14: “Criar insight nos/as estudantes/as, no sentido de promover a análise reflexiva e crítica e sedimentar os conhecimentos;</p> <p>E14: “Quando os/as estudantes/as são capazes de debater os conteúdos de forma fundamentada e questionam vários aspetos da matéria...”</p> <p>E15: “Um período de tempo predefinido, em que um conjunto de pessoas com diferentes papéis, estudante/professor, refletem em torno de conteúdos teóricos e práticos necessários para desenvolver a sua atividade profissional, aumentar a sua cultura geral e melhorar a sua perspetiva sobre a vida em sociedade.”</p> <p>E17: “Observar os estudantes motivados e empenhados nos conteúdos abordados;</p> <p>E17: “Os estudantes serem participativos”.</p> <p>E18: “Não pode ser uma aula excessivamente teórica...tem de existir a tentativa de os colocar a participar na dinâmica da aula e na reflexão, colocando questões, fazendo pequenos trabalhos de grupo...”</p> <p>E19: “Ter uma boa aula é despertar sentidos e curiosidades sobre determinado tema/temas”.</p>
		Aulas ilustradas	5	26,31%	<p>E1: “... Vá trazendo mundo para dentro da aula: exemplos, ilustração daquilo que ensinamos na aula e que deixe os estudantes cheios de vontade de serem profissionais, de colocarem em prática o compromisso com os direitos e a dignidade humana”.</p> <p>E2: “Outra questão prende-se com a interrogação, com os debates (...) O Serviço Social está relacionado com as questões atuais da sociedade. Não podemos isolar nunca o que é o ensino do Serviço Social como se fosse um balão de ensaio, ele está imerso na realidade social, nas questões emergentes da sociedade. É com base nisso que eu estruturo as minhas disciplinas”.</p>

					<p>E7: "(...) aula que consegue relacionar aspetos teóricos ligando a problemas práticos estimulantes (...)"</p> <p>E8: "(...) Como explicar isto? talvez pelo conhecimento tácito".</p> <p>E18: "Existem diversas ferramentas que permitem aos estudantes entender melhor a matéria que é dada. Por exemplo, parte teórica relacionada com aspetos mais práticos, reflexões sobre textos, notícias".</p>
--	--	--	--	--	---

Tabela 40: Características associadas a um bom professor/a

Categoria	Subcategoria	Indicadores de Resposta	N	%	Unidades de Registo
Ensinar e aprender: Relação Pedagógica	Ser bom professor/a	Dimensão relacional e pedagógica	19	100%	<p>E1: “A primeira é a relação pedagógica. Alguém que sabe estabelecer uma relação de curiosidade, de estímulo, de envolvimento, de compromisso dos estudantes, perante qualquer matéria. Ensinar os estudantes a desfrutarem do processo de ensino-aprendizagem para que sintam empatia com o professor”.</p> <p>E2: “É caracterizado como aquele que consegue criar no estudante a vontade de saber e conhecer”.</p> <p>E4: “Pessoa humana, atenta às singularidades de cada estudante, tendo em conta as suas fragilidades e potencialidades”.</p> <p>E5: “O bom professor pode ser também alguém que desenvolve processos pedagógicos que envolvam os estudantes no processo de aprendizagem e permite que o estudante seja um ator do processo de aprendizagem.”</p> <p>E6: “Um bom professor – Aquele que vê os estudantes como participantes ativos num processo de reflexão dos conteúdos ministrados”.</p> <p>E8: “Deve procurar mobilizar exemplos práticos e responder às dúvidas dos estudantes conseguindo mobilizar diferentes formas de explicação”.</p> <p>E8: “Conjugué características pessoais e relacionais, com as profissionais e académicas, isto é, disponível, motivador, mediador e que crie uma relação de pares”.</p> <p>E10: (...) “dar espaço à partilha e à reciprocidade dos discentes”.</p> <p>E11: “É aquele que consegue ajustar os conteúdos programáticos da UC à formação base do estudante, adaptar as metodologias pedagógicas às características da turma”.</p> <p>E11: “(...) e assumir uma postura empática, atenta e compreensiva, motivando os estudantes e contribuindo para o seu crescimento pessoal, académico e profissional”.</p> <p>E12: “Como refere Paulo Freire: “aquele que ensinando aprende e que aprendendo ensina.”; quem consegue explorar os conteúdos programáticos, mas tendo em primeira linha os objetivos</p>

					<p>dos mesmos, estimulando o estudante para o processo de aprendizagem.”</p> <p>E13: “Criar relações de confiança com os discentes, aconselhar e auxiliar os estudantes. Ser criativo.”</p> <p>E14: “Ser capaz de transmitir os conhecimentos; adequar os conteúdos programáticos à turma (o que requer um trabalho constante de adaptação); ser justo; ser exigente; estar atento às especificidades de cada estudante/a.”</p> <p>E15: “Um bom professor é aquele que é capaz de promover a comunicação de forma horizontal, aceitar que todos aprendem pela troca de experiências, sem medo de perceber que ensinar e aprender são dimensões indissociáveis.”</p> <p>E16: “Por outro lado, o <i>feedback</i> dado a longo de todo o processo letivo é um veículo que permite ao docente, não só conhecer o ponto em que se encontra o estudante/turma, mas também ajustar metodologias e encontrar outras formas de apresentar os conteúdos a lecionar.”</p> <p>E17: “Ter uma boa capacidade de escuta (da turma e dos estudantes), manter uma relação baseada no respeito e confiança”.</p> <p>E17: “Ser um bom facilitador entre: as necessidades dos estudantes (formativas e até pessoais) e o acesso ao conhecimento a ser contruído pelos mesmos relativamente à conduta profissional e pessoal.”</p> <p>E18: “Capacidades relacionais humanas, de se colocar no lugar do outro, de perceber as necessidades que o estudante tem, capacidade de alguma proximidade...”</p> <p>E19: “Um bom professor é aquele que consegue estimular, despertar a curiosidade do estudante através de uma relação pedagógica consolidada, baseada no respeito pelo outro, diferentes pontos de vista e princípios de autodeterminação.”</p>
		Dimensão científica	15	89,47%	<p>E1: “Alguém a que se reconhece legitimidade científica, ser alguém que estude, investigue, progride, ser alguém que não exige nada, que não dê como exemplo”.</p> <p>E2: “Se os estudantes não mostram qualquer vontade de aprender sobre o assunto, eu mudo o que estou a fazer, porque não está a resultar. É a forma como eu meço um bom professor”.</p> <p>E5: Um bom professor é aquele que nos entusiasma com o seu conhecimento, e</p>

