



IO 2 Manual de Ferramentas para a Aprendizagem em Serviço – Metodologias Pedagógicas no Ensino Superior

v.4.0

Editores: Gabriel Dima, Katharina Resch, Mariella Knapp, Andrea Ciarini

Autores: Oana Calarasu, Joaquim Luís Coimbra, Agnė Gadeikienė, Rima Kontautiene, Andra Luca, Isabel Menezes, Sofia Pais, Vaida Pilinkiene, Andrea Riccio, Maria Slowey, Jovita Vasauskaite, Tanya Zubrzycki

Data: Fevereiro de 2020

Formato: Documento de divulgação pública

Projeto: ENGAGE STUDENTS – Promoting social responsibility of students by embedding service learning within HEIs curricula

[Promovendo a responsabilidade social dos estudantes através da incorporação da aprendizagem em serviço dentro dos currículos das instituições de Ensino Superior]

Número do Acordo de Subvenção: 2018-1-RO01-KA203-049309



CONSÓRCIO “ENGAGE STUDENTS”

1. Universidade Politécnica de Bucareste (UPB) – Coordenador
2. Universidade de Viena (UNIVIE)
3. Universidade da Cidade de Dublin (DCU)
4. Universidade de Roma la Sapienza (UNIROMA1)
5. Universidade Técnica de Kaunas (KTU)
6. Universidade do Porto (UP)

HISTÓRICO DE REVISÃO

Versão	Data	Autor	Descrição
1.0	22.11.2019	Gabriel Dima	Primeira versão
2.0	28.11.2019	Mariella Knapp Katharina Resch	<i>Feedback</i> da primeira versão
3.0	17.01.2020	Katharina Resch	Segunda versão
4.0	02.02.2020	Andrea Ciarini Gabriel Dima	Versão final

Este projeto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia. Este documento reflete apenas a opinião dos autores e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que possa ser feito das informações nele contidas.

Este trabalho está licenciado sob a Licença Internacional Creative Commons 4.0, Uso Não-Comercial/ Compartilhamento.

CONTEÚDOS

Sumário executivo	i
1. Introdução	1
2. Metodologias	3
2.1. Aprendizagem em serviço	3
2.1.1. Introdução à Aprendizagem em Serviço	3
2.1.2. Fundamentos e origens da Aprendizagem em Serviço	5
2.2. Aprendizagem Baseada em Projetos	6
2.2.1. Principais diferenças face à Aprendizagem em Serviço	9
2.2.2. Exemplo de uma Prática Interessante	10
2.3. Investigação-Ação e Investigação-Ação Participativa	11
2.3.1. Principais diferenças face à Aprendizagem em Serviço	13
2.3.2. Exemplo de uma prática interessante	13
2.4. Estágio	15
2.4.1. Principais diferenças face à Aprendizagem em Serviço	17
2.4.2. Exemplo de uma prática interessante	18
2.5. Voluntariado	19
2.5.1. Principais diferenças face à Aprendizagem em Serviço	21
2.5.2. Exemplo de uma prática interessante	22
2.6. Metodologias de Ação-Reflexão	23
2.6.1. Principais diferenças face à Aprendizagem em Serviço	24
2.6.2. Exemplo de uma prática interessante	24
2.7. Investigação Baseada na Comunidade	26
2.7.1. Principais diferenças face à Aprendizagem em Serviço	29
2.7.2. Exemplo de uma prática interessante	30
2.8. Empreendedorismo Social	32
2.8.1. Principais diferenças face à Aprendizagem em Serviço	34
2.8.2. Exemplo de uma prática interessante	35
3. Conclusão	36
Referências e leituras adicionais	37

SUMÁRIO EXECUTIVO

Este manual de ferramentas apresenta uma visão da Aprendizagem em Serviço baseada na evidência e sete metodologias pedagógicas de aplicação prática: 1) Aprendizagem Baseada em Projetos, 2) Investigação-Ação (Participativa), 3) Estágio, 4) Voluntariado 5) Metodologias de Ação-Reflexão, 6) Investigação Baseada na Comunidade e 7) Empreendedorismo Social.

A partir da apresentação de cada uma das sete metodologias, é adotada uma abordagem comparativa, com o objetivo principal de mapear as potencialidades e fragilidades das diferentes tipologias de ensino prático analisadas.

