



# Liberdade, Equidade e Emancipação

Atas do XV Congresso da

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



SOCIEDADE PORTUGUESA  
DE CIÊNCIAS  
DA EDUCAÇÃO

Título:

**Liberdade, Equidade e Emancipação. Atas do XV Congresso da SPCE**

Organizadores:

**Luis Grosso Correia**

**Tiago Neves**

Editor:

**Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**

Tratamento gráfico:

**eventQualia**

Foto de capa:

**Marta Azevedo**

Suporte:

**Eletrónico**

Data da publicação:

**dezembro 2021**

ISBN: 978-989-95390-4-4



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

**A expressão escrita e conteúdo dos textos é da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autore/as.**



# Índice

LIBERDADE, EQUIDADE E EMANCIPAÇÃO	1
PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM CONTEXTOS MULTILINGUES E MULTICULTURAIS EM PORTUGAL: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM QUESTÃO	3
PRÁTICAS SOCIAIS EM TEMPO DE TRANSIÇÃO PARA A INATIVIDADE PROFISSIONAL	11
OS INDICADORES DE AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR	19
TRAJETÓRIA DE VIDA E RESILIÊNCIA DE SUJEITOS SURDOS COM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	29
PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO SOCIAL SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR	40
DIRETOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS: POSICIONAMENTOS DE CATHARINA MOURA E CAROLINA BEATRIZ ÂNGELO NA IMPRENSA DO BRASIL E PORTUGAL	49
ATITUDES DOS JOVENS ALUNOS FACE A SI PRÓPRIOS E AO AMBIENTE	60
A OBJETIFICAÇÃO DA MULHER VERSUS O EMPODERAMENTO FEMININO NO POLE DANCE	70
DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS TRABALHADORES NA ELEIÇÃO DE ÓRGÃO COLEGIADO	81
A FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA E SUA REALIDADE PROFISSIONAL: UMA LINHA ABISSAL	88
PRIVATIZAÇÃO E AUTORITARISMO: O FUTURE-SE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	95
A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NO BEM-ESTAR DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: O PAPEL DE UMA PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	104
A IMPORTÂNCIA DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS -UM ESTUDO DE CASO	108
A HISTÓRIA LOCAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO: PERSPETIVAS, CONTRIBUTOS E DESAFIOS	122
A ACEITAÇÃO DE TECNOLOGIA EM SALA DE AULA	127
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: A PERSPETIVA DOS PROFESSORES – RESULTADOS PRELIMINARES NO CONTEXTO DE UMA INVESTIGAÇÃO DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	134
QUEM QUER SER PROFESSOR? PERFIL DOS SUJEITOS, ESCOLHAS PROFISSIONAIS E ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO EM DOIS CONTEXTOS	143
O PROFISSIONAL E O VOLUNTÁRIO: ÉTICA E DESAFIOS IDENTITÁRIOS	150
ACOLHENDO OUTROS CONHECIMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA AUTOBIOGRAFIA A 4 MÃOS	155
AVALIAÇÃO DE UMA OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS QUE MEXEM: PERSPETIVAS DE CRIANÇAS SOBRE O SEU ENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS	163
A PROBLEMATIZAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE BIOLOGIA PARA ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL	170
O ESPAÇO COGNITIVO E INTERPESSOAL NO DESENVOLVIMENTO DE VALORES NO ÂMBITO DE PLATAFORMA ELECTRÓNICA EDUCATIVA	177
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ANGOLA NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA (1975-2019)	183
+EDUCAÇÃO PARA VALORES NA INFÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO	193
A CAPACITAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO	200
APRENDER NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA BRINCANDO COM UMA FITA MÉTRICA	207
A VOZ DE ASSISTENTES OPERACIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE AS DIFICULDADES SENTIDAS NO EXERCÍCIO DA SUA PROFISSÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS	215
TORNAR-SE PROFESSOR: IDENTIDADES DOCENTES, NARRATIVAS E DESAFIOS EM TEMPOS LÍQUIDOS	222
PRÁTICAS ARTÍSTICAS, QUE SENTIDOS? ESTUDO DE CASO COM PESSOAS COM NECESSIDADES ADICIONAIS	229
O ABANDONO DO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE PORTUGAL	235
TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR E AUTODETERMINAÇÃO: QUAL O PAPEL DA ESCOLA?	241
ESTUDANTES MAIORES DE 23 ANOS NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA: MOTIVAÇÕES, FORMAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO	251
PROCESSOS MIGRATÓRIOS E FORMAÇÃO: APRENDENDO NA DOR, O QUE (AINDA) É SER UMA MULHER BRASILEIRA EM PORTUGAL, EM 2019	262