				<p>ao qual é reconhecida competência científica para ensinar”.</p> <p>E5: “Assim um bom professor é alguém a quem os estudantes reconhecem capacidade científica e também capacidade pedagógica.”</p> <p>E7: (...) “Professor que se preocupa com a efetiva aprendizagem dos estudantes, funcionando como um promotor, facilitador do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo estratégias potenciadoras do pensamento crítico e reflexivo”.</p> <p>E8: “Um bom professor é aquele que domina os conteúdos programáticos que leciona, conseguindo integrá-los em contextos mais amplos (teóricos e práticos), construindo links com os mais diversos autores e temas. Deve procurar mobilizar exemplos práticos e responder às dúvidas dos estudantes conseguindo mobilizar diferentes formas de explicação.</p> <p>E9: (...) “Porém, um especialista do conhecimento devendo ser exigente e estimulador do potencial dos estudantes”.</p> <p>E10: “(...) Preocupar-se em se atualizar em questões teóricas”.</p> <p>E12: “Quem tem a coragem de experimentar novas abordagens e quem se deixa expor a outras perspectivas (dos estudantes, colegas de trabalho, outras influências que possam apresentar-se positivas; que se consiga motivar constantemente no processo de ensino-aprendizagem.”</p> <p>E14: “Estar atualizado a nível do conhecimento, das novas metodologias de ensino e ferramentas digitais.”</p> <p>E15: “Um docente que se empenha em contribuir para a formação dos estudantes, sem esquecer a importância de estabelecer relações empáticas, aumentar as suas competências académicas, sociais, relacionais e emocionais.”</p> <p>E16: “Porém, penso que todo o professor e toda a aula que ajuda a desenvolver o pensamento crítico, a formular perguntas, a estimular a busca de respostas (ainda que estas levem o seu tempo a encontrar), que promove discussões que permitem apresentar diferentes pontos de vista sobre a mesma realidade, que estimula a vontade de investigar, de conhecer, de questionar a</p>
--	--	--	--	--

					<p>realidade, poderá entrar nessa categorização”</p> <p>E17: “Ser um bom medidor entre: as características da turma e dos estudantes, do conhecimento específico a lecionar (teórico/prático) e os métodos de ensino/aprendizagem necessários para fazer a ponte.”</p> <p>E18: “é um misto...tem de ter competência naquilo que está a ensinar, mas há outras capacidades...”</p> <p>E19: “Um bom professor deve possuir conhecimento científico atualizado sobre os conteúdos programáticos a lecionar, para além de utilizar diversos tipos de metodologias ativas e participativas, de forma a manter o interesse e curiosidade sobre diversos temas.”</p>
		Dimensão ética e deontológica	6	31,57%	<p>E1: “Ser bom professor é alguém que está comprometido com a profissão nas suas dimensões profissionais e enquanto disciplina académica”.</p> <p>E1: Alguém que traz para a aula e para os estudantes este compromisso que influencia os estudantes para a construção de uma identidade de compromisso e de paixão pela profissão, de ativismo pelos direitos humanos. Um professor de Serviço Social, tem de ser alguém enamorado com o Serviço Social, alguém que vive para este compromisso com a profissão”.</p> <p>E5: “Assim os meios para ensinar e facilitar o processo de aprendizagem dependem de várias variáveis: a identificação com a profissão, o respeito pelos valores da profissão e a capacidade de os colocar em prática na sala de aula, mas também as estratégias que o docente adota para que as competências inscritas nas fichas de unidades circular sejam atingidas”.</p> <p>E5: “(...) E a capacidade de os colocar em prática (valores da profissão) na sala de aula, mas também as estratégias que o docente adota para que as competências inscritas nas fichas de unidades circular sejam atingidas”.</p> <p>E15: “Um profissional que se preocupa em transformar o olhar dos estudantes sobre a realidade social, que os incentiva à reflexão crítica, a não julgar, a deitar fora os preconceitos e a tornarem-se pessoas de mente aberta.”</p> <p>E19: “Um bom professor tem de dar o exemplo da ética e da deontologia”.</p>

		Gosto pela profissão	3	15,78%	<p>E3: “O bom professor tem de gostar daquilo que faz, tem de gostar daquilo que ensina...”</p> <p>E10: “Para mim, um “bom professor” implica, acima de tudo ter gosto na partilha de conhecimento”.</p> <p>E19: “Um professor tem de gostar realmente do que faz...isso é logo percebido”.</p>
		Saber – fazer: Experiência naquilo que ensina	3	15,78%	<p>E3: “Um bom professor deverá ter alguma experiência naquilo que ensina. Eu acho que no campo do Serviço Social é muito importante, para quem ensina, que o saiba fazer, brincando com aquela máxima «quem sabe faz, quem não sabe ensina», (...) é uma máxima que no campo do Serviço Social se aplica: quem ensina, deve fazer e deve, de certa maneira, liderar pelo exemplo”.</p> <p>E3: “Saber fazer – deve ter a capacidade de diálogo, de relacionamento com as pessoas, capacidade de imaginar cenários e contextos e flexibilidade que efetivamente, possam permitir e promover um processo de ensino aprendizagem”.</p> <p>E19: “Professores com experiência profissional, com ilustração de situações reais, que consiga ir para além do teórico”.</p>

Tabela 41: Conhecimentos e habilidades para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem ativo e participativo

Categoria	Subcategoria	Indicadores de Resposta	N	%	Unidades de Registo
Ensinar e aprender: Conhecimentos e habilidades no processo de ensino aprendizagem	Identificação das habilidades e conhecimentos	Capacidade de escuta e de respeito pelos discentes	8	42,10%	E1: Saber ouvir os estudantes, as suas expectativas”. E4: “Também incuto nos estudantes o respeito pelo outro, saber ouvir, escutar, olhar, ver e também a abertura ao outro sem receio e preconceito”. E5: “(...) Os conhecimentos e habilidades mais pertinentes e necessárias para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem ativo e participativo são sem dúvida o respeito pelos discentes”. E13: “Acredito que o docente deve saber ouvir, dar voz aos estudantes no contexto de sala de aula.” E15: “A principal habilidade é respeitar e ser respeitado, não achar que o papel de professor nos dá qualquer estatuto especial ou poder relacionar para minimizar a condição de ser estudante.” E15: “Garantir um convívio saudável entre docentes e estudantes, saber ouvir, saber argumentar, respeitar a individualidade.” E17: “Boa capacidade de escuta e boa capacidade reflexiva.” E19: “Capacidade de escuta, ter disponibilidade mental”.
		Capacidade de potenciar a participação, a reflexividade e espírito crítico dos estudantes	8	42,10%	E5: “Para promover um processo de ensino aprendizagem participativo, tenho de potenciar a participação dos discentes”. Se quiser que todos participem posso desenvolver dinâmicas de grupo, centrada em resposta ou discussões de temas específicos que potenciem essa competência”.. E7: “O professor tem que ser um facilitador do processo ensino aprendizagem, para isso tem que ter a capacidade de motivar os estudantes à participação, ao envolvimento na vida académica e social, instigar a que os estudantes se tornem mais autónomos e conscientes da sua importância na sala de aula, no ensino”. E13: “Sabemos que para estimular uma consciência crítica nos estudantes a verbalização de suas ideias e opiniões devem ser consideradas.” E13: “Os estudantes devem ser estimulados a questionar e a comunicar suas reflexões.”