Aprendizagem Baseada em Projetos. Pretende proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, tais como: resolução de problemas; planificação do tempo para as tarefas de um determinado projeto; tomada de decisão; responsabilidade pessoal e de equipa; aprendizagem autodirigida e regulada; autodiagnóstico e autoavaliação. A Aprendizagem Baseada em Projetos pressupõe vários procedimentos a seguir, desde atividades, ateliês/oficinas de trabalho e investigação, incluindo a avaliação diagnóstica e a avaliação final dos resultados, contribuindo para que os professores possam ser mais objetivos e conduzam os estudantes a um melhor resultado de aprendizagem. A fragilidade deste método relaciona-se com o facto de nem todos os estudantes aprenderem da mesma maneira, sendo o papel do professor crucial quando se administra este método de aprendizagem. Se um professor não está preparado, se tem falta de experiência e das competências necessárias, o resultado da administração do método pode ser insatisfatório. Nesse caso, o método pode ser limitado consoante a ajuda e o apoio do professor. Para além disso, quando comparado com métodos de aprendizagem tradicionais, é altamente exigente em termos de tempo e outros recursos, o que desencoraja os professores da sua aplicação conjunta com outros métodos de aprendizagem.

Investigação-Ação (Participativa). É uma metodologia que tem como objetivo trabalhar em aspetos práticos ao nível da comunidade, de um modo participativo entre os investigadores e os profissionais locais. Os membros da comunidade e os investigadores trabalham juntos para: (a) identificar e analisar os problemas da comunidade, (b) encontrar soluções para esses problemas através dos melhores métodos de investigação, e (c) testar essas soluções na comunidade. A Investigação-Ação requer o envolvimento ativo de todos os intervenientes do processo, inclusive da parte dos alunos. Alguns investigadores criticam o método pela falta de uma sistematização concreta dos

microprocessos implicados e pela falta de critérios de qualidade ou características específicas definidoras desta investigação. Como a metodologia de investigação é muito aberta, argumenta-se que “tudo” o que acontece na comunidade pode ser Investigação-Ação. Portanto, os produtos concretos da Investigação-Ação não podem ser previstos, na medida em que eles se vão desenvolvendo enquanto a prática é investigada e refletida, dependendo, por isso, de cada situação. Isto faz com que seja difícil delinear concretamente o plano de investigação desde o início.

Estágio. Um estágio é uma posição temporária que oferece aos estudantes uma experiência de trabalho. O método não visa a promoção de impacto social na comunidade. O foco do estágio é na aquisição de competências profissionais específicas e na aplicação de conhecimento e competências aprendidas na universidade. Os estágios são fortemente baseados na perspectiva académica e focam-se no interesse e nos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela universidade. Neste sentido, o impulso para o “quê” e “como” aprender está, na maioria dos casos, ligado à universidade. Os produtos resultantes desta modalidade são as competências práticas no respetivo campo de estudos, adquiridas durante o Estágio. Os estágios, enquanto método de aprendizagem, têm várias vantagens. Ajudam os estudantes a adquirir experiências práticas no seu campo de estudos e aumentam as suas oportunidades de emprego depois de concluída a graduação. Também parecem contribuir para diminuir o hiato entre a teoria e a prática. Em alguns casos, os estágios têm sido criticados pela utilização que as empresas fazem deles, nomeadamente como fonte de trabalho barato. Para além disso, se os orientadores e supervisores não apoiarem o processo de aprendizagem, os resultados desta podem ser baixos e a insatisfação alta.

Voluntariado. É geralmente considerada uma atividade altruísta, na qual um indivíduo ou grupo proporcionam serviços sem ganho financeiro ou social, “para beneficiar outra pessoa, grupo ou organização”. Há muitos tipos de Voluntariado: voluntariado baseado em competências, voluntariado virtual, voluntariado ambiental, voluntariado em contexto de emergência, voluntariado em escolas, voluntariado associativo, trabalho voluntário e comunitário, voluntariado social ou voluntariado assistencial, voluntariado em grandes eventos desportivos, voluntariado em países em desenvolvimento. O nível do envolvimento dos estudantes é elevado, pois o Voluntariado requer uma grande vontade de melhorar o setor da causa que serve. O impacto do Voluntariado geralmente tem três dimensões: o impacto dos voluntários na organização – social e económico; o impacto dos voluntários na comunidade (beneficiários finais) – social e económico; o impacto do voluntariado nos voluntários – pessoal, social e económico.