PRÁTICAS VOLTADAS AO BEM-ESTAR ANIMAL COMO PROCESSO PEDAGÓGICO GERADOR DE INOVAÇÃO SOCIAL: O CASO DE UMA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL DO SUL DO BRASIL	272
IGUALDADE DE GÉNERO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA COM O FOCO NAS CRIANÇAS E NOS AGENTES EDUCATIVOS	281
O CONTRIBUTO DA ATIVIDADE ARTÍSTICA E PATRIMONIAL PARA A EDUCAÇÃO	290
A LIVRE MANIFESTAÇÃO DO PENSAMENTO UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA ACERCA DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT	300
LAC- LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA	306
O POLITÉCNICO DE LEIRIA APROXIMANDO GERAÇÕES	310
A ANATOMIA DO GOVERNO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: NOTAS DE UMA EVOLUÇÃO NORMATIVA E CONCRETUAL	321
A INFINITUDE DO LEGADO DO MESTRE NO DISCÍPULO: PREPONDERÂNCIA DA MEMÓRIA	331
A EMERGÊNCIA DA CIDADE NO MAR REVOLTOSO DO LIBERALISMO	335
O PROFESSOR DE BIOLOGIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO	344
FLEXIBILIDADE CURRICULAR NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DA MÚSICA: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA OU TRADIÇÃO EDUCATIVA? O CASO DA FORMAÇÃO MUSICAL	354
LIBERDADE E CIDADANIA GLOBAL: APRENDER A APRENDER COM O LIVRO -ÁLBUM	360
DIREITOS HUMANOS: CONCEITOS, LUTAS E A IMPOTÊNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR HUMANÍSTICO BASEADO EM DIREITOS HUMANOS	366
PERCEÇÕES DOS SUPERVISORES SOBRE AS APRENDIZAGENS PROPORCIONADAS PELO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO SOCIAL	373
VELOMOBILIDADE E PARTICIPAÇÃO NA URBE: PARA UM DESENVOLVIMENTO INTEGRADO ESUSTENTÁVEL DE INDIVÍDUOS E CIDADES	381
ECLIPSE DE SOBRAL E A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: UMA POSSIBILIDADE NO ENSINO DE FÍSICA	391
PERCURSOS DE AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO EM CRIANÇAS/JOVENS INSTITUCIONALIZADOS	396
ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: PERSPETIVA SÓCIO-HISTÓRICA	401
ENTRE A RESOLUÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO: A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO	407
AVALIAÇÃO POR PARES - UMA EXPERIÊNCIA DE COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA COM ALUNOS DO 9.º ANO	412
AGOSTINHO DA SILVA E A CAUSA DA CULTURA POPULAR EM PORTUGAL, TERCEIRA E QUARTA DÉCADAS DO SÉC.XX	420
OS MOTIVOS DA ESCOLHA DO CURSO E AS EXPECTATIVAS ACADÉMICAS: O CASO DOS ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS SUPERIORES PROFISSIONAIS	430
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO PRIMÁRIO	442
EMPÍROCA	453
A OCDE E A EDUCAÇÃO. O PISA E A SUA TRANSFORMAÇÃO NUM PROJETO DE "BIG SCIENCE"	464
PERTINÊNCIA DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA NO ESTUDO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES	473
UM OLHAR SOBRE OS FATORES DE RISCO PARA O ABANDONO ESCOLAR PRECOCE NO ENSINO PROFISSIONAL NA REGIÃO DE LEIRIA	481
OBJETOS, SÍTIOS E MEMÓRIAS DE 40 ANOS DO POLITÉCNICO DE VISEU: PROCESSOS E APRENDIZAGENS DE UMA EXPOSIÇÃO VIRTUAL	490
AVALIAR PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM OU PARA CLASSIFICAR? UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO PORTO	495
"NÃO É LÚDICO? NÃO QUEREMOS..." A DIMENSÃO DO LÚDICO NO ENSINO DA MÚSICA NAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	506
QUE ESPAÇO CURRICULAR PARA OS ALIMENTOS PROMOTORES DE SAÚDE?	512
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, DA PAZ E DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	520
CONCEÇÕES DOS SUPERVISORES SOBRE AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO NO 1.º CEB	526
LÍDERES BA FUTURU	537
ALDEIAS 65+ I PROJETO DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS SENIORES DA FREGUESIA DE POMBAL	546
SCHOOLS 4.0 - INNOVATION IN VOCATIONAL EDUCATION: PROJECT NR. 2018-1-PT01-KA202-047463	554

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: PERCURSOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?	574
ENSINO SUPERIOR E PERFIL ESTUDANTIL: PERCEÇÃO DE DOCENTES EM RELAÇÃO AOS NOVOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM	581
ENSINO SUPERIOR, EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS E CIDADANIA GLOBAL	590
A WIKIPÉDIA NO ENSINO SUPERIOR ONLINE: QUE PRÁTICAS?	600
O FEEDBACK NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM CONTRIBUTO PARA A REALIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS	610
AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR – CASO DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO MARAVILHA (ISPM), BENGUELA – ANGOLA	619
TRAJETOS ESCOLARES IMPROVÁVEIS DE JOVENS DAS CLASSES POPULARES: ABORDAGEM EXPLORATÓRIA	629
DISTRIBUTED LEADERSHIP: A BIBLIOMETRIC REVIEW, CO-CITATION, CO-AUTHORSHIP NETWORKS	648
COM PAPAS E BOLOS, SE ENGANAM OS TOLOS - SISTEMAS ALIMENTARES, PALADAR E IDENTIDADE	661
O ATO RESPONSÁVEL EM BAKHTIN DÁ CONTA DE PENSAR A ÉTICA PROFISSIONAL DOCENTE?	669

# PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO SOCIAL SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR

**Rosa Maria Ramos Novo<sup>1</sup>, Ana Raquel Russo Prada<sup>1,2</sup>, Lourdes Gutiérrez-Provecho<sup>3</sup>, Mercedes López-Aguado<sup>4</sup>**