					<p>E15: “Desmistificar a figura do Professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem, tornar o estudante responsável pelas suas aprendizagens e pelo processo em geral.”</p> <p>E16: “Conhecer os estudantes que temos à nossa frente será sempre um excelente ponto de partida para adaptar e (re) criar metodologias mais ativas e participativas. Diria que este aspeto é fundamental para a liança de aprendizagem.”</p> <p>E16: “Depois, clarificar o objetivos de cada UC, explicar as tarefas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, envolver os estudantes nesse processo, orientar para a pesquisa de relevância (consultar autores, selecionar, artigos conhecer diferentes áreas de intervenção, etc.), são aspetos essenciais na medida em que, penso, podem implicar e responsabilizar de forma concreta a/o aluna/o neste processo.”</p> <p>E19: Capacidade para promover diálogos, reflexão”.</p>
		Capacidade de comunicação	7	36,84%	<p>E2: “Capacidade de se expressar corretamente e de falar em público”.</p> <p>E4: “Habilidades de comunicação, de interação, de diálogo aberto e franco”.</p> <p>E6: “Capacidade oratória facilitadora do processo comunicacional”.</p> <p>E13: “Investir em uma boa comunicação é importante. O docente deve desenvolver habilidade de expressar claramente sua mensagem, instruir e motivar o estudante.</p> <p>E15: “Manter boas relações interpessoais, ter capacidade para estabelecer uma comunicação efetiva e assertiva com os estudantes.”</p> <p>E17: “Boa capacidade de comunicação.”</p> <p>E18: “Boa capacidade de comunicação”.</p>
		Capacidade de estruturação do plano de aula	5	26,31%	<p>E2: “É preciso estruturar a aula, qual o objetivo da aula, o que é que eu vou dar?”</p> <p>E3: “Temos de saber encontrar as ferramentas ou os instrumentos para a transmissão de conhecimentos. Para esse conhecimento, tem de existir criatividade, imaginação e capacidade de idealizar cenários, eu diria, temos de idealizar a aula, de a rever mentalmente e depois, testá-la, aplicá-la na prática”.</p> <p>E4: “Uma aula tem que ter um princípio, meio e fim, relacionando e refletindo o que é abordado em aula”.</p> <p>E17: “Boa capacidade de planificação.”</p>

					E18: “Capacidade de organização e estruturação do programa da Unidade Curricular”.
		Capacidade de flexibilidade e de versatilidade	9	47,36%	<p>E1: Ter a sensibilidade e o bom senso para me adaptar aos estudantes e à turma, sem prejuízo dos objetivos da unidade curricular, e sem prejuízo da competência(s) a atingir”.</p> <p>E3: “Ser capaz de ter alguma humildade necessária para a reformular, reaprender, corrigir os erros, porque este processo, efetivamente, é um processo em que se caminha por etapas, mas também pode haver retrocessos”.</p> <p>E3: Capacidade de nos reinventarmos”.</p> <p>E6: “Capacidade de desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às temáticas/conteúdos”.</p> <p>E8: “Sem ser a formação? Talvez a apetência e abertura que temos em “abandonar” as aulas de ensino superior mais “magistrais”.</p> <p>E9: “Conhecer modelos pedagógicos que contemplem uma abordagem ativa e participativa e posteriormente delimitar as estratégias (ex. brainstorming, debate, role play, entre tantas outras dinâmicas) mais ajustadas a cada conteúdo programático”.</p> <p>E12: “Pensar “fora da caixa”. Estar atento ao mundo que o rodeia (várias formas de arte); capacidade de encetar experiências (iniciativa) e não ter receio de ser questionado, sobretudo pelos estudantes; admitir erros e procurar outras soluções (resiliente), identificando possibilidades e dando tempo e espaço para criar (como). Procurar deixar em aberto outras alternativas, dado que o ensino-aprendizagem é um processo aberto à descoberta de conhecimentos aplicados (competência).”</p> <p>E13: “Trabalhar a criatividade também é fulcral. Acredito que a falta de inovação acaba por gerar algum desinteresse do estudante.”</p> <p>E15: “O Professor deve mostrar disponibilidade para atividades de orientação, apoiar o trabalho em grupo, ter tempo para os estudantes, dialogar com os estudantes, aproveitar a sua sabedoria e valorizá-la, a riqueza da diversidade torna o ensino-aprendizagem mais participativo e cooperativo.”</p>

		Capacidade de atender à diversidade de perfis de estudantes	6	31,57%	<p>E1: Capacidade de atender à diversidade de perfis dos estudantes: ano de escolaridade, diversidade cultural e diversidade ao nível das necessidades educativas especiais”.</p> <p>E3: “Há uma cultura muito centralista, muito autocrática, em que o estatuto do professor universitário, é bastante elevado, o que cria, por parte dos estudantes, uma lógica de submissão, de medo, de uma dificuldade de se relacionar e de se sentirem livres no contexto de aula...podemos falar também de um fator cultural que também condiciona esta liberdade”.</p> <p>E5: (...) “O docente tem de compatibilizar o conhecimento que tem com as estratégias que vai usar para ensinar. Essas estratégias decorrem do tipo de estudantes, ou do perfil dos estudantes ou graduados que queremos formar – assistentes sociais.</p> <p>Por exemplo, se eu quiser ensinar a justiça social, eu tenho de ser justo na sala de aula. Se eu quiser ensinar a tolerância eu tenho de ser tolerante, se quiser ensinar a participação em tenho de ser participativo e potenciar a participação dos estudantes, e assim sucessivamente”.</p> <p>E9: “Conhecer modelos pedagógicos que contemplem uma abordagem ativa e participativa e posteriormente delimitar as estratégias (ex. brainstorming, debate, role play, entre tantas outras dinâmicas) mais ajustadas a cada conteúdo programático e a cada grupo-turma ou estudante individual considerando as suas particularidades.”</p> <p>E11: “Ser paciente, porque os estudantes têm ritmos diferentes e estão formatados para uma atitude mais passiva no processo de ensino-aprendizagem.”</p> <p>E18: “Capacidade de conhecer a realidade dos estudantes”.</p>
		Capacidade de inteligência emocional	3	15,78%	<p>E2: “Capacidade de alguma inteligência emocional e de atenção à realidade específica dos estudantes que temos em frente”.</p> <p>E18: “É uma competência pessoal que vai sendo construída ao longo da trajetória de vida dos profissionais. É uma qualidade que é requerida por parte do docente”.</p> <p>E19: “Saber ler as entrelinhas...perceber se os estudantes estão bem”.</p>