As competências que os voluntários desenvolvem durante o Voluntariado são: trabalho de equipa, falar em público, gestão de tempo, tomada de decisão, competências comunicacionais, competências interpessoais, segurança/confiança, autoeficácia e um sentido de resolução dos seus próprios problemas e de adaptabilidade mais fortes, motivação para produzir mudança ou para melhorar um setor da vida. O Voluntariado é considerado uma experiência profissional no campo de estudo, o que significa que é possível que os jovens possam ter mais oportunidades de emprego. Ele requer, contudo, tempo, esforço e capacidade para lidar com uma pressão equivalente à da pessoa que tem um emprego e que é paga pelo seu trabalho.

Metodologias de Ação-Reflexão. Como o método abrangente que é, relaciona-se com um conjunto de experiências em contextos reais e de intervenção educacional, associadas com mudanças positivas nos estudantes, particularmente em termos de processos psicológicos profundos (por exemplo, complexidade cognitiva, raciocínio moral, tomada de perspectiva social). Os resultados variam amplamente, dependendo dos contextos específicos onde o projeto se desenvolve, e podem incluir produtos artísticos (por exemplo, uma peça ou uma *performance* artística), mas também outro tipo de eventos (por exemplo, uma feira científica ou demonstração). Para além disso, os projetos tendem a incluir diários de bordo individuais, onde os participantes escrevem as suas próprias reflexões sobre a experiência – com a escrita a aparecer como um elemento decisivo de reflexão e de mudança pessoal. De facto, esta é uma metodologia em que a dimensão temporal é relevante (os projetos devem durar o mínimo de 4-6 meses para a mudança ocorrer) e é exigente em termos do envolvimento dos estudantes.

Investigação Baseada na Comunidade. É uma metodologia baseada na parceria e no total e equitativo envolvimento de investigadores universitários, estudantes e profissionais de organizações da comunidade. Um aspeto fundamental para a Investigação Baseada na Comunidade é a democratização do conhecimento, tanto dos modos de criação como de disseminação. As organizações da comunidade (e os indivíduos) não são, assim, “objetos de investigação”, mas antes parceiros em plano de igualdade com os investigadores académicos da universidade em todas as fases do processo. De uma perspectiva educacional, espera-se como resultado o desenvolvimento do conhecimento e de um conjunto de competências para os investigadores e, também, potencialmente, para os membros da comunidade, tais como: trabalho em equipa; competências comunicacionais; métodos de investigação – qualitativos e quantitativos; disseminação dos resultados de investigação por diferentes públicos: decisores políticos, profissionais, membros da comunidade e investigadores. Algumas das complexidades deste método incluem: desafios na identificação de tópicos de investigação de interesse mútuo para a comunidade local e académica; complexidade do trabalho da parceria, baseada no respeito mútuo e no

envolvimento entre os intervenientes-chave; diferenças nos indicadores de impacto – publicações na esfera académica e mudança na esfera da comunidade.

Empreendedorismo Social. Não é um método, mas uma oportunidade de envolvimento, formação e trabalho para os estudantes. Contudo, a Aprendizagem em Serviço e o Empreendedorismo Social partilham o objetivo comum de envolver progressivamente os estudantes no trabalho com vista ao bem público e o desejo de vincular a educação à abordagem aos problemas e necessidades sociais. O Empreendedorismo Social pode também ser uma abordagem didática ao nível da universidade. Por um lado, as universidades podem adotar currículos que se direcionam para o Empreendedorismo Social, criando empregabilidade e experiência de trabalho neste campo. Por outro lado, o Empreendedorismo Social potencializa metodologias inovadoras de aprendizagem baseada no trabalho e atividades extracurriculares sustentadas na criação de equipas, no envolvimento comunitário e nas competências interpessoais. A colaboração entre parceiros comunitários, estudantes, faculdade, professores e empreendedores sociais pode criar oportunidades em termos de parcerias comunitárias, relações colaborativas de trabalho e inovação social.

1. INTRODUÇÃO

A componente curricular aplicada é uma parte vital do ensino superior, dando aos estudantes a possibilidade de se envolverem em trabalho prático e experienciarem necessidades reais na comunidade, na cidade, na empresa, ou noutros contextos. Contudo, há uma vasta diversidade de metodologias de ensino prático, que se sobrepõem e tornam-se difíceis de diferenciar.

Este manual de ferramentas oferece um esboço sobre métodos de ensino orientados para a prática no ensino superior e enfatiza, em particular, a abordagem da Aprendizagem em Serviço. São apresentadas sete abordagens de ensino prático, que são depois comparadas com a abordagem da Aprendizagem em Serviço: 1) Aprendizagem Baseada em Projetos, 2) Investigação-Ação (Participativa), 3) Estágio, 4) Voluntariado 5) Metodologias de Ação-Reflexão, 6) Investigação Baseada na Comunidade e 7) Empreendedorismo Social.