*<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação (Portugal), rnovo@ipb.pt*

*<sup>2</sup>Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação (Portugal), raquelprada@ipb.pt*

*<sup>3</sup>Universidad de León (Espanha), lourdes.gutierrez@unileon.es*

*<sup>4</sup>Universidad de León (Espanha), mmlopa@unileon.es*

## Resumo

Com este estudo exploratório, de cariz quantitativo, pretende-se refletir sobre as perceções dos estudantes acerca do estágio no âmbito da licenciatura em educação social de duas instituições do ensino superior. Foi desenvolvido um inquérito por questionário, administrado online, constituído por duas questões sociodemográficas (idade e sexo) e duas relativas à adequabilidade da duração e satisfação com o estágio. Este instrumento incluiu ainda vinte itens referentes ao contributo do estágio, nos quais os participantes manifestam o seu grau de concordância numa escala de Likert composta por seis opções de respostas (totalmente em desacordo a totalmente em acordo). Participaram neste estudo 76 estudantes, de ambos os sexos, sendo a média etária de 23,30 anos. Os resultados evidenciam que 51,3% dos estudantes considera a duração do estágio adequada e 77,6% percebe-o como uma experiência satisfatória. Em quinze dos vinte itens contemplados os participantes apresentam percentagens de respostas favoráveis, iguais ou superiores a 85%. No entanto, nos restantes itens, 17,1% dos estudantes manifestam respostas de valência negativa face ao contributo do estágio na integração de conhecimentos adquiridos no curso, no conhecimento/consolidação das competências profissionais do educador social e no reconhecimento de limitações. Também 15,7% apreciam negativamente o contributo do estágio na identificação de lacunas de aprendizagem. Acresce referir que 32,9% dos inquiridos respondem de forma desfavorável, quanto à mais valia do estágio na distinção do seu papel profissional. Os dados apresentados preliminarmente apontam para a necessidade de prosseguir a investigação atendendo à centralidade desta componente na formação inicial em educação social.

Palavras-chave: Perceções, Intervenção socioeducativa, Educação social, Ensino Superior.

## Abstract

This quantitative study aims to analyze the students' perception towards the internships in the degree's programme in Social Education, in two higher education institutions. An online survey was conducted, consisting of two sociodemographic questions (age and sex) and two questions related to the adequacy of internship's duration and students' satisfaction with the internship. Additionally, it included twenty items referring to the internship's contributions. The answers are according with a Likert scale, composed by six options (from "totally disagree" to "totally agree"). Seventy-six students, from both sexes, participated in this study, with an average age of 23,30 years old. Results highlight that 51,3% of the students perceives internship's duration to be adequate and 77,6% perceives the internship as a satisfactory experience. In fifteen of the twenty items contemplated, the participants express positive responses, equal to or greater than 85%. However, in the remaining items, 17,1% of the students express a negative perception towards internship's contribution in integrating what they have learned through formal classroom, in consolidating their professional skills as a social educator and in recognizing their professional skills limitations. Furthermore, 15,7% of them negatively report the internship's contribution in identifying learning gaps. Also, 32,9% of the students report no value added in helping to distinguish their professional role. The preliminary data points out the need to develop further research given the internship's relevance in the initial training in social education.

Keywords: Perceptions, Socio-educational intervention, Social education, Higher education.

## INTRODUÇÃO

A formação profissional do educador social é um percurso com muitas características peculiares que impõe uma atenção especial à questão do estágio desenvolvido no âmbito da formação inicial. Embora se assuma a sua pertinência, este é, porém, uma componente formativa sobre a qual se escreve muito pouco em Portugal. Além disso, ainda sobressai a propensão para um mero ativismo (Novo, Prada & Vaz-Alves, 2014), para o simples praticismo (Zabalza, 2016), para uma postura demasiado assistencialista, ou então para uma simples exposição das experiências mais do que o fundamento e sentidos sobre as (Valero-Matas & Tejedor-Mardomingo, 2008). Não há que ignorar estas preocupações que encaminham o interesse sobre o estágio curricular.

Naturalmente já se encetaram alguns estudos dos quais se destacam a incidência sobre a perceção das competências (p.e., López-Aguado, Novo, Gutiérrez-Provecho, Prada, Fuertes, Bergano & Ribeiro, 2020), a avaliação continua na formação (p.e., Quiroga-Raimúndez, Mena-García, Porlan-Juy, Morales-Martínez & Márquez-Sánchez, 2014), a perceção dos alunos (p.e., Arco & Barros, 2019; Calvo, 2013; Casillas-Martín, González-Sánchez & Serrate-González, 2015), as narrativas dos estagiários (Novo et al, 2014), a perceção dos alunos e tutores (Valero-Matas & Tejedor-Mardomingo, 2008); o trabalho colaborativo no âmbito do practicum (Ordeñana-García, Darretxe-Urrutxi & Beloki-Arizti, 2016), a tutoria docente (p.e., Aguilera, 2013) e a supervisão (p.e., Puig-Cruells, 2020).