		Capacidade empática	5	26,31%	<p>E2: “Há muitos docentes que são muito bons em termos teóricos, mas que depois têm muitas dificuldades em empatizar com os estudantes, e não têm qualquer interesse em conhecê-los. Eu considero que isto é um entrave ao conhecimento”.</p> <p>E4: “Habilidades de empatia para com os outros e suas problemáticas, mas também potencialidades”.</p> <p>E11: “Ser criativo e empático porque facilitará o processo de motivação dos estudantes, estimulando a sua participação ativa”.</p> <p>E18: “Capacidade empática, de nos colocarmos no lugar do outro”.</p> <p>E19: A empatia é fulcral no processo de ensino e aprendizagem”.</p>
		Conhecimento científico	11	57,89%	<p>E2: “O docente para além de ter a vertente prática, deve também, produzir cientificamente. O docente deve (...) acrescentar valor”.</p> <p>E2: “Aprofundar o conhecimento e fazer casar a unidade curricular com as linhas de investigação em que se está a produzir cientificamente (nem sempre é possível, não é?)”</p> <p>E3: “Tem de existir conhecimento-conhecimento. Para ensinar, temos de saber”.</p> <p>E3: “Sobretudo, a fundamentação teórica ou científica sobre um bloco de conhecimentos e de metodologias”.</p> <p>E4: “Habilidades de pensamento e reflexão sobre o que é abordado e lido”.</p> <p>E5: “Em primeiro lugar o docente tem de ter motivação/apetência por ensinar o que sabe e tudo o que sabe sem exceções.”</p> <p>E10: “Apesar de não ter formação pedagógica para lecionar, a experiência profissional como assistente social facilitou-me implementar um processo de aprendizagem ativo e participativo. Para tal, quando leciono, ilustro/exemplifico com situações reais da minha prática como assistente social além de partilhar instrumentos de trabalho da prática profissional.”</p> <p>E11: “Estar atualizado, ser autocrítico e humilde, procurando e adquirindo novos conhecimentos e desenvolvendo competências, porque só assim conseguiremos implementar de forma adequada e eficaz as metodologias ativas e participativas;</p> <p>E14: “Domínio dos conteúdos e de diferentes metodologias de ensino, incluindo os recursos digitais, bem como</p>

					<p>ter capacidade dinamizar as aulas e motivar os/as estudantes/as. Sem um domínio dos conteúdos teóricos, dificilmente existirá disponibilidade para pensar em metodologias ativas e participativas.”</p> <p>E18: “Competências de formação, saber o que estou a ensinar, competências teóricas, mas também competências de relação com a prática, sobre conhecimentos operativos e técnicos.”</p> <p>E19: “Ir atualizando os conteúdos programáticos de acordo com referências mais atualizadas”.</p>
--	--	--	--	--	---

Tabela 42: A importância da gestão emocional no processo de ensino-aprendizagem

Categoria	Subcategoria	N	%	Unidades de Registo
<p>Ensinar e aprender: Gestão emocional</p>	<p>Importante</p>	<p>14</p>	<p>73,68%</p>	<p>E1: “Do ponto de vista de construção do processo de ensino-aprendizagem, o estudante que se sente mais estimulado e envolvido, que sente que o professor também, faz este esforço, por ir ao encontro de ser mais criativo, de os estimular e aceitar as sugestões que também dão”.</p> <p>Por exemplo, neste momento tenho um desafio (proposto pelos estudantes): professora, conhece alguém que trabalhe o Serviço Social animal? É importante serem os estudantes a proporem, a organizarem a sessão, o seminário...” sentem-se como agentes, participantes, sujeitos ativos. Num processo que é construído para eles, e não chapa cinco, chapa cinco...e desta standardização da formação em Serviço Social (...) que é o professor papagaio.”</p> <p>E1.” Uma delas tem a ver com a questão da comunicação...comunicação ao nível dos grupos restritos”.</p> <p>E2: “Tento criar um bom relacionamento com eles, e tento perceber as suas vivências e expectativas”.</p> <p>E2: Se não houver relação emocional...e a relação faz-se pela necessidade de eu reconhecer a pessoa que necessita de treino e eu ter a disponibilidade mental para a treinar”.</p> <p>E4: “(...) o docente tem que estar atento a estas dinâmicas para que não se caia numa aula meramente expositiva, mas que apele à participação ativa e respeitosa de todos”.</p> <p>E5: “Sem inteligência emocional, sem entusiasmo, sem o envolvimento do docente com as tarefas valorativas e éticas o SS é extremamente difícil desenvolver um processo de aprendizagem em serviço social”.</p> <p>E5: “Os seres humanos aprendem de várias formas e não podemos descurar a dimensão emocional da aprendizagem”.</p> <p>E12: “Preciso estar próxima dos estudantes (relação de proximidade) individual e coletiva para avaliar as experiências de aprendizagem e equacionar melhorias que melhor se adaptem ao que pretendo estimular (conhecimento competente).”</p> <p>E13: “Penso que para que o docente em Serviço Social apresente melhores resultados em sua prática e melhor desempenho no que refere às metodologias ativas e participativas, tanto como potencialidade e desafios, ele precisa ter competências que sejam significativas e inovadoras, como por exemplo estar disposto a adquirir novos saberes e estabelecer um relacionamento interpessoal com os estudantes, saber agir e administrar situações de conflitos ou problemas de fundo emocional destes.”</p>

				<p>E14: "Atribuo grande importância, razão pela qual procuro sempre ouvir os/a estudantes/as e promover espaços de abertura para exporem as suas questões, problemas e necessidades."</p> <p>E15: "Os estudantes sentem, quem são os professores que estão ali para lecionar, mas que estão empenhados em compreendê-los, ajudá-los, a orientá-los e a melhorar a sua capacidade para dar, receber e aprender."</p> <p>E17: "Assim, procuro ter uma relação próxima e capaz de escutar os seus problemas (ex. agora como coordenador de curso até me procuram por problemas familiares e de saúde, que em muito ultrapassam as questões puramente académicas). No fundo é também ser Assistente Social no contexto académico, com estudantes, que no futuro, serão também eles, Assistentes Sociais."</p> <p>E18: "É fundamental esta capacidade de nos contermos e de conter também os estudantes. É necessário algum nível de estabilidade na medida em que vai permitir competências de proximidade. Esta estabilidade emocional por parte dos professores é importante para acompanhar os estudantes. É necessário fazer este trabalho emocional para acompanhar as diversas situações que se apresentam: problemas com outros colegas, problemas com outros docentes, problemas ao nível dos estágios, é preciso um professor seguro e estável..."</p> <p>E19: "A gestão emocional para mim é fulcral no estabelecimento da relação pedagógica. Acomparo à importância da relação de ajuda ou do relacionamento no Serviço Social: aceitação, empatia, não julgamento, respeito pela autodeterminação do estudante, sigilo profissional, confidencialidade..."</p>
--	--	--	--	---

