

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

Formar para Intervir: reflexões sobre trabalho colaborativo a partir de metodologias ativas de aprendizagem no Ensino Superior

Training to Intervene: reflections on collaborative work based on active learning methodologies in Higher Education

Formación para Intervenir: reflexiones sobre el trabajo colaborativo basado en metodologías activas de aprendizaje en la Educación Superior

Sara Lopes 

Instituto Politécnico de Leiria, Leiria - LE, Portugal.

sara.lopes@ipleiria.pt

Jenny Sousa 

Instituto Politécnico de Leiria, Leiria - LE, Portugal.

jenny.sousa@ipleiria.pt

Recebido em 26 de agosto de 2025

Aprovado em 15 de outubro de 2025

Publicado em 10 de janeiro de 2026

RESUMO

O presente trabalho analisa a utilização de metodologias ativas de aprendizagem no Ensino Superior, com foco no trabalho colaborativo desenvolvido nas unidades curriculares de Métodos e Técnicas de Investigação Social e de Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades, da licenciatura em Serviço Social de uma universidade portuguesa. Centradas na participação ativa dos estudantes, as unidades curriculares assentam em metodologias promotoras da construção coletiva do conhecimento, do pensamento crítico e da interligação entre teoria e prática.

Este artigo pretende analisar e discutir a percepção dos estudantes inscritos nestas duas Unidades Curriculares relativamente ao trabalho colaborativo realizado com recurso a metodologias ativas de aprendizagem, bem como identificar as competências por eles adquiridas e a importância que atribuem a estas experiências para a sua formação académica.

A abordagem metodológica consistiu num estudo de caso descritivo-exploratório, privilegiando-se o inquérito por questionário como instrumento mais adequado para a recolha de dados. Foram obtidas informações quantitativas, analisadas

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

estatisticamente, e dados mais descritivos e textuais($n=20$), recorrendo-se a uma interpretação do seu conteúdo. Os resultados demonstram que o trabalho colaborativo entre Unidades Curriculares que utilizam metodologias ativas de aprendizagem favorece, por um lado, o desenvolvimento de competências fundamentais para a prática profissional, como a comunicação com públicos diferenciados, a adaptabilidade e flexibilidade, e por outro, estimula a reflexão crítica e o exercício de práticas investigativas e interventivas desde a formação inicial. Conclui-se que a utilização deste tipo de metodologia, especialmente no campo do Serviço Social, fortalece a aprendizagem significativa e prepara os estudantes para os desafios da prática profissional na sociedade atual.

Palavras-chave: Metodologias ativas de aprendizagem; Serviço Social; Ensino Superior.

ABSTRACT

The present work analyses the use of active learning methodologies in higher education, focusing on the collaborative work developed in the curricular units of Methods and Techniques of Social Research and Social Work of Cases, Groups and Communities, of the degree in Social Work of a Portuguese university. Focused on the active participation of students, the curricular units were based on methodologies that promote the collective construction of knowledge, critical thinking and the integration between theory and practice. The study presented here aims to understand the perception of the students enrolled in these two curricular units about the collaborative work developed, to identify the skills acquired by them and to know the relevance they attribute to these experiences in their academic training. The methodological approach consisted of a descriptive-exploratory case study, favoring the questionnaire survey as the most appropriate instrument for data collection. Quantitative information, statistically analysed, and more descriptive and textual data were obtained, using an interpretation of its content ($n=20$). The results show that the collaborative work between curricular units that use active learning methodologies favors the development of fundamental skills for professional practice, such as communication with different audiences, adaptability and flexibility, while stimulating critical reflection and the exercise of investigative and interventional practices from initial training. It is concluded that the use of this type of methodology, especially in the field of Social Work, strengthens meaningful learning and prepares students for the challenges of professional practice in today's society.

Keywords: Active learning methodologies; Social Work; Higher education.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

RESUMEN

El presente trabajo analiza el uso de metodologías de aprendizaje activo en la educación superior, centrándose en el trabajo colaborativo desarrollado en las unidades curriculares de Métodos y Técnicas de Investigación Social y Trabajo Social de Casos, Grupos y Comunidades, del grado en Trabajo Social de una universidad portuguesa. Enfocadas en la participación activa de los estudiantes, las unidades curriculares se basaron en metodologías que promueven la construcción colectiva del conocimiento, el pensamiento crítico y la integración entre la teoría y la práctica. El estudio que aquí se presenta tiene como objetivo comprender la percepción de los estudiantes matriculados en estas dos unidades curriculares sobre el trabajo colaborativo desarrollado, identificar las habilidades adquiridas por ellos y conocer la relevancia que atribuyen a estas experiencias en su formación académica. El abordaje metodológico consistió en un estudio de caso descriptivo-exploratorio, favoreciendo la encuesta por cuestionario como el instrumento más adecuado para la recolección de datos. Se obtuvo información cuantitativa, analizada estadísticamente, y datos más descriptivos y textuales, utilizando una interpretación de su contenido ($n=20$). Los resultados muestran que el trabajo colaborativo entre unidades curriculares que utilizan metodologías de aprendizaje activo favorece el desarrollo de habilidades fundamentales para la práctica profesional, como la comunicación con diferentes públicos, la adaptabilidad y la flexibilidad, al tiempo que estimula la reflexión crítica y el ejercicio de prácticas investigativas e intervencionistas desde la formación inicial. Se concluye que el uso de este tipo de metodologías, especialmente en el campo del Trabajo Social, fortalece el aprendizaje significativo y prepara a los estudiantes para los desafíos de la práctica profesional en la sociedad actual.

Palabras clave: Metodologías de aprendizaje activo; Trabajo Social; Enseñanza superior.

Introdução

A sociedade atual é caracterizada por profundas e constantes mudanças económicas, sociais e tecnológicas, decorrentes do fenómeno da industrialização e globalização. Este fenómeno teve uma ampla influência na digitalização dos processos de comunicação, na (re)transformação dos ambientes de trabalho e na imposição de mudanças consideráveis no ensino (Cidral et al., 2018). No que se refere, mais concretamente, ao contexto do Ensino Superior, estas transformações trouxeram novos desafios às instituições e aos seus atores, professores e estudantes, confrontando os modelos tradicionais de ensino e exigindo novas abordagens pedagógicas, mais dinâmicas, inclusivas, colaborativas e contextualizadas (Esgaio;

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

Gomes, 2018).