Apesar dos avanços em torno desta temática, persiste a necessidade premente de análises sobre a formação dos educadores sociais, sem descurar a perspetiva dos estudantes supervisionados. Neste enquadramento, apresentam-se os resultados de uma investigação exploratória, de cariz quantitativo, que tem como objetivo geral refletir sobre as perceções dos estudantes acerca do estágio curricular supervisionado, desenvolvido em duas instituições do ensino superior, uma portuguesa e outra espanhola. Mais especificamente, pretende-se com este estudo: (i) conhecer as perceções dos estudantes sobre as competências desenvolvidas no estágio curricular e (ii) recolher informação pertinente para apresentar um conjunto de recomendações que possam melhorar as práticas de supervisão.

Em termos de estrutura, o texto é constituído por quatro partes. A primeira é dedicada a uma abordagem geral da formação inicial dos educadores sociais. Na segunda parte, apresenta-se a componente empírica desta investigação, referenciando o método, a amostra, os procedimentos de recolha e análise de dados e a clarificação do instrumento de recolha de dados. Na terceira parte procede-se a uma apresentação e análise dos resultados obtidos. Por último, são tecidas considerações finais, onde se inclui uma referência às limitações do estudo e são apontadas propostas para investigações futuras.

### 1.1. A formação inicial de educação social

As propostas formativas resultantes do processo de Bolonha colocam um papel predominante no domínio das competências (Armengol-Asparó, Castro-Ceacero, Jariot-García, Massot-Verdú & Sala-Roca, 2011; Carrión-Martínez, Fernández-Martín, Hernández-Garre & Luque de la Rosa, 2018; Sáez-Carreras, 2009). A emergência do termo “competências” na literatura científica é diversa e caracteriza-se por uma pluralidade de definições. No entanto, partindo da concetualização de Le Boterf (2005) e Perrenoud (1999) encontram-se elementos comuns como os da mobilização de conhecimentos, habilidades e ações adaptadas às situações. Nesta medida, será competente o estagiário que combina, de maneira dinâmica, os diferentes elementos constitutivos do saber, do saber fazer e do saber ser e estar.

Este repto que se coloca está naturalmente associado à influência de múltiplas variáveis em análise, nos níveis macro, meso e microsistémicos, que desafiam as Instituições de Ensino Superior (IES) a encontrar respostas. Tal como sustenta Zabalza (2002), no âmbito das IES universitárias/politécnicas cruzam-se dimensões internas de ordem diversa como a política educativa institucional, o(s) plano(s) de estudos e o mundo dos docentes e dos discentes que interatuam entre si, condicionando cada um destes aspetos o seu funcionamento. Acresce ainda mencionar o impacto de fatores externos referentes às políticas subjacentes à regulamentação dos cursos e sua avaliação.

Importa igualmente referir que são diversos os atores que intervêm, direta ou indiretamente, na profissionalização dos educadores sociais, nomeadamente os próprios profissionais, o mercado, a diversidade do público-alvo e outros profissionais da área social, e com os quais, se compete em busca da “monopolização” um território laboral (Sáez-Carreras, 2005). É ainda de sublinhar, na linha de Sáez-Carreras (2005), que a formação se constitui como uma variável fundamental no processo de profissionalização, podendo a mesma enquadrar-se nos seguintes modelos: os modelos técnico-

académico/instrucional (arrolados à desprofissionalização) e os modelos interpretativo/reflexivos/relacionais (os quais estão mais ligados à profissionalização).

É também inegável que a teoria isolada não ensina uma profissão (Sáez-Carreras, 2005). Na verdade, nem a teoria, nem a prática gozam de proeminência, e sendo todas interativas, cada uma se revisita e transforma, de um modo continuado, em prol da tomada de decisões responsáveis e fundamentadas.

Do exposto poderá então dizer-se que a formação inicial de educadores sociais se apresenta de grande complexidade, no qual o currículo se pretende que seja substantivo nas suas componentes curriculares. Neste sentido, pode afirmar-se que o estágio é um empreendimento de formação permanente, pois recorre ao significado dessa(s) experiência(s) para o questionamento da própria formação, bem como o seu contributo para o melhor conhecimento sobre as condições da profissionalização. É, assim, necessária uma formação inicial que perspetive o estágio como uma componente estruturante e estruturadora. É fulcral que este se constitua uma importante instância para a promoção da melhoria da qualidade e do empoderamento do(s) público(s)-alvo. Nesta fase de indução à profissão é igualmente essencial assegurar condições para que o estágio proporcione aos estudantes estagiários experiências positivas e uma reflexão crítica e permanente sobre as mesmas.

## 1.2. O estágio e suas complexidades

O estágio é um dos maiores desafios do contexto de formação inicial, devendo ser direcionado para a construção de um repertório de conhecimentos, competências (Carrión-Martínez et al., 2018), atitudes e valores associados ao desempenho da profissão (Berasaluze-Correo & Ariño-Altuna, 2014), bem como à construção da identidade profissional. Porém, sublinhe-se que o estágio possui características distintas da academia, pois permite aos estudantes: (i) uma aproximação à cultura profissional; (ii) ver e experienciar práticas que os ajudarão a gerar quadros de referência que permitirão compreender melhor o que aprenderam nas IES; (iii) oferecer experiências de formação novas e complementares; (iv) permitir possibilidades de autoconhecimento pessoal, bem como (vi) oportunidades de aproximação à cultura profissional dos centros de práticas (Zabalza, 2016).