Tabela 43: Condicionantes sociais e pessoais e o contrato pedagógico

Categoria	Subcategoria	N	%	Unidades de Registo
Ensinar e aprender: Condicionamentos escolares, pessoais e profissionais do contrato pedagógico	Condicionamentos pessoais do docente: tempo	4	21,05%	E1: (...) “Mas há muito pouco tempo, não é? nós temos uma formação inicial muito curta para dar matéria, cumprir programa, fazer avaliação, ser investigador, produzir umas coisas, participar em 500 equipas de trabalho, organizar estágios... E3: “Reconheço que nem sempre é fácil, mas também porque às vezes, estamos condicionados por programas, estamos condicionados por uma série de metas e objetivos e conciliar tudo isto não é fácil...mas esse é o desafio que abraçamos...” E11: “O tipo de UC – existem unidades curriculares com conteúdos mais extensos e teóricos, dificultando o uso de metodologias ativas participativas.” E18: “Aspectos relacionais e a disponibilidade que temos para os estudantes...como estamos tão absorvidos com tantas tarefas, podemos não ter a capacidade de promover um acompanhamento de proximidade que a academia deveria proporcionar”.
	Condicionamentos pessoais do docente: Estagiários	3	15,78%	E1: “As cadeiras de estágio nunca poderiam contar o mesmo que uma cadeira teórica. Na distribuição de serviço do docente, cada hora de estágio deveria corresponder a 3 numa cadeira teórica. Temos de fazer a articulação com a instituição, o acompanhamento tutorial que nunca é apenas aquela hora que está no calendário (...) a avaliação do estudante, a leitura e acompanhamento dos materiais que vão produzindo. E5: “Também há UC de estágio onde a participação do estudante é fundamental, mas que requer supervisão e orientação de estágio, no sentido não só de programar as atividades a desenvolver, mas refletir sobre o quê, o porquê, o como e as questões de ética e deontológicas”. E11: “Para além das diferentes UC’s que se lecionam, os professores assumem também a supervisão de estágios que implica muito mais tempo e trabalho do que aquele que está previamente e formalmente definido/distribuído.”
	Condicionamentos do docente: Necessidade de supervisão de docentes	3	15,78%	E2: “O que se diz em sala de aula deveria ser supervisionado”. E2: “Podemos dizer disparates brutais. Nós podemos “matar” alguém socialmente se errarmos no diagnóstico, ou quando traçamos um plano de ação. Nós temos na nossa mão a morte social do indivíduo ou da família. Por exemplo, se eu fizer uma avaliação errada de uma criança e se propuser ao juiz a retirada da criança à família e se não estiver correta, posso estar a condenar aquela criança a anos e anos de problemas, nunca mais resolvíveis”.

				E18: "Eu faço supervisão, mas não tenho supervisão".
	Condicionament o nos docentes: Estabilidade do corpo docente e distribuição de serviço	7	36,84%	E2: "Eu detesto que me estejam sempre a mudar as disciplinas. É impossível criar recursos didáticos para começar a fazer uma coisa decente. E2: "A estabilidade do corpo docente e das unidades curriculares distribuídas e as dinâmicas do próprio departamento ou da faculdade, tem muita influência depois no estimular, criar, captar e alocar recursos a uma determinada lecionação". E12: "O trabalho administrativo (por exemplo a coordenação do curso não tem horário letivo atribuído) e as cargas horárias dos docentes são em média 12 horas letivas (sendo que um tempo integral vai de 6 a 12 horas), ao que acresce compromissos com projetos de investigação para além das 12 horas de docência, com 60 a 80 estudantes por UC, deixa pouca margem para apostar em formação contínua dos docentes, sobretudo em metodologias pedagógicas, na medida em que os professores de Serviço Social não têm formação pedagógica obrigatória, assim como a maioria dos docentes do ensino superior." E17: "Instabilidade na contratação do corpo docente." E18: É necessário que os docentes façam formação ao longo da vida, por exemplo em programas específicos cmo Nvivo, análise de dados, SPSS..." E19: "A estabilidade ou melhor, a não estabilidade dos docentes tem efeitos no processo de ensino e aprendizagem". E19: "A carga horária atribuída aos docentes na prática não se coaduna com a teoria".
	Condicionament o nos docentes: Avaliação de desempenho	3	15,78%	E11: Por outro lado, a produção e disseminação científica, critérios integrantes da avaliação docente, ocupam também a agenda do docente." E14: "Contudo, as diversas exigências da profissão (projetos, candidaturas, publicações, tarefas administrativas, etc) faz com que não tenham tanta disponibilidade mental e de tempo para implementar estas metodologias de forma mais consistente." E19: "Com a questão da avaliação e desempenho, o docente não tem condições para se dedicar a 100% à aplicação de diversas metodologias ativas e participativas".
	Condicionism os dos discentes: perfis	8	42,10%	E1: "Diversidade de perfis de estudantes". E3: "Apesar de todo o conhecimento e identificação de práticas pedagógicas de ensino crítico e participativo etc, reconheço que não é fácil...não sei se é só no campo do Serviço Social...temos aqui outra dimensão que possa estar relacionada com o perfil dos estudantes...". E4: "(...) alguns preferem ficar no seu canto apenas a ouvir o docente. E o docente tem que estar atento a estas dinâmicas para que não se caia numa aula meramente expositiva, mas que apele à participação ativa e respeitosa de todos".