Embora historicamente o Ensino Superior se tenha centrado em práticas mais expositivas, verdade é que tem vindo a ser, cada vez mais, confrontado com a necessidade de se adaptar a uma diversidade significativa de perfis de estudantes, a nível das suas origens sociais e culturais, condições económicas, experiências de vida, perspetivas de futuro, entre outros aspetos (Balsa, et al., 2001; Valadas; Gonçalves; Faísca, 2011). O tradicional paradigma pedagógico, marcado pela passividade do estudante e pela centralidade do papel do docente como transmissor de um saber, mostra-se desajustado face às necessidades de uma formação ecológica, que prepare os estudantes para contextos laborais cada vez mais complexos, dinâmicos, colaborativos e interdisciplinares. Corroborando esta ideia, as recomendações da União Europeia (CE, 2022) destacam a importância das instituições de Ensino Superior se adaptarem aos desafios societais atuais, aliando cada vez mais a educação, a investigação e a inovação, num cenário de parceria com o mundo laboral, acelerando, e facilitando, a disseminação do conhecimento científico.

Neste contexto, ganha relevo a valorização da qualidade da relação pedagógica entre professor e estudante, em que o docente assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem e de promotor de ambientes educativos estimulantes e reflexivos (Muna; Kalan, 2021; Mangas; Sousa, 2024). Desta forma, o desafio contemporâneo passa por construir práticas pedagógicas capazes de incrementar não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências críticas, éticas e colaborativas, alinhadas com as exigências do presente século XXI (Alves; Teo, 2020).

Este aspecto toma especial relevo quando focamos profissões da esfera da intervenção social, designadamente o Serviço Social, cujos profissionais devem manifestar competências técnicas e de conhecimento, muito associadas à capacidade de investigar e de realizar diagnósticos sociais, mas também competências de intervenção, que passam pela capacidade de atuar e de agir. Não esquecendo que as capacidades de comunicação e de relacionamento interpessoal são igualmente importantes, como consagrado na legislação portuguesa que criou a Ordem dos

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

Assistentes Sociais e os seus estatutos, como forma de regular o acesso, o exercício da profissão e as normas deontológicas (Lei n.º 121/2019 de 25 de setembro).

Face ao exposto, duas Unidades Curriculares – Métodos e Técnicas de Investigação Social e Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades – da Licenciatura em Serviço Social de uma instituição de Ensino Superior portuguesa foram desenvolvidas em estreita articulação durante o 1.º semestre do ano letivo de 2024/2025, assentes em metodologias ativas de aprendizagem, com o objetivo de possibilitar aos estudantes a aquisição de competências de investigação e de ação sobre uma realidade social, escolhida pelos próprios, para a qual dirigiram um olhar investigativo e interventivo. O propósito deste artigo é analisar e discutir a percepção dos estudantes inscritos nestas duas Unidades Curriculares (UC) relativamente ao trabalho colaborativo realizado com recurso a metodologias ativas de aprendizagem, bem como identificar as competências por eles adquiridas e a importância que atribuem a estas experiências para a sua formação académica. Em termos metodológicos, o estudo assume-se como um estudo de caso, dirigido aos estudantes inscritos, sendo os dados recolhidos a partir de um inquérito por questionário, disponibilizado *online*, com posterior realização da análise estatística e de conteúdo, como se apresenta nos tópicos seguintes.

Enquadramento teórico

O debate sobre as transformações no Ensino Superior remete para a emergência de uma conceção construtivista da aprendizagem, entendida como um processo ativo e interativo entre sujeito e meio (Albuquerque, 2016). Esta abordagem rejeita a dicotomia entre ensinar e aprender, propondo, em vez disso, uma visão integrada do processo educativo, em que os saberes são construídos socialmente e mediados pela experiência.

A valorização da aprendizagem, como um processo situado e contextualizado, traduz uma mudança de paradigma que se afirma a partir da segunda metade do século XX, influenciada pelo construtivismo de Piaget, o

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

sociointeracionismo de Vygotsky e a pedagogia crítica de Paulo Freire. Estas perspetivas enfatizam o papel ativo do estudante na construção do conhecimento, atribuindo ao professor a função de mediador e facilitador do processo de construção do saber.

A transição do paradigma tradicional para abordagens de contornos construtivistas tem vindo a consolidar-se como um campo de investigação relevante, permitindo compreender a importância das metodologias ativas no percurso académico dos estudantes e os resultados das suas aprendizagens (Alt, 2018). O contexto de massificação do Ensino Superior, aliado às exigências da sociedade (do conhecimento) e às transformações tecnológicas, acentuou a necessidade de repensar os modelos pedagógicos centrados na transmissão unilateral de conteúdos (Alves; Teo, 2020; Cheng *et al.*, 2009; Chan, 2004). Neste sentido, as metodologias ativas apresentam-se como uma resposta às novas necessidades de formação, que requerem indivíduos críticos, criativos e capazes de aplicar o conhecimento em contextos complexos e imprevisíveis (Albuquerque, 2016), ao promoverem ambientes educativos que incentivam a participação, a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento (Freire, 1982; Misseyanni *et al.*, 2018).

Segundo estes autores, as metodologias ativas baseiam-se em práticas que envolvem os estudantes cognitivamente, através de atividades como leitura colaborativa, debates reflexivos e críticos, resolução de problemas, trabalho por projeto, estudos de caso, sala de aula invertida, simulações, entre outras, favorecendo a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento e mobilização de competências. Estas práticas contrastam com os métodos centrados na memorização e na compreensão de conteúdos estáticos, demonstrando uma eficácia superior na apreensão de conceitos complexos (Gusc; Van Veen-Dirks, 2017; MacVaugh; Norton, 2012).

Para além disso, a aprendizagem ativa responde ao perfil dos estudantes atuais e às exigências de uma formação profissional ecológica, capaz de integrar dimensões éticas, técnicas e políticas (Forni *et al.*, 2017; Esgaio; Gomes, 2018; Vales; Santos, 2018). No entanto, perante a diversidade de métodos ativos, cada docente analise

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

criticamente quais os mais adequados aos seus estudantes, à natureza das suas UC e aos recursos disponíveis.

Não tendo este artigo o objetivo fazer uma discussão exaustiva acerca dos diversos estudos publicados sobre metodologias ativas de aprendizagem, destacamos os que se centram no campo do serviço social, área de formação dos participantes da parte empírica deste estudo.