No âmbito da formação inicial de educadores sociais, o estágio, efetiva-se através de uma unidade curricular que inclui um período de práticas supervisionadas em contextos reais de trabalho externos à própria instituição académica, tendo como finalidade o enriquecimento de ambas. Este processo deve, naturalmente, integrar as competências que, na generalidade, se podem estruturar em três dimensões: os conhecimentos (saberes), as habilidades e aptidões (saber fazer) e as atitudes positivas para a prática profissional (saber ser e saber estar) (Bas-Peña, 2005; Berasaluze-Correo & Ariño-Altuna, 2014; Darreche, Ordeñana & Beloki, 2011; Saéz-Carrera, 2009).

Um outro aspeto presente neste estágio é a possibilidade e amplitude de campos profissionais que abrange (p.e., serviços orientados para apoio à pessoa idosa; à pessoa com deficiência; de promoção e proteção à infância/juventude; de ação comunitária; relativos ao contexto escolar ou afim como centros de educação e formação de adultos; à (re)inserção social; à mediação social e familiar; à inclusão em organizações da sociedade civil de interesse público,...) sendo também vasto o público-alvo com o qual se desenvolve a intervenção.

Acresce ainda referir a participação de três agentes fundamentais: os estudantes, as IES e os centros de práticas, jogando cada um deles funções relevantes para que a experiência formativa resulte efetiva. A este propósito Ordeñana-García e colaboradores (2016) frisam que “Planificar y desarrollar la acción formativa del Practicum en la titulación de Educación Social es tarea compleja, porque la propia realidad profesional también lo es y porque implica una actividad interinstitucional e interdepartamental” (p. 116). Por isso, na perspetiva dos mesmos autores, é imprescindível criar um grupo colaborativo e coeso entre os tutores envolvidos no estágio e, consensualizar as normas de funcionamento, bem como construir uma linguagem comum.

Embora se assuma a necessidade de um sentido partilhado, discutido e negociado, o estágio só se poderá concretizar quando se ultrapassar um conjunto de “velhos” problemas. A este propósito Bas-Peña (2005) alerta para a limitação no foco relativo aos seus aspetos formais com os intervenientes do estágio. Acrescenta ainda que a função da tutoria académica é frequentemente atribuída ora a professores jovens e/ou contratados, ora servindo apenas para preenchimento de horário dos professores do departamento. Similarmente, o compromisso com a supervisão (Puig-Cruells, 2020) requer o contemplar de um conjunto de critérios relativos aos professores baseados nas suas linhas de investigação ou nas unidades curriculares de maior afinidade com os seus âmbitos profissionais (Darreche et al., 2011).

A este propósito Calvo (2013) evoca igualmente um conjunto de carências que vão desde a necessidade de melhoria dos processos tutoriais, passando pelos “programas” de acolhimento de estudantes nos centros de estágio, bem como a supervisão orientada dos tutores académicos nas IEs.

Zabalza (2011) acrescenta ainda que é indispensável rever um conjunto de aspetos, nomeadamente: (i) a sua projeção sobre o currículo formativo; (ii) a clarificação de um modelo de fundamento que defina a organização do estágio; (iii) o foco nos conteúdos da aprendizagem, no sistema de avaliação (o qual é, geralmente, superficial) e nos sistemas de tutoria e supervisão (os quais tendem ainda a ser marginais e heterogéneos); (iv) os protocolos de cooperação interinstitucional.

Neste contexto, optou-se por centrar a investigação desenvolvida em torno da perceção dos estudantes estagiários face às competências obtidas no decorrer no estágio realizado no âmbito da formação inicial em Educação Social, pois, para além de colmatar uma das lacunas constatadas, também permitirá realizar propostas de melhoria, e quiçá estimular novas pesquisas sobre as competências desenvolvidas no currículo formativo (Hernández-Marín, 2018).

## 2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como sendo de natureza exploratória uma vez que inclui o impacto do estágio percebido pelos estudantes no âmbito de um estágio da licenciatura em educação social. Para a sua concretização, recorreu-se a uma metodologia quantitativa, através de um inquérito por questionário aplicado a uma amostra de conveniência.

### 2.1. Participantes

Participaram neste estudo 76 estudantes estagiários, de duas instituições do ensino superior (IES), uma portuguesa e outra espanhola. Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: (i) ser estudante estagiário da licenciatura de educação social das IEs selecionadas, no ano letivo de 2018-2019; e (ii) aceitar participar, de forma voluntária no estudo.

A tabela 1 apresenta a distribuição etária dos inquiridos. Dos 76 estagiários participantes, 86,80% (n=66) são do sexo feminino e 13,20% (n=10) do sexo masculino. À semelhança de outros estudos (p.e., Arco & Barros, 2019; Calvo, 2013; Casillas-Martín et al., 2015) não é surpreendente a preponderância feminina nesta área de estudo. Ainda em relação aos participantes observa-se que a maioria tem entre 20 e 56 anos, apresentando uma média de idades de 23,30 anos (DP= 5,12).

**Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes.**

Variáveis	n (%)	M (DP)	Min.	Máx.
Sexo				
Masculino	10 (13,20%)			
Feminino	66 (86,80%)			
Idade (anos)		23,30 (5,12)	20	56

### 2.2. Procedimentos

Inicialmente obteve-se a aprovação das direções das unidades orgânicas das IES selecionadas. Posteriormente foram apresentados os objetivos e os motivos do estudo exploratório aos estudantes sendo convidados a participar e garantindo o anonimato dos dados recolhidos. O inquérito por questionário foi colocado online através do Google Forms, e aplicado em contexto de sala de aula, durante os meses de maio e junho de 2019. As respostas a este inquérito foram sujeitas a uma análise descritiva dos itens.