				<p>E5: “Os constrangimentos são vários: (...) ao número de estudantes em turma, às características dos discentes...”</p> <p>E12: “Acrescento, preciso estar próxima dos estudantes (relação de proximidade) individual e coletiva para avaliar as experiências de aprendizagem e equacionar melhorias que melhor se adaptem ao que pretendo estimular (conhecimento competente).”</p> <p>E12: “Não é compatível com tendência para a massificação do ensino.”</p> <p>E14: “Acima de tudo, promover um pensamento crítico, reflexivo e fundamentado, bem como a criatividade, de forma a serem capazes de implementar soluções e respostas inovadoras e adequadas aos diferentes contextos e públicos.”</p> <p>E18: “Nem todos os estudantes estão no mesmo patamar. Alguns têm dificuldades de aprendizagem, que tem a ver com aspectos culturais, sociais, familiares, econômicos...por exemplo os estudantes dos PALOP que nem sabem mexer num computador”.</p>
	<p>Condicionament o dos discentes: passividade</p>	9	47,36%	<p>E3: “Às vezes não estão para aí virados...e é mais fácil estar sentados a ouvir e que lhes digam o que fazer, do que sentar numa posição de protagonistas das suas próprias aprendizagens, na construção de saberes e construção dos modelos de avaliação das suas aprendizagens”.</p> <p>E3: “Nem sempre é fácil conseguir o envolvimento e a participação dos estudantes (acho eu) ... muitos estudantes são desligados da realidade em que vivemos. Não leem jornais, não vêm notícias, não participam em movimentos de bairros, movimentos associativos, de experiência social, recreativa e desportiva, o que cria grandes dificuldades (...) mas no meu caso, eu tento contrariar o que Paulo Freire dizia por “ensino bancário”, desenvolvendo um ensino numa pedagogia crítica do Serviço Social”.</p> <p>E4: “(...) alguns preferem ficar no seu canto apenas a ouvir o docente”.</p> <p>E5: “(...) Por outro lado, porque os estudantes atuais esperam que os docentes lhe proporcionem todas as condições e informações para aprenderem, exigindo por exemplo os PPT da matéria. (...) O tipo de sociedade em que vivemos, da massificação da informação, onde tudo está online, não proporciona o sentido crítico dos estudantes”.</p> <p>E8: “Quando adotamos metodologias participativas, como por exemplo adotamos recentemente a Aprendizagem em Serviço (ApS) ou Aprendizagem-Serviço a exigência relativamente ao trabalho do professor e a motivação inicial dos estudantes para a metodologia é profundamente desafiante”.</p> <p>E11: “A postura passiva dos estudantes - por diversas razões (tempo, insegurança, falta de método e de disciplina, fragilidades na pesquisa, na análise, na interpretação e reflexão, ...) têm dificuldades em aderir ao trabalho em</p>

				<p>casa/autónomo e em se expor em sala de aula, não concretizando as tarefas solicitadas e colocando em causa a dinâmica da aula.”</p> <p>E14: “Têm de ser capazes de pensarem por eles próprios. Não basta apreender os conteúdos teóricos. Nós damos as bases, mas eles terão de querer ir mais além e continuar a investir na sua formação.”</p> <p>E17: “Envolvimento dos estudantes nas dinâmicas académicas fora da sala de aula.”</p> <p>E17: “Maior mobilidade de estudantes entre cursos de serviço Social, que ao nível nacional como internacional. (ERASMUS)”</p>
--	--	--	--	---

Tabela 44: Progressos no processo de ensino-aprendizagem na formação de Assistentes Sociais

Categoria	Subcategoria	Indicadores de Resposta	N	%	Unidades de Registro
Ensinar e Aprender: Progressos no processo de ensino e aprendizagem		Uniformização dos planos de estudo e critérios de acesso	10	52,63%	<p>E1: “Eventualmente, diria melhorias ao nível da uniformização. Não é homogeneização dos currículos. Pela diversidade também ganhamos. (...) Que os estágios sejam acompanhados, orientados por Assistentes Sociais. Quem é que ensina? Não é quem ensina no curso, porque nós somos de matriz interdisciplinar. Quem é que nestas unidades curriculares nucleares do Serviço social...quem, designadamente, os estágios, quem é que está a formar os estudantes? Com que atualização? Com que formação?</p> <p>Portanto, eu diria que é esta melhoria mais transversal que poderia ser introduzida no processo de ensino-aprendizagem”.</p> <p>E5: “Para a melhoria do ensino aprendizagem em serviço social seria necessário criar em primeiro lugar uma matriz teórica-metodológica, ética e política e técnica operativa que fosse idêntica em todos os cursos de licenciatura. O que se verifica, em termos nacionais, é que o serviço social não tem essa matriz, deambulando entre o ser “sociologia” ou ser psicologia” ou ser “planeamento e elaboração de projetos” ou políticas públicas, ou outra coisa qualquer.</p> <p>Ao contrário de outras áreas disciplinares verifica-se uma lacuna na orientação formativa dos assistentes sociais, fazendo cada escola, universidade ou instituto politécnico o que entende ser a formação do Serviço Social e dos assistentes sociais. Com a reestruturação dos cursos (Bolonha) e com a massificação do ensino o “core” fundamental do ensino do serviço social perdeu-se”.</p> <p>E8: “Talvez não tenhamos conseguido ainda um equilíbrio entre as necessidades teóricas e técnicas.”</p> <p>E9: “É relativamente consensual entre estudantes, professores e assistentes sociais na intervenção que na nossa profissão são exigidas competências difíceis de atingir em três anos num contexto de sala de aula. Neste, o ensino prático conjugado com o teórico permitirá uma maior consolidação.”</p>

					<p>E10: “Apesar de considerar o conhecimento teórico muito importante, tendo em atenção que o curso ao ser reduzido para 3 anos letivos deverá ver reajustadas as unidades curriculares teóricas e ser introduzidas uc que versem mais sobre a intervenção (prática) do assistente social.”</p> <p>E12: “Aumentar o tempo de formação, dado que é preciso mais tempo letivo para que possa haver mais espaço à operacionalização de metodologias de ensino-aprendizagem. No caso da formação inicial em SS nos Institutos politécnicos, estamos limitados por lei a 6 semestres (180 ECTS), sendo que o ensino universitário permite até 210 ECTS. Atendendo à natureza mista da formação (teórica, teórico-prática e prática), considero que para permitir explorar tão vastas áreas de conhecimento disciplinar e compatibilizar com maturidade psicológica e cívica da maioria dos estudantes que chegam à licenciatura em SS, exigiria alargamento do plano de estudos de licenciatura, pelo menos em iguais circunstâncias com o ensino universitário.</p> <p>E12: “Este alargamento beneficiaria maior dedicação ao aprofundamento dos conteúdos temáticos, nomeadamente o estímulo à criatividade.</p> <p>E16: “Antes de tudo, todos nós esbarramos com Bolonha, que veio trazer um pacote compactado na formação. Não posso de todo afirmar que isto é melhor ou pior, pois um bom profissional não se constrói somente pelo número de anos de aprendizagem na licenciatura. Há outras variáveis a ter em conta nesta formação.”</p> <p>E16: “Há um aspeto urgentemente a ser melhorado nesta formação: os critérios para a profissão e aí esbarramos com a vocação. Peço desculpa de utilizar este vocábulo, mas não tenho outra forma de o dizer. Creio, tal como no meu tempo, que há alunas/os para quem Serviço Social não é/foi a primeira opção e, penso, será difícil qualquer processo de ensino-aprendizagem sem esta motivação inicial. E fica a pergunta: o que podemos fazer para trabalhar esta vocação nas gerações mais nova? Que critérios de admissão deverão ter as instituições do ensino superior?”</p>
--	--	--	--	--	--