A investigação (Walsh et al., 2021; Drolet; Harriman, 2020; Teater, 2017; Cabassa, 2016) têm evidenciado a necessidade de a formação académica dos assistentes sociais contemplar maior ligação ao contexto da prática, rompendo com paradigmas tradicionais centrados em metodologias mais expositivas e de índole teórica. Neste sentido, destacamos as contribuições de Traber et al.(2021) e o programa desenvolvido - *Transforming the Field Education Landscape* (TFEL) - destinado a uma nova geração de estudantes de Serviço Social, no Canadá, cujo objetivo principal é a interligação entre a pesquisa e a prática ao longo da formação académica e não apenas no momento do estágio. O programa TFEL desenvolve sessões de formação e orientação para docentes e estudantes, para a integração da pesquisa como prática diária, a partir de estratégias educativas inovadoras, como destacam os autores (Traber et al., 2021). Embora reconheçam a mais-valia, também estão conscientes das dificuldades que enfrentam a nível dos modelos formativos/planos de estudos e da aceitação por parte de docentes e dos estudantes.

Na linha dos estudos referidos, Frossard e Aguiar (2023), numa discussão teórica sobre aprendizagens disruptivas alicerçadas em metodologias de ensino-aprendizagem promotoras de competências necessárias para a prática profissional atual dos assistentes sociais, destacam como o uso de jogos educativos tem tido um papel importante na inovação do processo de ensino aprendizagem, assumindo-se o estágio curricular, ou seja, a prática, como o espaço privilegiado de aplicação dessas metodologias. Os mesmos autores (Frossard; Aguiar, 2023) alertam, ainda, para a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem uma intervenção quotidiana fundamentada e contextualizada, defendendo que uma formação, que proporcione maior proximidade, com a prática promoverá o

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

desenvolvimento de competências e capacidades reflexivas e interventivas dos futuros assistentes sociais.

Ize *et al.* (2018), nas suas reflexões sobre a importância do estágio em Serviço Social e sua implicação na formação dos estudantes, destacam as dificuldades dos estudantes em relacionar conteúdos apreendidos no curso com o quotidiano do estágio, exigindo-lhes a mobilização do saber teórico para o campo da prática, que nem sempre conseguem transpor, por falta de autonomia, de conhecimento do real, de atitude crítica ou predisposição para tal. Salientam, também, que a educação atual deve promover uma atitude de corresponsabilidade em relação à aprendizagem, assente num comprometimento mútuo entre docentes e estudantes, que lhes permitirá articular melhor a teoria e a prática.

Portanto, como resposta às exigências da formação, nomeadamente no Ensino Superior, onde a complexidade dos contextos de intervenção impõe abordagens pedagógicas integradoras, interdisciplinares e contextualizadas (Macedo *et al.*, 2019), sugere-se a valorização do trabalho colaborativo entre unidades curriculares. O cruzamento entre UC, através de projetos conjuntos, atividades interativas e metodologias partilhadas, não apenas potencia uma aprendizagem mais significativa, como reforça a percepção de coerência e aplicabilidade dos conteúdos lecionados (Silva; Araújo, 2021). Esta articulação entre domínios do saber permite aos estudantes compreenderem os desafios sociais de forma holística, mobilizando saberes teóricos e práticos numa lógica de investigação-ação que os aproxime da realidade profissional, em que, na maior parte dos casos, os diferentes conhecimentos são convocados e em simultâneo.

Segundo Guo *et al.* (2020), estratégias como a aprendizagem baseada em projetos (*Project-Based Learning*), estudos de caso e aprendizagem colaborativa promovem a co-construção do conhecimento, a responsabilidade partilhada e o desenvolvimento de competências como a comunicação, o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em grupo são efetivamente competências valorizadas na formação dos assistentes sociais. A intencionalidade pedagógica em articular unidades curriculares poderá reforçar o papel ativo do estudante na

estruturação da sua aprendizagem, criando sinergias e oportunidades de envolvimento contínuo, de diálogo interdisciplinar e de reflexão conjunta.

Neste sentido, estudos como os de Ferrer-Aracil *et al.* (2023) demonstram que metodologias como os debates estruturados e os trabalhos de grupo, baseados em projeto, não apenas incentivam o pensamento crítico, mas também fortalecem o compromisso social e a autonomia dos estudantes. Tais práticas ganham particular relevância quando associadas a contextos da prática profissional, onde a integração curricular permite maior ligação entre a investigação e a intervenção, como sublinham Traber *et al.* (2021) no âmbito do programa *Transforming the Field Education Landscape* (TFEL).

Assim, o uso intencional e colaborativo das metodologias ativas entre diferentes UC pode constituir uma via promissora para uma formação mais crítica, contextualizada e comprometida com os desafios da área social, contribuindo para a formação de profissionais reflexivos, intervencionistas e socialmente implicados.

Metodologia

O estudo desenvolvido pretende trabalhar uma temática com impacto e relevância no contexto académico. O mesmo seguiu uma metodologia qualitativa no sentido em que se pretende explorar, compreender e interpretar um conjunto de significados produzidos por um grupo de estudantes do Ensino Superior português (Gonçalves *et al.*, 2021; Coutinho, 2015). Partindo deste desenho investigativo geral, considerou-se o estudo de caso, descritivo-exploratório, como o método que melhor responderia à abordagem pretendida, tendo em conta que esta estratégia permite conhecer e compreender o como e o porquê dos acontecimentos ou fenómenos em estudo (Yin, 2014).

Esta opção metodológica permite-nos compreender a temática a partir do seu contexto real e responder às interrogações sobre a importância do uso de estratégias pedagógicas centradas nos estudantes que visem a prática investigativa e intervencionista dos mesmos, na sua formação académica e, posteriormente, no contexto da sua

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

prática profissional.

Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos:

- i) perceber o papel do uso de metodologias ativas na formação de estudantes de Serviço Social;
- ii) conhecer as percepções dos estudantes sobre o funcionamento de forma articulada entre as unidades curriculares de Métodos e Técnicas de Investigação Social e Serviço Social de Casos Grupos e Comunidades;
- iii) compreender a importância que os estudantes atribuem à realização de trabalhos académicos de investigação e intervenção;
- iv) identificar as competências adquiridas pelas estudantes com o trabalho colaborativo desenvolvido nas duas unidades curriculares a partir de metodologias ativas de aprendizagem.

Participantes no estudo

O estudo de caso que se apresenta teve por base uma experiência colaborativa entre duas Unidades Curriculares do 2.º ano do curso de licenciatura em Serviço Social, de uma universidade portuguesa.