### 2.3. Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados baseou-se num inquérito por questionário desenvolvido por López-Aguado e colaboradores (2020), composto por perguntas de carácter fechado e aberto. Neste

estudo, a sua aplicação sofreu à posteriori alguns ajustamentos. O conteúdo do questionário incluiu apenas questões fechadas sobre (i) os dados de identificação dos participantes (sexo e idade); (ii) a caracterização da população-alvo com a qual decorreu estágio; e (iii) a duração do estágio e o grau de satisfação dos estudantes. Este instrumento integrou ainda quatro domínios referentes ao saber (5 itens), ao saber fazer (5 itens), ao saber estar (5 itens) e ao saber ser (5 itens), envolvendo uma escala de Likert de seis pontos que permitissem valorar cada item desde 0 (totalmente em desacordo) a 5 (totalmente em acordo).

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No gráfico 1 apresenta-se o público-alvo no qual se desenvolveram os estágios. Concretamente, 46,1% (n=35) dos estudantes estagiaram com adultos, 40,8% (n=31) com adultos séniores, 30,9% (n=30) com adolescentes e 28,9% (n=22) com crianças.

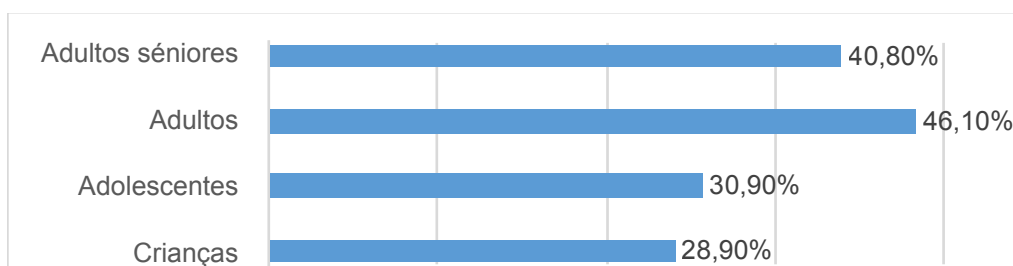


Gráfico 1. Público-alvo junto do qual se desenvolveram os estágios.

No que concerne à duração do estágio apenas 51,3% (n=39) dos participantes a consideraram adequada (Gráfico 2). Este dado, corroborado por outros estudos (p.e., Calvo, 2013; Casillas-Martín et al., 2015; Darreche et al., 2011), não é surpreendente uma vez que os estudantes tendem a valorizar a prática em contexto de trabalho, apesar da quantidade de tempo despendido no mesmo não ser sinónimo da sua qualidade.

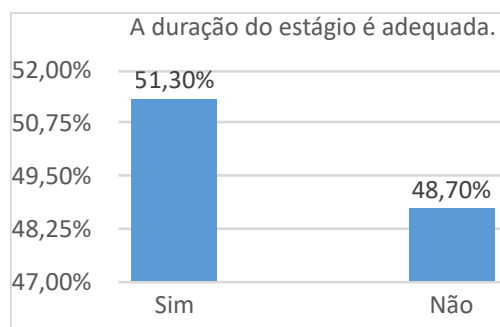


Gráfico 2. Respostas dos participantes à questão sobre a adequabilidade da duração do estágio

De referir ainda que 77,6% (n=59) dos participantes reportaram estarem satisfeitos com o estágio (Gráfico 3), dado em consonância com os resultados de outros estudos (p.e., Arco & Barros, 2019; Calvo, 2013; Casillas-Martín et al., 2015; Valero-Matas & Tejedor-Mardomingo, 2008). Ainda que não tenha sido objeto de análise deste estudo os fatores conducentes à (in)satisfação, alguns autores (p.e., Ordeñana-García et al., 2016) consideram a insatisfação com o estágio relacionar-se com a pouca relevância concedida ao estágio nas IEs, aspeto que deveria ser alvo de uma maior atenção, pois os docentes tendem a colocar uma maior ênfase na investigação e publicação científica (Ordeñana-García et al., 2016). Os fatores que poderão concorrer para esta insatisfação, mais de índole externa seriam as políticas que regulamentam os estágios, nomeadamente a previsão temporal, que pode ser considerada relativamente curta para tão complexas aprendizagens. Seria igualmente importante uma maior preocupação pela efetivação de condições face aos tutores dos contextos.

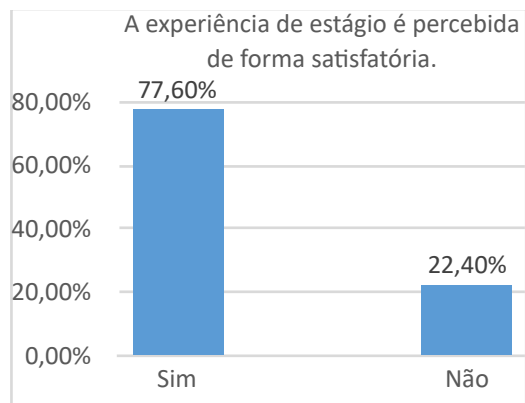


Gráfico 3. Respostas dos participantes à questão sobre a satisfação percebida com o estágio realizado.