Aplicámos critérios comparativos a estas práticas de ensino, de modo a mapear as suas forças e fragilidades para os professores. Bringle *et al.* (2006) atribuíram cinco critérios para a Aprendizagem em Serviço, expostos na tabela abaixo (Tabela 1): É uma experiência baseada no plano curricular, conferente de créditos, na qual os estudantes se envolvem numa atividade de serviço organizada (por exemplo, trabalho na vizinhança, serviços comunitários, serviços em organizações sem fins lucrativos, etc.) que contribui para responder a necessidades identificadas nas comunidades. Para além disso, a Aprendizagem em Serviço é também objeto de reflexão pela turma – como parte da componente curricular aplicada. As sete metodologias identificadas atendem a estes critérios de diferentes maneiras (Tabela 1).

Tabela 1: Mapeamento de metodologias

Mapeamento	Aprendizagem em Serviço	Aprendizagem Baseada em Projetos	Investigação-Ação	Estágio	Voluntariado	Ação-Reflexão	Investigação Baseada na Comunidade	Empreendedorismo Social
Componente curricular aplicada	X	X	X	X		X	X	
Atribuição de créditos	X	X	X	X		X	X	
Atividade de serviço organizada	X			X	X			X
Responde às necessidades identificadas na comunidade	X		X		X		X	X
Reflexão sobre a atividade de serviço	X	X	X	X		X	X	

*Critérios na perspetiva de Bringle *et al.*, 2006

Este manual de ferramentas, baseado na investigação e na experiência, reflete as abordagens pedagógicas que têm sido consideradas úteis nos programas de ensino superior, por toda a Europa. O Manual de Ferramentas para a Aprendizagem em Serviço foi desenvolvido por investigadores e professores que integram o projeto ENGAGE STUDENTS e contém investigação e experiências da Áustria, Irlanda, Lituânia, Roménia, Portugal e Itália.

O manual visa ajudar docentes do ensino superior, palestrantes e jovens investigadores a administrar formas similares, utilizando as metodologias apresentadas, e encorajar a que façam as suas próprias experiências de componente curricular aplicada. Pode ainda ser adotado na educação de adultos, em departamentos de instituições de ensino superior que se debruçam sobre o desenvolvimento profissional de professores, e investigadores na área da pedagogia e da didática do ensino superior. O manual resulta da experiência prática dos parceiros, no âmbito do planeamento e da implementação das referidas abordagens no contexto universitário. Pode ser utilizado como um livro de recursos para guiar o surgimento de novas ideias e planear um programa de trabalho que contemple o desenvolvimento das competências práticas dos estudantes durante os seus estudos.

Ao longo deste Manual de Ferramentas encontrará caixas com exemplos das sete metodologias mencionadas, resultantes de entrevistas (n=40) com docentes de ensino superior. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre abril e julho de 2019 e foram analisadas de acordo com as diferentes metodologias para o propósito deste manual.

O Manual de Ferramentas para a Aprendizagem em Serviço está disponível apenas no formato eletrónico.

2. METODOLOGIAS

2.1. APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

2.1.1. INTRODUÇÃO À APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

A Aprendizagem em Serviço destaca-se como uma abordagem de ensino e aprendizagem que liga a teoria e a prática, permitindo aos estudantes participar num serviço que tem em conta as necessidades da comunidade e refletir em aula sobre esta experiência, de modo a aprofundar a compreensão do conteúdo da disciplina e a desenvolver o sentido de envolvimento cívico (Bringle, Hatcher & McIntosh, 2006). A Aprendizagem em Serviço pode incluir serviços nas escolas, iniciativas sociais, instituições públicas, organizações sem fins lucrativos, instituições para pessoas com deficiência, entre outras possibilidades, e procura fortalecer a relação dos estudantes com a comunidade e impulsionar o seu desenvolvimento pessoal e envolvimento cívico (Waldstein & Reiher, 2001). Isto passa por assumir um papel ativo na resolução das necessidades do mundo real, identificar e clarificar competências, desenvolver processos de aprendizagem e dedicar tempo à reflexão crítica (Leming, 2001; Schön, 1983).