Os participantes são os 33 estudantes que frequentaram as duas UC no ano letivo 2024-2025. Foram selecionados por conveniência, de forma não aleatória (Coutinho, 2018), tendo sido contactados por *email*. O mesmo foi enviado a 31 de janeiro de 2025, contendo uma breve descrição dos objetivos do estudo, solicitando-se a participação no mesmo, a partir da resposta a um inquérito por questionário de preenchimento *online*, cujo *link* de acesso constava no corpo do *email*. Registaram-se 20 questionários preenchidos.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

Instrumento de recolha de dados

Privilegiou-se o inquérito por questionário como o instrumento mais adequado para a recolha dos dados. Este instrumento proporciona rapidez na resposta, custo reduzido, anonimato e facilidade de acesso (Creswell, 2014; Bryman, 2015; Fortin, 2009).

O instrumento foi elaborado tendo em conta o quadro teórico de referência, as perguntas foram preparadas de forma sistemática e cuidadosa (Muñoz, 2003), pressupondo respostas fechadas e abertas, apresentando-se em cinco grandes partes: a primeira de caracterização sociodemográfica dos respondentes; a segunda incidia sobre a utilização de metodologias ativas ao longo do percurso académico; a terceira abordava o trabalho colaborativo desenvolvido entre as unidades curriculares; a quarta explorava as percepções dos inquiridos relativamente ao impacto das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem; a última parte contemplava aspectos relacionados com a satisfação global e os principais desafios identificados.

Após a elaboração do instrumento e da sua disponibilização no *Google Forms*, o mesmo mereceu a análise de dois especialistas, para validação do conteúdo e forma, procurando-se, deste modo, garantir a validade interna do instrumento. Não tendo sido dadas sugestões de melhoria, o inquérito por questionário foi sujeito a um pré -teste aplicado a dois indivíduos com características idênticas às dos participantes, procurando garantir a pertinência do instrumento. Após o pré-teste, o inquérito foi enviado por *email* aos participantes.

Consideram-se os participantes neste estudo de caso, de cariz não representativo, os respondentes ao questionário enviado ($n=20$).

De forma a cumprir os procedimentos éticos que um trabalho de natureza científica exige, foi incorporado, no cabeçalho do formulário, um pedido de consentimento informado para participar de forma livre e esclarecida no estudo.

No que concerne ao tratamento da informação recolhida, os dados de natureza quantitativa foram analisados recorrendo à estatística descritiva (Vilelas, 2009; Bryman, 2015), e para os dados mais descritivos e textuais recorreu-se a uma

interpretação do seu conteúdo (Guerra, 2006).

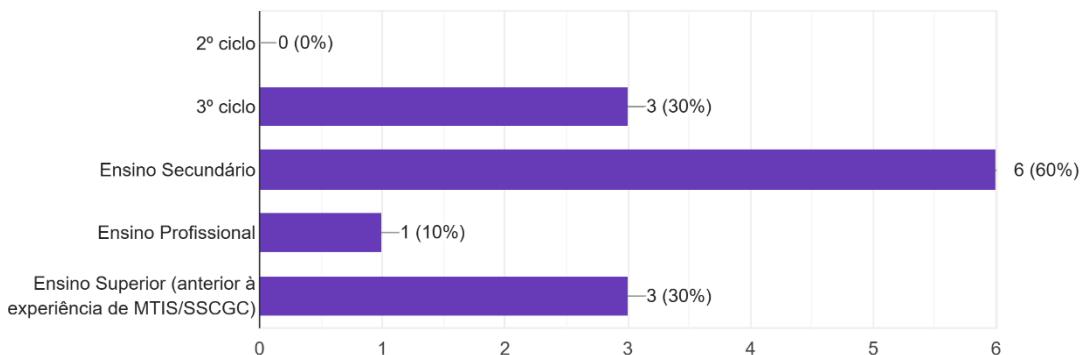
Análise dos dados e discussão dos resultados

Participaram no estudo 20 estudantes que frequentaram as UC de Métodos e Técnicas de Investigação Social (MTIS) e Serviço Social Casos, Grupos e Comunidades (SSCGC), 18 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 19 e os 22 anos, tendo a maioria ($n=11$) 19 anos. Estas características dos participantes estão alinhadas com os perfis dos estudantes de Serviço Social, sendo uma área de formação dominada por estudantes mulheres, refletindo o panorama global da profissão (Torres, 2024).

Metodologias ativas ao longo do percurso académico

Quando questionados sobre o contacto com metodologias ativas de aprendizagem ao longo do percurso académico, metade dos respondentes ($n=10$) afirma que sim, os restantes dividem-se entre quem nunca teve contacto ($n=6$) e quem não sabe ($n=4$).

Dos que tiveram contacto, a maioria refere o Ensino Secundário como o contexto académico onde essas experiências ocorreram, como se demonstra na Figura 1. De salientar que, para alguns inquiridos, o Ensino Superior surge como um dos contextos, o que evidencia a importância que está a ser dada a tipo de metodologias, de certa forma alinhadas com um dos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS), Educação de Qualidade, que procura, entre outros aspectos, aumentar o número de jovens e adultos com habilitações relevantes e competências técnicas e profissionais.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>**Figura 1 – Primeiro contacto com metodologias ativas de aprendizagem****Fonte:** Elaborado pelos autores (2025)

No que se refere às estratégias mais usadas, os dados revelam que os debates se afiguram como a estratégia mais usada ($n=6$), seguindo-se, com o mesmo número de respostas ($n=4$) a aprendizagem baseada em competências, ou seja, o desenvolvimento de habilidades práticas e aplicáveis; a aprendizagem por projetos e aprendizagem corporativa.

Os dados vão ao encontro do que relata Pérez (2024) sobre a eficácia de métodos ativos num contexto universitário espanhol, apontando os debates, os estudos de caso, *Project-based Learning* (PBL) para o desenvolvimento de competências de investigação social em estudantes de Serviço Social.