Na Tabela 2 apresentam-se as respostas dos participantes agrupadas por domínios (nomeadamente, a do saber, saber fazer, saber estar e saber ser) atendendo a uma vertente negativa (na qual se integraram as respostas classificadas como Discordo, Discordo Parcialmente e Discordo Totalmente) e positiva (na qual se integraram as respostas classificadas como Concordo, Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente). De referir que em quinze dos vinte itens os participantes apresentaram percentagens de respostas favoráveis, iguais ou superiores a 85%. Tendo por base como premissa esta ideia agregadora subjacente, neste estudo apenas serão alvo de reflexão os itens perante os quais os inquiridos responderam de forma desfavorável.

Conforme se pode verificar, os pontos fracos relativos ao domínio do saber, em igual percentagem, 17,1% (n=13) referem-se ao contributo do estágio na integração de conhecimentos adquiridos no curso e no conhecimento das competências profissionais do educador social. Também 15,7% (n=12) apreciaram negativamente o contributo do estágio na identificação de lacunas de aprendizagem (Tabela 2).

Nenhum dos itens contemplados no domínio do saber fazer obteve respostas favoráveis inferiores a 85% (Tabela 2).

Relativamente ao domínio do saber ser, 32,9% (n=25) assinalaram, pela negativa, o contributo na distinção do papel do educador social relativamente a outros profissionais da área social e 17,1% (n=13) ao contributo desta experiência para a consolidação de competências fundamentais e/ou o reconhecimento de limitações (Tabela 2).

**Tabela 2. Respostas dos participantes nas quatro domínios contempladas (saber, saber fazer, saber estar e saber ser).**

Domínio	Ítems	Vertente Negativa	Vertente Positiva
		n (%)	n (%)
Saber	O estágio permitiu-me uma visão interdisciplinar.	7 (9,2%)	69 (90,8%)*
	O estágio favoreceu o conhecimento amplo e compreensivo do trabalho do educador social.	11 (14,5%)	65 (85,5%)*
	O estágio permitiu-me a integração de conhecimentos adquiridos no curso.	13 (17,1%)	63 (82,9%)
	O estágio favoreceu o conhecimento das competências profissionais do educador social.	13 (17,1%)	63 (82,9%)
	O estágio ajudou-me a identificar lacunas de aprendizagem.	12 (15,7%)	64 (84,2%)
Saber fazer	O estágio ajudou-me a identificar necessidades/problemas individuais, contextuais e/ou comunitárias.	6 (7,9%)	70 (92,1%)*
	O estágio permitiu-me desenhar planos de ação a partir do contexto e atendendo ao público-alvo.	6 (7,9%)	70 (92,1%)*
	O estágio favoreceu a busca de soluções para os problemas da ação diária.	6 (7,9%)	70 (92,1%)*
	No estágio selecionei critérios e indicadores para avaliar a qualidade da ação.	9 (11,8%)	67 (88,2%)*
	O estágio favoreceu a negociação e a resolução de conflitos.	9 (11,8%)	67 (88,2%)*
Saber estar	O estágio favoreceu uma relação aberta e de confiança entre os diferentes intervenientes (outros profissionais, clientes,...).	6 (7,9%)	70 (92,1%)*
	O estágio favoreceu relações da instituição de estágio com a(s) família(s) ou comunidade envolvente.	7 (9,2%)	69 (90,8%)*
	O estágio favoreceu a auto e hétero-aprendizagem num sentido de coresponsabilidade.	6 (7,9%)	70 (92,1%)*
	O estágio permitiu-me trabalhar em equipa e colaborar.	5 (6,5%)	71 (93,5%)*
	O estágio possibilitou-me o intercâmbio de conhecimentos e experiências com outros profissionais.	6 (7,9%)	70 (92,1%)*
Saber ser	O estágio permitiu-me a distinção do papel do educador social.	25 (32,9%)	51 (67,1%)
	O meu estágio favoreceu o desenvolvimento e a consolidação de competências fundamentais e/ou o reconhecimento de limitações.	13 (17,1%)	63 (82,9%)
	O estágio permitiu-me uma a reflexão crítica e construtiva da dimensão profissional.	4 (5,3%)	72 (94,7%)*
	O estágio favoreceu a responsabilização pessoal, interpessoal e organizacional.	2 (2,6%)	74 (97,3%)*
	O estágio permitiu-me desenvolver estratégias, ferramentas ou competências necessárias para o autocuidado do bem-estar emocional.	3 (3,9%)	73 (96,1%)*

Legenda: \*Ítems com percentagens de resposta favoráveis, iguais ou superiores a 85%.

Globalmente, os resultados apontam para uma imagem positiva do estágio, ficando patente que a maioria dos estudantes se apresenta satisfeita com as práticas externas realizadas, apesar da perceção de um tempo de curta duração.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste estudo exploratório, é possível concluir, de uma forma geral, que os estudantes estagiários percecionam muito favoravelmente as competências desenvolvidas nos domínios do fazer, do saber estar, saber ser e saber, apesar desta última dimensão apresentar comparativamente dados percentuais um pouco mais baixos. Não obstante, intui-se através de uma análise mais aprofundada que os dados podem revelar processos pouco autorreflexivos da parte dos participantes sobre as competências em causa (p.e., a elaboração de critérios e indicadores para avaliar a qualidade de ação).