De acordo com Furco (2009, p. 47) a Aprendizagem em Serviço é a pedagogia que faz a conexão entre a experiência de aprendizagem académica e a experiência de serviço na comunidade. É particularmente importante que se mobilizem as competências e o conhecimento relacionados com o conteúdo a ser trabalhado, de forma a que os estudantes sejam capazes de lidar da melhor forma com as questões relevantes da sociedade. Não há uma definição uniforme para a designação Aprendizagem em Serviço, uma vez que a implementação, os objetivos e os conteúdos diferem entre as instituições que recorrem a esta abordagem. A Aprendizagem em Serviço implica uma interação complexa entre estudantes, atividades de serviço, conteúdo curricular e resultados de aprendizagem. Isto leva a uma grande diversidade de programas de Aprendizagem em Serviço, dificultando a generalização de resultados. Note-se ainda que a predição de resultados e experiências em Aprendizagem em Serviço parece ser complicada. A falta de uma definição comum, universalmente aceite, parece ser um dos maiores desafios, pelo facto de conduzir a numerosas interpretações da Aprendizagem em Serviço (Furco, 2003).

A definição mais conhecida e citada é a desenvolvida por Bringle *et al.* (2006, p. 12). Nela afirma-se que “a Aprendizagem em Serviço é uma atividade conferente de créditos baseada no plano curricular e é uma experiência educacional na qual os estudantes a) participam numa atividade de serviço organizada que vai ao encontro de necessidades identificadas na comunidade e b) refletem sobre a atividade, ampliando a compreensão do conteúdo

curricular, a apreciação da disciplina, e apurando os valores pessoais e o sentido de responsabilidade cívica.”

Esta definição sublinha que a experiência da Aprendizagem em Serviço deve estar incorporada num plano de estudos, com objetivos de aprendizagem específicos, e ao mesmo tempo dá destaque à identificação das necessidades da comunidade.

EXEMPLO: Definindo a Aprendizagem em Serviço

“A Aprendizagem em Serviço é uma metodologia de ensino na qual os estudantes se envolvem em atividades orientadas para a resolução de problemas da comunidade, respondendo às suas necessidades a partir das oportunidades deliberadamente projetadas e estruturadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. O ensino é definido como uma orientação do estudante, visando promover o pensamento reflexivo e crítico, assim como o desenvolvimento pessoal e cívico. De acordo com os especialistas, a reflexão e a interação são os principais elementos da Aprendizagem em Serviço. A Aprendizagem em Serviço está diretamente relacionada com o provimento de certos serviços à comunidade e com o desenvolvimento de relações democráticas, mutuamente benéficas e respeitadas entre estudantes e outros membros da comunidade. Os estudantes adquirem as competências pela resolução de problemas reais das organizações e das comunidades locais, associados ao conteúdo específico do plano de estudos, e desenvolvem empatia pelos outros membros da comunidade, atitudes morais e um sentido de solidariedade moral.”

(Entrevista C – Professor na Lituânia)

Kaye (2004) apontou que “A beleza da aprendizagem em serviço é que algo real e concreto está a acontecer. Aprender toma uma nova dimensão. Quando os estudantes estão intelectual e emocionalmente envolvidos com um tópico, eles podem iluminar-se com uma revelação, ou fazer uma conexão entre duas ideias previamente separadas. O que eles aprenderam na escola de repente interessa e envolve as suas mentes e os seus corações.”

2.1.2. FUNDAMENTOS E ORIGENS DA APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

A Aprendizagem em Serviço tem a sua origem no contexto anglo-americano, onde as instituições de ensino superior seguem propósitos acadêmicos e públicos. Nos últimos 20 anos, tem-se verificado um esforço de envolvimento das universidades americanas com a sociedade civil, beneficiando ambas as partes (Anderson, Thorne & Nyden, 2016). A integração da Aprendizagem em Serviço no currículo foi um passo importante para o arranque do seu desenvolvimento.

Em meados dos anos 60, o termo Aprendizagem em Serviço foi mencionado pela primeira vez em relação a um programa de estágio, no qual os estudantes recebiam créditos pelos seus estudos ou uma compensação financeira pelo seu trabalho em projetos sociais (Kenny & Gallagher, 2002, p.15; Reinders, 2016, p. 21). Em 1980, a geração dos estudantes americanos foi retratada como superficial e autocentrada. Um estudante da Universidade de Harvard, chamado Wyne Meysel, queria provar o contrário; em consequência desta perspectiva hostil generalizada relativamente aos estudantes, ele fundou a organização COOL (Campus Outreach Opportunity League), em 1984. Esta organização serviu como ponto de contacto, onde os estudantes se envolviam socialmente e usavam as suas competências e capacidades pelo interesse do bem comum.