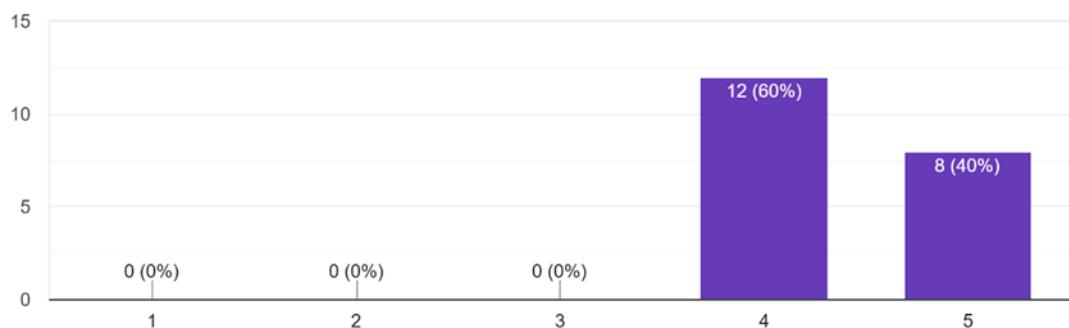
Trabalho colaborativo entre Unidades Curriculares

Relativamente à avaliação dos respondentes sobre a experiência do trabalho colaborativo realizado nas duas UC, os dados quantitativos revelam uma percepção bastante positiva (Figura 2). Numa escala de Likert de 1 a 5 (em que 1 representa uma experiência péssima e 5 uma experiência excelente), nenhum dos inquiridos atribuiu uma classificação inferior a 4, ou seja, 60% ($n=12$) dos estudantes avaliaram a experiência com a nota 4 e os restantes 40% ($n=8$) atribuíram a nota máxima (5). Estes resultados indicam que 100% dos participantes consideraram a experiência colaborativa entre as duas UC como boa ou excelente.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

Figura 2 – Perceção sobre a experiência de trabalho colaborativo



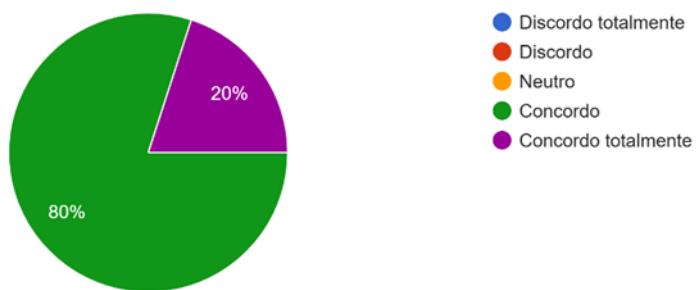
Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A inexistência de respostas negativas ou neutras evidencia o grau de satisfação elevado com a experiência pedagógica implementada, sugerindo que a articulação entre as duas unidades foi percecionada como coerente, eficaz e produtiva. A concentração nas respostas mais altas (escala 4 e 5), correspondendo a 95% da amostra, evidencia que as metodologias e dinâmicas, utilizadas nas duas UC, fomentaram a participação ativa e o compromisso dos estudantes com os conteúdos e atividades propostas.

Quando questionados sobre se as diferentes partes do trabalho realizado para as UC, uma com características investigativas de diagnóstico dos contextos escolhidos e outra de intervenção, com recurso a atividades de animação sociocultural e educativa, foram claramente integradas no trabalho desenvolvido, as respostas são todas positivas, como se documenta na Figura 3.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

Figura 3 – Perceções sobre a integração da componente de investigação e intervenção no trabalho das UC



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os dados expressam uma correspondência entre a percepção de integração clara das componentes de investigação/intervenção e a avaliação positiva da colaboração. O que equivale a afirmar que, quando o trabalho colaborativo integra bem o diagnóstico e a ação (duas dimensões fundamentais da intervenção em Serviço Social), a experiência é mais valorizada. Como referem Munna e Kalam (2021), as atividades que ligam a teoria à prática fomentam as capacidades dos estudantes para mobilizar conhecimentos teóricos em cenários reais.

Aspetos relevantes para a realização dos trabalhos

Perante a questão para identificar os aspetos que consideraram ter sido melhor conseguidos no decorrer dos trabalhos de investigação e intervenção (Figura 4), os estudantes selecionaram, entre as cinco possibilidades de resposta, os seguintes: a) trabalho em equipa/grupo ($n = 15$), foi o aspeto mais valorizado, evidenciando a relevância e o impacto do trabalho colaborativo como elemento central na experiência formativa; b) a reflexão crítica ($n = 12$), destacando-se como uma competência cognitiva amplamente mobilizada e fundamental num trabalho com estas características; e c) a comunicação eficaz ($n = 11$), esta competência reforça a importância da clareza na partilha de ideias e na articulação entre os elementos da equipa e os contextos de intervenção.

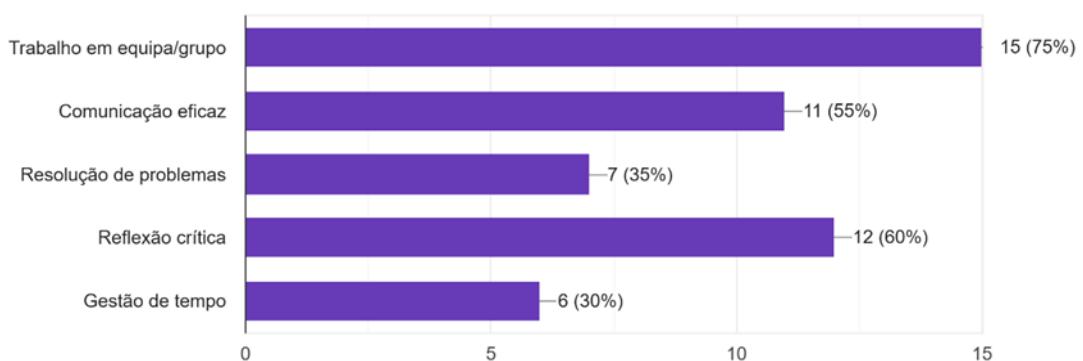
educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

Encontramos resultados semelhantes no estudo de Ferrer Aracilet *et al.* (2023), que evidenciaram que a implementação de debates como metodologia ativa em UC de Serviço Social, numa Universidade de Alicante, favoreceu o desenvolvimento de competências transversais como a comunicação, o pensamento crítico, o trabalho em equipa e a autonomia. Na mesma linha, Frossard e Aguiar (2023), na sua discussão sobre o recurso a metodologias ativas, nomeadamente jogos educativos e simulações, no estágio supervisionado em Serviço Social, salientam a importância destas metodologias na promoção de capacidades cognitivas, motoras, comunicativas e na capacidade de atuação em contextos de vulnerabilidade. Também Munna e Kalam (2021) destacam o trabalho colaborativo como um aspeto importante potenciador de um maior envolvimento dos estudantes quando colocados perante atividades com recurso a metodologias ativas.

Por outro lado, a resolução de problemas e a gestão de tempo apresentam-se como os aspetos menos valorizados, o que pode evidenciar alguma dificuldade dos estudantes em lidar com desafios, encontrar soluções e, simultaneamente, gerir o tempo no decurso do trabalho.