					E19: “Identificação de critérios para acesso à licenciatura, por exemplo, testes psicotécnicos?”.
		Uniformizaçã o do contexto e do ensino	6	31,57%	<p>E2: “A forma e o que se ensina e o contexto deveria ser mais concertado”.</p> <p>E3: “Metodologias participativas, colaborativas e empáticas, para tentar desbloquear este processo de ensino e aprendizagem muito centrado no profissional (...) no debitar de teorias e conhecimentos, também de autores e nem sempre há um trabalho crítico, de como se pode desenvolver no Serviço Social”.</p> <p>E3: “Os cursos deveriam estar centrados nas competências de saída. O que queremos que os estudantes saibam fazer?”</p> <p>E5: “Hoje o ensino do serviço social não é mais do que o ensino de um conjunto de técnicas para a intervenção, técnicas funcionalistas, sem nenhum caráter crítico e ativista da realidade social. Formam-se assistentes sociais para desenvolverem atividades previamente definidas, orientados por grelhas de avaliação do risco, e outros <i>standarts</i> que reforçam a adaptação dos indivíduos à sociedade. Por exemplo na saúde, a intervenção dos assistentes sociais é hoje pautada programas informáticos que efetuam o diagnóstico e indicam a intervenção a realizar; com excesso de burocracia e de exigências normativas por parte das entidades empregadoras, centradas sobretudo na libertação de camas dos hospitais, (...) relevando escasso sentido crítico destas dimensões opressivas.</p> <p>E12: “A pandemia COVID 19 veio demonstrar que o digital veio para ficar na formação em Serviço Social, (e noutros domínios formativos), quer no domínio teórico, quer prático, em complementaridade com o presencial. Temos de pensar é se faz sentido a obrigatoriedade do regime presencial decretada pela tutela ensino superior mas para tal, terá de haver mais preparação dos docentes para formação em ensino-aprendizagem através do digital, para além de um maior investimento nos recursos (hardware e software), coletivos e individuais dos docentes e estudantes.”</p>

					<p>E16: “Por outro lado, no espaço da formação há que equilibrar a dimensão teórico-prática, a ligação a instituições do terreno, o conhecimento profundo e, diria, também o compromisso ético e deontológico com a profissão.”</p> <p>E17: “Turmas de dimensão reduzida que não ultrapassassem os 25 estudantes.”</p>
		Supervisão docente	2	10,52%	<p>E2: “O que se diz na sala de aula, deveria ser supervisionado”.</p> <p>E18: “Haver supervisão docente”</p>
		Profissionais convidados	1	5,26%	<p>E2: Há pouco contexto prático. Poderiam ter mais convidados profissionais para dar algumas áreas de saber”</p>
		Pequenos estágios	3	15,78%	<p>E2: “Há o estágio muito a correr. Poderia haver pequenos estágios durante o ano”</p> <p>E14: “Outro aspeto importante será estimular a troca de conhecimentos entre estudantes/as e professores de outras universidades e, eventualmente, a promoção de estágios em outros países. Isto já é possível, mas são poucos os que participam (e.g. Erasmus).”</p> <p>E19: “Considero que os estágios deveriam existir desde o 1º ano, mesmo que fossem inicialmente de observação da prática institucional).”</p>
		Ensaio sobre a realidade social	10	52,63%	<p>E2: “Ensaio sobre as realidades sociais para os estudantes praticarem”.</p> <p>E2: “(...) Ao Serviço Social falta um banho de realidade”</p> <p>E6: “Sair mais da sala de aula. Nas UC(s) de natureza laboratorial seria importante a observação de contextos reais de intervenção profissional”.</p> <p>E8: “Os estudantes tendem a pedir sempre um olhar prático sobre os conteúdos programáticos. Procuram e querem sempre mais instrumentos da prática. Se temos respondido a essas expectativas? Tenho dúvidas. Mas, também não podemos resumir uma licenciatura em Serviço Social a “instrumentos”.</p> <p>E10: (...) “considero que a aplicação de instrumentos de trabalho que são utilizados em contexto profissional deverão ser facultados aos discentes por forma a experienciarem e interiorizarem a sua pertinência.”</p> <p>E11: “O reajustamento de conteúdos e a articulação de disciplinas, em conformidade com a prática e realidade profissionais.”</p>

					<p>E13: “Sabemos que a leitura da realidade social, sendo esta o objeto de nossa intervenção e estudo, é fulcral para o desenvolvimento de uma prática de excelência.”</p> <p>E16: (...) “O conhecimento e análise de casos práticos, a simulação de ações que podem vir a acontecer no exercício profissional...”</p> <p>E17: “Existir uma melhor articulação entre aulas teóricas e a componente mais prática da profissão de Assistente Social.”</p> <p>E17: “Aproximação à componente prática do serviço social; Maior nº de visitas de estudo.”</p>
		Desenvolvimento de comunidades de aprendizagem	5	26,31%	<p>E3: “Deveriam ser criadas comunidades de aprendizagem e envolvimento dos estudantes. Os estudantes são parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e eles deveriam ter um papel mais ativo”.</p> <p>E12: “Criar maior possibilidade de edificar comunidades de prática pedagógica nas escolas, entre docentes e entre docentes e estudantes.”</p> <p>E13: “Acredito que envolver os estudantes em comunicações em eventos desenvolvidos pelas unidades curriculares, instituições de ensino, ou outros e que redijam sobre a sua leitura da realidade social é importante para desenvolver nos futuros profissionais esta consciência crítica. Debater com eles esta leitura, seja verbalmente ou de forma escrita, faz a diferença na construção de sua identidade profissional.”</p> <p>E14: “Por outro lado, o serviço social deveria promover mais a investigação e integrar os estudantes/as nos processos investigativos (e.g. projetos de investigação-ação direcionados para a comunidade).”</p> <p>E18: “Não hevr dois mundos paralelos: o mundo da academia e o mundo da prática. Tem de existir esta aliança. Como? Convidar os profissionais a sistematizar os dados, a apresentar as suas práticas...a questão é que depois não há recursos...”</p>
		Mais Assistentes Sociais (docentes) nas	6	31,57%	<p>E3: “Há muitas coisas a melhorar: mais profissionais de Serviço Social nos cursos”.</p>