Uma organização estudantil rapidamente se desenvolveu a partir desta ideia e atualmente continua a funcionar como uma organização sem fins lucrativos, chamada "Action Without Borders" / "Ação Sem Fronteiras" (Reinmuth, Sass & Lauble, 2007, p. 14). Até meados dos anos 80, as universidades americanas tinham ocasionalmente unidades curriculares de Aprendizagem em Serviço, mas eram poucos os alunos que faziam usufruto. No final de 1980, a abordagem da Aprendizagem em Serviço começou a aumentar exponencialmente e rapidamente se espalhou para várias universidades americanas. Durante este tempo, estudantes das três maiores universidades de Stanford, Brown e Georgetown uniram-se e fundaram o "Campus Compact". Atualmente há mais de 1.000 membros no Campus Compact, que tem como objetivo promover o envolvimento cívico e a responsabilidade social dos estudantes (Campus Compact, 2018).

Desde 1990, a abordagem da Aprendizagem em Serviço não se difundiu apenas pelas universidades americanas, como também alcançou popularidade na Europa (Kenny & Gallagher, 2002, p. 15). Contudo, a conexão entre a comunidade e a universidade continua a ser relativamente nova, especialmente nos países de língua alemã ou da Europa de Leste.

2.2. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

De acordo com Chen e Yang (2019), “a Aprendizagem Baseada em Projetos é um método sistemático de ensino e de aprendizagem, que envolve os estudantes em tarefas complexas da vida real, que resultam num produto ou numa apresentação a uma audiência, permitindo-lhes adquirir conhecimento e competências de melhoria das suas vidas.” O recurso à Aprendizagem Baseada em Projetos pressupõe o envolvimento dos estudantes em processos de aprendizagem ativa, com ênfase na abordagem “eu preciso de saber” - centrada no estudante -, mais do que na abordagem “porque deverias saber” - centrada na perspetiva do professor (Chen & Yang, 2019). O Projeto é considerado um ato de criação, que envolve os estudantes numa investigação construtiva (Chen & Yang, 2019). De acordo com esta metodologia, durante o processo de aprendizagem, os estudantes são incentivados à resolução de problemas, desde a definição do problema, à discussão de ideias, ao desenho de uma pesquisa, à recolha e análise de dados e à partilha de resultados com os seus pares e outros intervenientes (se necessário). A utilização desta metodologia requer um elevado nível de envolvimento, quer dos professores, quer dos estudantes. De outro modo, o método de aprendizagem não será bem-sucedido e não atingirá os resultados desejáveis.

Os produtos resultantes da Aprendizagem Baseada em Projetos incluem:

- A implementação de um Projeto, o qual é baseado em diferentes investigações, com o objetivo de resolver um problema particular do mundo real;
- A apresentação dos resultados do projeto à população-alvo.

Lasauskiene e Rauduvaite (2015) distinguem as principais competências que se espera que os estudantes desenvolvam durante a Aprendizagem Baseada em Projetos, sendo que, normalmente, o recurso à utilização deste método permite a melhoria da qualidade do Ensino e Aprendizagem. De acordo com os autores, a Aprendizagem Baseada em Projetos contribui para o desenvolvimento cognitivo a um nível elevado, envolvendo os estudantes à medida que estes resolvem problemas complexos e fornecem soluções inovadoras.

EXEMPLO: Aprendizagem baseada em projetos com desperdício

“Eu dou aulas juntamente com um professor na unidade curricular de “Desenho do Projeto Industrial”. (...) A parceria com a faculdade acontece deste modo: o desafio deste projeto é apresentado pelos estudantes, para os quais o objetivo é construir projetos com o desperdício existente na cidade. Os estudantes têm de desenvolver produtos usando o lixo como matéria-prima, como: lixo da praia, restos de comida dos restaurantes, etc.. Os produtos desenvolvidos devem ser fáceis de produzir, pois a ideia é ter pessoas da comunidade com dificuldades de integração social no mercado de trabalho, entre os 35 e os 40 anos de idade, para aprenderem como se produz esses produtos juntamente com estudantes da faculdade. O objetivo geral é que todos possam aprender.”

(Entrevista C - Professor de Portugal)

A utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos permite o envolvimento dos estudantes em processos e procedimentos complexos, conduzindo-os para o desenvolvimento de certas competências, como a planificação e a comunicação. Adicionalmente, o método promove a investigação genuína e o empenho na aprendizagem autodirigida.