Figura 4 – Aspetos melhor conseguidos durante a realização do trabalho



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

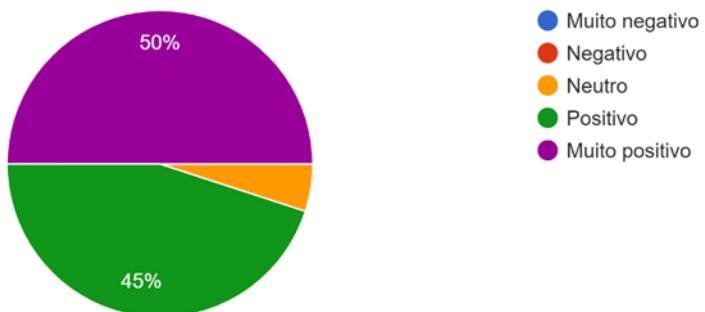
educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

Impacto das metodologias ativas na formação em Serviço Social

A maioria dos estudantes avaliou o impacto das metodologias ativas de forma positiva ($n=9$) ou muito positiva ($n=10$) no desenvolvimento das suas aprendizagens práticas e na sua formação enquanto futuros/as assistentes sociais, como representado na Figura 5. Apenas um respondente se posicionou de forma “neutra”.

Figura 5 – Perceções sobre o impacto do uso de metodologias ativas



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Estes resultados reforçam a literatura que aponta para a eficácia das metodologias ativas no fortalecimento de competências profissionais no ensino superior, sobretudo em áreas como o Serviço Social, onde a prática reflexiva e a intervenção contextualizada são pilares essenciais da formação (Altshuler; Bosch, 2003; Munna; Kalam, 2021; Frossard; Aguiar, 2023).

Competências mobilizadas

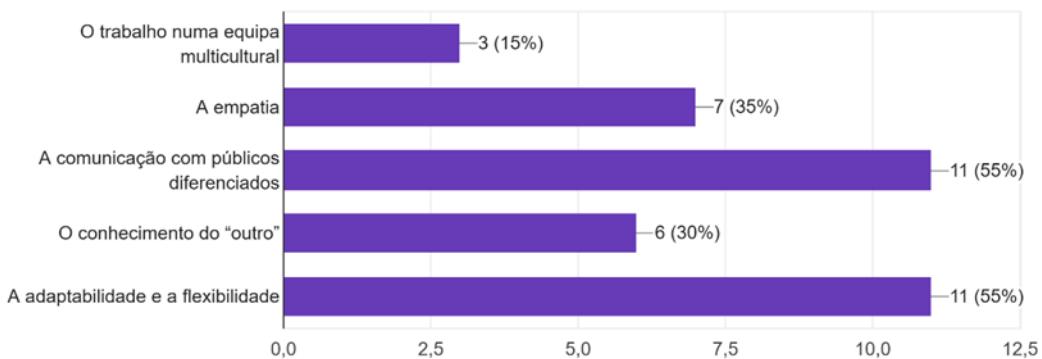
Os estudantes foram convidados a selecionar até duas competências, a partir das cinco hipóteses apresentadas (o trabalho numa equipa multicultural; a empatia; a comunicação com públicos diferenciados; o conhecimento do “outro”; a adaptabilidade e flexibilidade), que consideraram ter mobilizado com mais evidência durante os trabalhos de investigação e de intervenção realizados nas duas UC. Apesar de ter sido colocada a possibilidade de indicar outras respostas, nenhum respondente o fez.

A análise das respostas (Figura 6) revela duas competências valorizadas de igual forma, designadamente a: comunicação com públicos diferenciados, que foi assinalada por 55% dos estudantes ($n = 11$), evidenciando a importância da competência comunicativa em contextos de intervenção social, marcados pela diversidade sociocultural e pela necessidade de adaptação da linguagem e abordagem às especificidades de diferentes grupos-alvo; e a adaptabilidade e a flexibilidade, também com 55% ($n = 11$).

Estes dados, alinhados com Altshuler e Bosch (2003), demonstram a percepção dos estudantes quanto à exigência de ajustamento constante perante desafios imprevistos, necessidades contextuais ou alterações no plano de intervenção, reforçando a dimensão dinâmica do trabalho social.

A segunda competência mais valorizada foi a empatia selecionada por 35% ($n = 7$), sublinhando a relevância do envolvimento emocional, da escuta ativa e da compreensão da experiência do outro, aspectos centrais no trabalho em Serviço Social.

Figura 6 – Competências mobilizadas



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Procurando perceber a importância do uso de metodologias ativas e numa lógica colaborativa entre UC, quisemos saber se as metodologias usadas contribuíram para uma melhor compreensão dos conteúdos. As respostas são bastante elucidativas, 60% ($n=12$) dos respondentes concordaram e 35% ($n=7$) concordaram

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

totalmente. Esta percepção indica que a articulação entre a teoria e a prática, promovida por estratégias pedagógicas participativas, favoreceu a aprendizagem significativa. A elevada taxa de concordância demonstra também que os estudantes valorizam abordagens que colocam o sujeito no centro do processo educativo, tal como defendido em alguns estudos sobre o tema, tais como Singer e Moscovici (2008) ou mais recentemente Marques *et al.* (2021) e Munna e Kalam (2021).

Avaliação global

Relativamente à satisfação geral sobre o trabalho desenvolvido nas duas UC, todos os respondentes demonstraram satisfação, sendo que metade ($n=10$) afirma estar "satisffeito" e a outra metade ($n=10$) "muito satisffeito". Interpretamos como o reconhecimento da mais-valia das metodologias ativas neste curso de licenciatura em particular, uma vez que os dados não nos permitem generalizações, podendo ser também um indicador de sucesso pedagógico, revelando que estas estratégias favorecem o envolvimento e a motivação dos estudantes.

Quando questionados sobre a possibilidade de recomendar a utilização de metodologias ativas noutras UC do curso de Serviço Social, 75% responderam "definitivamente sim", e 20% "provavelmente sim", evidenciando a valorização desta experiência e a hipótese de a replicar noutras UC.

Desafios

Considerando o trabalho realizado pelos estudantes, de natureza investigativa e intervenciva, numa lógica colaborativa e alicerçado em metodologias ativas de aprendizagem, partindo de uma lista de opções, pretendeu-se perceber com que desafios se depararam e com foram ultrapassados. O principal desafio apontado pelos estudantes foi a gestão de tempo (65%), seguido da indisponibilidade de participantes externos (10%) (dos técnicos e diretores técnicos das diversas instituições onde os estudantes recolheram os dados e dinamizaram as intervenções). Uma tendência igualmente reconhecida por Walker e Gant (2021). Os autores, ao analisarem o impacto da reflexão crítica em estudantes de Serviço Social, no Reino Unido,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

sublinham que o envolvimento em metodologias reflexivas exige não apenas recursos institucionais, mas também tempo para planificação, acompanhamento e articulação com outras UC.