		licenciaturas em SS			<p>E4: “Uma aprendizagem global com os colegas, com os professores e com todas as pessoas que interagem e aprendem”.</p> <p>E12: “Por outro lado, diminuir o número de estudantes por turma/por docente e, por consequência aumentar o número de docentes, de forma a melhor conseguirmos acompanhar e adaptar a diversidade de saberes, experiências e idiossincrasias dos estudantes;</p> <p>E15: “O docente deve ter a consciência do que é ser assistente social, ser mente aberta, respeitar os direitos humanos, ser contra qualquer tipo de preconceito, ser cuidador e uma pessoa boa. Deve levar esse sentir a sério, não pode estar a lecionar num curso de serviço social e ser uma pessoa bera na relação com os outros, tem de acreditar mesmo que a sua missão é ajudar para que o mundo seja um pouco melhor.”</p> <p>E17: “Recrutamento de professores que, para além dos conhecimento e formação avançada em Serviço Social, tivessem alguns anos de experiência na profissão.”</p> <p>E19: “Mais Assistentes Sociais na licenciatura em Serviço Social. Estou-me a referir em concreto à formação base. Não deveria ser permitido que doutorados em SS sem a formação base, pudessem lecionar.”</p>
		Projetos e Centros de Investigação	8	42,10%	<p>E3: “Mais Assistentes Sociais/docentes envolvidos em projetos de investigação e que tenham tempo para investigar”.</p> <p>E3: “Não temos dinheiro para investigar, e portanto, não temos forma de publicar, logo não podemos aceder aos centros de investigação.”</p> <p>E4: “Haver mais tempo para a reflexão individual e coletiva”.</p> <p>E9: “O/a assistente social consiste numa profissão de notável dimensão de intervenção, pelo que a leitura da formação de profissões análogas como enfermagem e medicina poderão ser inspiradoras, em que a produção de conhecimento/ investigação ocorre em profissionais que exercem em hospitais e faz parte das suas atribuições inerentes ao exercício.”</p> <p>E11: Seria importante desenvolver uma prática reflexiva/avaliativa e dinamizar grupos de trabalho – disciplinar (entre pares), interdisciplinar (com professores de outras áreas) e profissional (com profissionais/representantes do mercado de trabalho), que incentivassem a</p>

					<p>discussão e a partilha de conhecimentos sobre o uso de metodologias ativas e participativas.”</p> <p>E14: “projetos de investigação-ação direcionados para a comunidade.”</p> <p>E17: “Desenvolvimento da componente de investigação em serviço social, despertando nos estudantes a curiosidade e o sentido crítico sobre as práticas e problemas sociais, articulando esse conhecimento com os referenciais teóricos e ético políticos da profissão.”</p> <p>E17: “Maior aproximação aos centros de investigação em ciências sociais.”</p> <p>E19: “Todos os Assistentes Sociais docentes deveriam pertencer automaticamente a Centros de investigação”.</p>
		<p>Articulação com a comunidade, com as empresas e as ONG.s</p>	10	52,63%	<p>E3: “Os profissionais e os estudantes têm de estar mais em comunidade, para responder às necessidades da comunidade. Tem de haver mais ligação entre o Serviço Social e as empresas, como também entre o Serviço Social e as organizações de economia social”.</p> <p>E3: “Podemos trabalhar de uma forma sinérgica. Podemos investigar todos juntos, na linha da investigação cidadã.”</p> <p>E6: “Nas UC(s) de natureza laboratorial seria importante a observação de contextos reais de intervenção profissional”.</p> <p>E7: “Uma maior abertura e proximidade ao mercado de trabalho”.</p> <p>E9: “Outro cenário poderá ser o estreitamento entre a intervenção e a academia.”</p> <p>E10: “(...) ser introduzidas uc que versem mais sobre a intervenção (prática) do assistente social.”</p> <p>E11: Seria importante desenvolver uma prática reflexiva/avaliativa e dinamizar grupos de trabalho – disciplinar (entre pares), interdisciplinar (com professores de outras áreas) e profissional (com profissionais/representantes do mercado de trabalho), que incentivassem a discussão e a partilha de conhecimentos sobre o uso de metodologias ativas e participativas.”</p> <p>E14: “Um maior contato com a prática (saídas de campo, por exemplo) e estimular a prática reflexiva, a análise crítica, a criatividade e a criação de soluções inovadoras e diferenciadas.”</p> <p>E16: “(...) a ligação a instituições do terreno”.</p>

					E17: “Incentivar nos estudantes, atividades de cidadania ativa e participativa, voluntariado e outras formas de relação com as comunidades locais onde se inserem os cursos de formação em serviço social.”
		Formação contínua	4	21,05%	E4: “Também é importante a aposta na formação contínua e isso é também mencionado aos estudantes para que eles tenham essa sensibilidade e motivação em aprender dentro e fora de sala de aula.” E7: “Frequência de ações de formação que contribuam para a atualização de conhecimentos (teóricos, tecnológicos e didáticos) e assim fazer face aos desafios que se colocam ao ensino”. E12: “a carga horária (...) deixa pouca margem para apostar em formação contínua dos docentes, sobretudo em metodologias pedagógicas...” “Os docentes deveriam fazer formação ao longo da vida”. E19: “A formação contínua deveria ser um aspeto de carácter obrigatório, mas deveriam dar condições para isso (tempo)”.
		Formação em pedagogia	7	36,84%	E9: “Considero essencial que os docentes, particularmente em Serviço Social, tenham capacitação específica para a lecionação (em pedagogia) pois tal não é parte do currículo da licenciatura nem do doutoramento. A título de exemplo, um especialista para ministrar formação profissional tem de ser detentor de CCP. Por conseguinte, no ensino superior a relevância deveria ser maior”. E10: “Nunca tive qualquer preparação “formal” para a docência”. E12: “(...) os professores de Serviço Social não têm formação pedagógica obrigatória, assim como a maioria dos docentes do ensino superior.” E13: “Aproveito para referir quanto à formação de docentes em Serviço Social. Penso que durante o doutoramento, por exemplo, deveria haver uma unidade curricular com o objetivo de formação dos futuros docentes em Serviço Social. Deveria haver também um estímulo para que os estudantes de doutoramento experienciassem a preparação de uma aula e desenvolvessem esta para uma turma de licenciatura, por exemplo, com base em sua pesquisa. Saber fazer, saber estar e saber ser são fatores que devem ser despertados também na

					<p>preparação de novos docentes em Serviço Social.”</p> <p>E17: “Mais espaços de formação pedagógica para Assistentes Sociais que gostariam de ser docentes (há docentes em Serviço Social que têm um elevado conhecimento Teórico/Metodológico, Técnico/operativo e até Ético/Político, mas têm fracas competências pedagógicas e comunicacionais com as turmas)”.</p> <p>E18: “Pedagogia de ensino, que na verdade nós não temos.”</p> <p>E19: Na formação em SS poderíamos ter acesso a alguma uc que se dedicasse à pedagogia”.</p>
--	--	--	--	--	---