Efstatria (2014) enfatiza que a Aprendizagem Baseada em Projetos pode ser bem-sucedida se alguns elementos essenciais da sua implementação forem efetuados de forma sistemática. De modo a garantir o sucesso da aplicação do método, é necessária a explicitação das diferentes etapas junto dos estudantes, de modo a que estes alcancem o seu mais elevado envolvimento na implementação do projeto e tenham interesse no resultado. O professor deve expressar claramente a ênfase no facto de os estudantes estarem no comando, competindo-lhes decidir se e quando irão usar recursos e como irão cooperar e comunicar, de modo a alcançar o objetivo do projeto. O estímulo ao pensamento crítico dos estudantes irá permitir-lhes tomar as suas próprias decisões e verificar quais são as mais apropriadas para implementar o projeto – esta é considerada uma mais-valia crucial na utilização deste método. No final do projeto, os professores devem proporcionar aos estudantes um *feedback* e notas de revisão do trabalho efetuado, contribuindo para a preparação destes para a apresentação dos resultados do projeto à população-alvo.

Chan e Yang (2019) descrevem como características fundamentais da Aprendizagem Baseada em Projetos:

- *Pesquisa* guiada pela questão de partida, significando que os estudantes elaboram as suas próprias questões, fazem investigação e desenvolvem respostas;

- *Voz do estudante e sua escolha*, significando que aos estudantes é permitido tomarem decisões sobre os produtos que serão construídos e como será desenvolvido o trabalho;
- *Revisão e reflexão*, em que os estudantes têm oportunidade de usar o *feedback* recebido para melhorarem os seus projetos e pensarem sobre o que e como aprendem;
- *Apresentação pública*, em que os estudantes apresentam o seu trabalho à população-alvo.

A Aprendizagem Baseada em Projetos é uma metodologia com muitas vantagens (Efstratia, 2014; Chen & Yang, 2019; Lasauskiene & Rauduvaite, 2015). Normalmente, os projetos resolvem problemas práticos complexos de uma empresa e/ou de outros intervenientes (Lasauskiene & Rauduvaite, 2015). Isto permite aos estudantes sentirem o seu contributo na resolução de problemas do mundo real durante o percurso dos seus estudos. Os estudantes veem de forma direta como aplicar o conhecimento que adquirem durante o processo de aprendizagem. O método proporciona aos estudantes a oportunidade de se transformarem a si mesmos durante o processo de aprendizagem (Efstratia, 2014), permitindo-lhes desenvolver competências pessoais e profissionais, como (Chen & Yang, 2019):

- Resolução de problemas;
- Planeamento do tempo para as tarefas do projeto;
- Tomada de decisão;
- Responsabilidade pessoal e de equipa;
- Aprendizagem autodirigida e autorregulada;
- Autodiagnóstico e autoavaliação.

A Aprendizagem Baseada em Projetos permite a redução da ansiedade dos estudantes e a melhoria da qualidade da aprendizagem, aumenta a motivação para aprender e o interesse no conteúdo, e possibilita que o estudante siga os seus interesses pessoais (Efstratia, 2014). Para além disso, normalmente a aplicação deste método melhora o aproveitamento académico.

Para além das vantagens que estão descritas acima, a Aprendizagem Baseada em Projetos tem também algumas desvantagens como método de ensino (Efstratia, 2014; Chen & Yang, 2019; Lasauskiene & Rauduvaite, 2015). Nem todos os estudantes aprendem do mesmo modo, por isso este método pode não ser apropriado para todos (Efstratia, 2014). Estudantes mais ativos e com papéis de liderança podem remeter alguns colegas para um plano de menor visibilidade. O papel dos professores é crucial quando utilizam este método de aprendizagem (Efstratia, 2014). Se o professor não está preparado, se lhe faltam

a experiência e as competências necessárias, o resultado da aplicação do método pode ser insatisfatório. Assim, o método pode ser limitado, em função da ajuda e do apoio do professor (Efstratia, 2014). Limitações financeiras e tecnológicas podem também ser desafios que os professores terão de ultrapassar (Chen & Yang, 2019). O método é extremamente exigente em tempo e recursos, comparando com métodos de aprendizagem tradicionais, o que desencoraja os professores de o utilizarem juntamente com outras abordagens (Lasauskiene & Rauduvaite, 2015). A duração do projeto é limitada à duração dos períodos letivos e do programa curricular, o que pode influenciar a qualidade do projeto (Chen & Yang, 2019).