A falta de recursos materiais e a dificuldade de aplicação prática dos conhecimentos tiveram pouca expressividade (5% cada), enquanto que a opção “falta de orientação dos docentes” não foi selecionada por nenhum dos respondentes).

Esta ênfase colocada no tempo como constrangimento sugere que, embora o modelo metodológico tenha sido eficaz, exige uma elevada capacidade de organização por parte dos estudantes, que tiveram de conciliar este trabalho com os restantes das outras UC, apenas durante um semestre, e com todos os constrangimentos que um trabalho académico traz consigo, como o conciliar de agendas, as ausências de resposta ou a parca disponibilização de recursos materiais e humanos.

A partir de uma resposta aberta facultativa, os respondentes puderam descrever como lidaram com os desafios identificados. Registaram-se nove respostas nas quais se evidenciaram diversas estratégias adotadas para ultrapassar os constrangimentos encontrados, designadamente: a “organização” (R4, R16, R19), a “gestão de tempo” (R5, R9, R11), a “comunicação” (R3) e a “flexibilidade” (R4, R13) como determinantes para a superação das dificuldades.

Para além das estratégias de natureza operacional, um dos respondentes (R2) referiu explicitamente a presença de “ansiedade” como um fator de ordem emocional marcante durante o processo, ainda que não impeditivo da concretização dos objetivos propostos. Este dado sugere a importância, não apenas da aquisição de competências de planeamento e adaptação, mas também da gestão emocional para lidar com os desafios que se colocam em diversas situações académicas e profissionais.

Conclusão

O presente estudo teve como principal finalidade analisar o contributo das

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

metodologias ativas na formação de estudantes do curso de Serviço Social, tendo como foco a experiência pedagógica resultante da articulação entre duas unidades curriculares - Métodos e Técnicas de Investigação Social (MTIS) e Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades (SSCGC). Os dados obtidos permitiram cumprir os objetivos definidos, proporcionando uma leitura abrangente sobre as percepções dos estudantes relativamente ao uso de metodologias participativas e colaborativas no Ensino Superior, bem como sobre as competências desenvolvidas no processo.

A avaliação positiva, unânime, quanto à experiência de trabalho colaborativo entre as duas UC, revela o potencial pedagógico da articulação interdisciplinar, quando alicerçada em estratégias ativas de ensino-aprendizagem. Este resultado valida a intencionalidade pedagógica subjacente à iniciativa, ao demonstrar que os estudantes reconhecem a coerência, complementaridade e relevância dos trabalhos desenvolvidos, sobretudo na integração entre diagnóstico e intervenção - dimensões nucleares da prática profissional em Serviço Social. Tal percepção está em consonância com os pressupostos defendidos por autores como Munna e Kalam (2021) e Traberet *al.* (2021), que destacam a importância de práticas formativas que articulem, de forma crítica e reflexiva, o saber académico e os contextos reais de atuação.

No que respeita às competências adquiridas, os estudantes identificaram, de forma consistente, o desenvolvimento de capacidades essenciais à prática profissional: trabalho em equipa, reflexão crítica, comunicação com públicos diversos, empatia e adaptabilidade. Estes resultados reforçam o valor formativo de metodologias como o debate, os estudos de caso, a aprendizagem baseada em problemas e os projetos colaborativos - já reconhecidos na literatura e aqui discutidos (Ferrer-Aracilet *al.*, 2023; Frossard; Aguiar, 2023) como promotores de envolvimento, autonomia e compromisso social.

Outro aspeto de relevo é o reconhecimento, por parte dos estudantes, da importância de realizar trabalhos académicos que articulem investigação e intervenção. A percepção de utilidade e aplicabilidade prática dessas experiências não só legitima o seu papel no desenho curricular, como também aponta para a

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

necessidade de repensar o lugar da prática desde as fases iniciais da formação, e não apenas no momento do estágio, como defendem Drolet e Harriman (2020) e o programa canadiano TFEL (Traberet al., 2021).

Contudo, importa reconhecer os desafios identificados, particularmente a nível da gestão do tempo. Este constrangimento remete para a exigência acrescida que as metodologias ativas colocam em termos de planificação, conciliação de agendas e autonomia na organização do trabalho académico. Estes limites, igualmente identificados por Walker e Gant (2021), devem ser considerados na criação de condições institucionais que favoreçam a continuidade e a eficácia destas práticas.

Em síntese, os resultados obtidos confirmam que o uso de metodologias ativas, ancoradas num trabalho colaborativo, entre UC, contribui de forma efetiva para uma aprendizagem mais significativa, centrada no estudante, e alinhada com os princípios éticos, técnicos e reflexivos que norteiam o exercício profissional em Serviço Social. Ainda que a generalização dos dados não seja uma possibilidade, tendo em conta o número reduzido de participantes e o cariz da investigação, esta constitui um contributo relevante para a valorização de práticas pedagógicas inovadoras e integradoras no Ensino Superior, com potencial de replicação e aprofundamento em futuras investigações.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.^a UID/05507/2025 com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2025>. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (Ci&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

Referências

ALBUQUERQUE, Cristina. Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. **Millenium**, 39, p. 55-71, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8232/5847>. Acesso em: 1 junho 2025.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

ALT, Dorit. Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. **Teaching and Teacher Education**, v. 73, p. 141-150, 2018.

ALTSHULER, Sandra; BOSCH, Lois. Problem-Based Learning in Social Work Education. **Journal of Teaching in Social Work**, 23 (1–2): 201–15, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1300/J067v23n01_13 Acesso em: 21 maio 2025.

ALVES, Solange; TEO, Carla. O ativo das metodologias ativas: Contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **EDUR – Educação em Revista**, 36, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229619>. Acesso em: 21 junho 2025.

ARAÚJO, Joana Ferreira de; SILVA, Alzira da (2021) **Metodologias ativas no ensino da disciplina Metodologia do Trabalho Científico**. Inf. Inf., v. 26, n. 2, p. 729–753.

BALSA, Casimiro et al. **Perfil dos Estudantes do Ensino Superior Desigualdades e Diferenciação**. Lisboa: Edições Colibri.

BRYMAN, Alan. **Social research methods**. Oxford: Oxford University, 2015.

CABASSA, Leopoldo. Implementation science: Why it matters for the future of social work. **Journal of Social Work Education**, 52(sup1), p. S38–S50, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1174648>. Acesso em: 11 junho 2025.