De facto, os aspetos relacionados com a perceção dos estudantes quanto às debilidades sentidas situam-se mais no âmbito dos domínios do saber e do ser relativas à construção da identidade social. As construções destas significações trazem dados empíricos que deverão ser incorporados criticamente não só pelos tutores académicos, como também pelos tutores dos centros de estágio.

Apesar do reduzido número de participantes e dos resultados obtidos não poderem ser generalizados a todos os estudantes estagiários no âmbito da formação inicial em Educação Social espera-se que possam estimular reflexões sobre as competências desenvolvidas. Este estudo trata-se de uma base empírica de partida, a aprofundar com novas investigações futuras, nomeadamente recorrendo a instrumentos de cunho mais qualitativo que permitam ampliar as informações do questionário aplicado.

#### REFERÊNCIAS

- Aguilera, J. L. (2013). La tutoría docente en la formación de los educadores sociales. Una proyección en la materia del Prácticum. In S. M. Calvo (Dir.), *El Prácticum como experiencia de aprendizaje en Educación Social: propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social* (pp. 69-94). Madrid: Universitas.
- Arco, J., & Barros, R. (2019). Os estágios curriculares supervisionados (práticas) de alunos da licenciatura em educação social- reflexões em torno das perceções de um grupo de estudantes. *Laplace em Revista (Sorocaba)*, 5 (1), 159-179. doi: 10.24115/S2446-6220201951623.
- Armengol-Asparó, C., Castro-Ceacero, D, Jariot-García, M., Massot-Verdú, M., & Sala-Roca, J. (2011). El Practicum en el espacio europeo de educación superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Bas-Peña, E. (2005). El Practicum en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social: entre el discurso y sus prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 23, 191-206. Consultado em Março, 2020, em <https://revistas.um.es/educatio/article/view/120>.
- Berasaluze-Correo, A., & Ariño-Altuna, M. (2014). De la supervisión educativa a la profesional. *Cuadernos De Trabajo Social*, 27(1), 103-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CUTS.2014.v27.n1.42464](https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n1.42464)
- Calvo, S. (2013). Evaluando el practicum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 349-364. doi: 10.4995/redu.2013.5604
- Carrión-Martínez, J. J., Fernández-Martín, M. del M., Hernández-Garre, C. M., & Luque de la Rosa, A. (2018). La percepción de la enseñanza de las competencias específicas del trabajador social por los futuros egresados. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 157-171. Consultado em Março, 2020, em <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2774>.
- Casillas-Martín, S., González-Sánchez, M., & Serrate-González, S. (2015). Percepción de los estudiantes del grado en Pedagogía y Educación Social sobre la organización, la utilidad y formación del Prácticum. *Enseñanza & Teaching*, 33 (2), 171-190. doi: 10.14201/et2015332171190.
- Darreche, L., Ordeñana, M. B., & Beloki, N. (2011). La potencialidad del Practicum en el desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales: una llamada a su revalorización. *RES. Revista*

de Educación Social, 13, 1-11. Consultado em Março, 2020, em [https://www.eduso.net/res/pdf/13/prac\\_res\\_13.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/13/prac_res_13.pdf).

Le Boterf, G. (2005). Construir as competências individuais e colectivas: resposta a 80 questões. Porto: ASA.

López-Aguado, M., Novo, R., Gutiérrez-Provecho, L., Prada, A., Fuertes A., Bergano, S., & Ribeiro, C. (2020). Instrumento para el análisis del prácticum en educación social. In R. Lopes, C. Mesquita, M. Pires & E. Mendes (Eds), V Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas (pp. 585-594). Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança.

Novo, R., Prada, A., & Vaz-Alves, P. (2014). Intervenção socioeducativa: contributos para a supervisão na formação inicial em Educação Social. In Livro de Atas do XXVII Congresso Internacional Pedagogia Social – Seminário Interuniversitário, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (pp. 473-476). Consultado em Março, 2020, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11534>

Ordeñana-García, M., Darretxe-Urrutxi, L., & Beloki-Arizti, N. (2016). Innovando el Practicum en educación social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. Revista iberoamericana de educación superior, 7(20), 114-134. Consultado em Março, 2020, em [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722016000300114&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000300114&lng=es&tlng=es).

Perrenoud, P. (1999). Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre: Artmed.

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, 29, 57-72. doi: 10.25100/prts.v0i29.8084

Quiroga-Raimúndez, V., Mena-García, E., Porlan-Juy, J., Morales-Martínez, E., & Márquez-Sánchez, L. (2014). La evaluación continua en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. Cuadernos De Trabajo Social, 27(2), 353-363. oi: 10.5209/rev\_CUTS.2014.v27.n2.44691.

Sáez-Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para estudio. Revista de Educación, 336, 129-139.

Sáez-Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 16, 9-20. doi: 10.7179/PSRI\_2009.16.02

Valero-Matas, J., Tejedor-Mardomingo, M. (2008). El practicum de educación social em el EESA: la formación inicial de educadores sociais. Tabanque. Revista Pedagógica, 20 (2006-2007), 243-254.

Zabalza, M. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea

Zabalza, M. (2011) El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354, 21-43.

Zabalza, M. (2016): El Practicum y las prácticas externas en la formación universitária. Revista Practicum, V1(1), 1-23. Consultado em Março, 2020, em <http://150.214.45.136/index.php/iop/article/view/15>.