CHAN, Kwok-Wai; ELLIOTT, Robert. Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 8, p. 817-831, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>. Acesso em: 21 maio 2025.

CHENG, May et al. Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 2, p. 319-327, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>. Acesso em: 11 junho 2025.

CIDRAL, Wilmar et al. E-learning success determinants: Brazilian empirical study. **Computers & Education**, v. 122, p. 273–290, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>. Acesso em: 15 maio 2025.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre uma estratégia europeia para as universidades, 2022. **COM**. Disponível em:

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0016>.

Acesso em: 1 junho 2025.

COUTINHO, Clara. Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2018.

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

DROLET, Julie; HARRIMAN, Kim. A conversation on a new Canadian social work field education and research collaboration initiative. **Field Educator**, v. 10, n. 1, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://alswe.simmons.edu/article/a-conversation-on-a-new-canadian-social-work-field-education-and-research-collaboration-initiative>. Acesso em: 21 junho 2025.

ESGAIO, Ana; GOMES, Sandra. **Livro verde sobre responsabilidade social e instituições de ensino superior**. Lisboa: ORSIES – Observatório sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior, 2018.

FERRER-ARACIL, Javier et al. The Teaching–Learning of Community Social Work: Debating as an Instrument to Acquire Transversal Competences. **EducationSciences**, 13, no. 7: 689, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci13070689> Acesso em: 1 julho 2025.

FORNI, Maria Fernanda et al. An active-learning methodology for teaching oxidative phosphorylation. **Medical education**, Oxford, v. 51, n. 11, p. 1169-1170, 2017. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/medu.13418> Acesso em: 1 julho 2025.

FORTIN, Marie-Fabienne (coord.). O processo de investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência, 2009.

FORTIN, Marie-Fabienne; CÔTE, José; VISSANDJÉE, Bilkis. A investigação científica. In: FORTIN, Marie-Fabienne (coord.). **O processo de investigação: da concepção à realização**. Loures: Lusociência, 2009. p. 15-24.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FROSSARD, Andrea; AGUIAR, Aline. Metodologias ativas no ensino de serviço social: algumas considerações. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 5, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i5.3169>. Acesso em: 11 junho 2025.

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

GONÇALVES, Sónia; GONÇALVES, Joaquim; MARQUES, Célio. **Manual de Investigação Qualitativa - Conceção, Análise e Aplicações**. Lisboa : PACTOR, 2021.

GUERRA, Isabel. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentido e formas de uso**. Estoril: Principia, 2006.

GUO, Pengyue et al. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures, **International Journal of Educational Research**, Volume 102, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586> Acesso em: 21 junho 2025.

GUSC, Joanna; VAN VEEN-DIRKS, Paula. Accounting for sustainability: an active learning assignment. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 329-340, 2017. Disponível em:
<https://www.emerald.com/ijshe/article-abstract/18/3/329/158810/Accounting-for-sustainability-an-active-learning?redirectedFrom=fulltext> Acedido a 1 julho 2025.

IZE, Andressaet al. Projeto de intervenção profissional no estágio obrigatório em Serviço Social: pensando a formação no tempo presente. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22878>. Acesso em: 21 junho 2025.

MACEDO, Kelly et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola AnnaNery**. [s.l.], v. 22, n. 3, p. 1–9, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ean/a/XkVvYBMTbgRMLxQvkQGqQ7z/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 15 maio 2025

MACVAUGH, J.; NORTON, M. Introducing sustainability into business education contexts using active learning. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 72-87, 2012. Disponível em:
<https://doi.org/10.1108/14676371211190326> Acesso em: 1 junho 2025.

MANGAS, Catarina; SOUSA, Jenny. Competências-Chave do professor do ensino superior – estudo em torno do domínio tecnológico. In: LOPES, Sara; FARIA, Susana; MONTEIRO, Susana (Coord.). **Metodologias e práticas educativas no ensino superior – visões multidisciplinares**. Coimbra: Almedina, 2024. p. 15–36.

MARQUES, Humbertoet al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/?format=pdf>. Acesso em: 1 junho 2025.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

MUNNA, Afzal; KALAM, MdAbul. Impact of Active Learning Strategy on the Student Engagement. **GNOSI: An Interdisciplinary Journal of Human Theory and Praxis**, v. 4, n. 2, p. 96-114, 2021. Disponível em:
<https://gnosijournal.com/index.php/gnosi/article/view/96>. Acesso em: 15 maio 2025.

SALES, André de; BOSCAROLI, Clodis. Uso de tecnologias digitais sociais no processo colaborativo de ensino-aprendizagem. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, n. 37, p. 82-98, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.17013/risti.37.82-98>. Acesso em: 15 maio 2025.

SINGER, Florence; MOSCOVICI, Hedy. Teaching and learning cycles in a constructivist approach to instruction. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 6, p. 1613-1634, 2008. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X07001540?via%3Dhub>. Acesso em: 11 junho 2025.

TEATER, Barbra. Social work research and its relevance to practice: "The gap between research and practice continues to be wide." **Journal of Social Sciences Research**, v. 43, n. 5, p. 547–565, 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.1080/01488376.2017.1340393>. Acesso em: 15 maio 2025.

TRABER, Dillon et al. Integrating Practice Research into Social WorkField Education. **ALSWE**, Volume 11.1, Spring, 2021. Disponível em: <https://alswe.simmons.edu/wp-content/uploads/2021/05/20-272-1.pdf> Acesso em: 15 de maio 2025.

TORRES, Anália (Coord.). **Igualdade de Género no Ensino Superior em Portugal**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2024.

VALADAS, Sandra dos Santos; GONÇALVES, Fernando Ribeiro; FAÍSCA, Luís Miguel Madeira. Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. **Análise Psicológica**, 3 (XXIX): 369-389, 2011.

VALES, Juliana; SANTOS, Nilton de Vales. Metodologia ativa como ferramenta de ensino e aprendizagem no curso técnico de logística. **South American Development Society Journal**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 146-155, 2018.

VILELAS, José. Investigação: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Sílado, 2009.

WALSH, Jeffrey et al. Transforming the Field Education Landscape: National Survey on the State of Field Education in Canada. **Social Work Education**, 42 (5): 646–62, 2022. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2056159> Acesso em: 15 maio 2025.

WALKER, Jane; GANT, Valerie. Social Work Students Sharing Practice Learning

educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493107>

Experiences: Critical Reflection as Process and Method. **Practice**, 33 (4): 309–27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09503153.2021.1902973>. Acesso em: 1 junho 2025.

YIN, Robert. Case study research: design and methods. Housand Oaks, CA: Sage, 2014.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)