De acordo com Chen e Yang (2019), a Aprendizagem Baseada em Projetos tem sido amplamente utilizada em vários conteúdos disciplinares, desde matemática, tecnologia e engenharia, até às ciências sociais. Como demonstra a investigação, a Aprendizagem Baseada em Projetos é muito comum nas áreas de estudos empresariais, economia e gestão. Os professores utilizam a aprendizagem baseada em projetos para a resolução de problemas na vida real empresarial, procurando soluções relevantes e encorajando os estudantes a assumir a responsabilidade de desenvolverem o seu pensamento crítico e capacidade argumentativa na proposta de decisões razoáveis e criativas para a prática empresarial.

Durante a Aprendizagem Baseada em Projetos há vários procedimentos fundamentais a seguir - incluindo atividades, oficinas de trabalho, trabalho laboratorial e de investigação, que exigem monitorizações até à avaliação final, de modo a que os professores sejam mais objetivos e conduzam os estudantes a um melhor resultado de aprendizagem (Efstratia, 2014). A Aprendizagem Baseada em Projetos avalia competências cognitivas e socioemocionais. O recurso a esta abordagem fomenta a cooperação entre os estudantes, a comunicação, a reflexão e o uso do seu pensamento crítico, sob orientação do professor, até à entrega final e apresentação pública do projeto (Efstratia, 2014).

2.2.1. PRINCIPAIS DIFERENÇAS FACE À APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

Há diferentes pontos de vista sobre a relação entre a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem em Serviço. Há a perspetiva que os vê como métodos que competem e que se opõem; e a perspetiva que considera que estes métodos podem ser utilizados conjuntamente. Como Miller (2011) nota, a Aprendizagem Baseada em Projetos pode ser aplicada para diferentes resoluções de problemas do mundo real. O autor entende que a resposta às necessidades da comunidade e o cumprimento do serviço comunitário pela Aprendizagem Baseada em Projetos cria um efeito sinérgico para o conhecimento e desenvolvimento de competências dos estudantes, por um lado, e para a satisfação das necessidades de serviço e resolução de problemas, por outro lado. Assim, será apropriada a perspetiva de sobreposição

da Aprendizagem Baseada em Projetos e da Aprendizagem em Serviço, especialmente pela forma como podem ser utilizadas (Bielefeldt *et al.*, 2010). Os professores afirmam que utilizam a Aprendizagem Baseada em Projetos para servir necessidades de grupos mais sensíveis.

2.2.2. EXEMPLO DE UMA PRÁTICA INTERESSANTE

Consideremos um exemplo da Universidade Técnica de Kaunas (Lituânia). Na Escola de Economia e Gestão existe o curso de “Marketing” e uma unidade curricular chamada “Fundamentos do Marketing”, na qual os estudantes trabalham em conjunto com empresários/as que introduzem novos produtos no mercado. A Aprendizagem Baseada em Projetos é aqui utilizada, de acordo com o seguinte processo:

- Representantes de uma organização privada ou pública, o professor e um grupo de estudantes encontram-se para formular o problema do projeto e desenvolver um plano de implementação;
- Os estudantes investem no estudo da teoria para se familiarizarem com componentes estruturais a contemplar no projeto. O professor facilita o processo de enriquecimento e aquisição de conhecimento dos estudantes e proporciona os recursos necessários;
- Nas aulas práticas são atribuídos trabalhos aos estudantes, que são avaliados em relação às diferentes partes do projeto. O professor ajuda à reflexão e discute recomendações para a continuidade do projeto;
- No final, o projeto é apresentado a outros estudantes, professores e representantes de organizações públicas e privadas, e é avaliado. As organizações que participam são também beneficiadas com um plano de marketing preparado para lançar um novo produto no mercado.

2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

A Investigação-Ação é uma metodologia usada para trabalhar em aspetos práticos da comunidade, de um modo participativo entre investigadores e profissionais da comunidade. Membros da comunidade e investigadores trabalham juntos para “a) identificar e analisar os problemas da comunidade, b) encontrar soluções para esses problemas através dos melhores métodos de investigação e c) testar essas soluções na comunidade” (Harkavy, Puckett & Romer, 2000). Ação e reflexão são repetidas em ciclos contínuos para co-construir conhecimento e para provocar mudança na comunidade (Coghlan & Brydon-Miller, 2014).

A metodologia de Investigação-Ação tem a sua origem nos anos 40, quando Kurt Lewin trabalhou pela primeira vez com este método e usou o termo *investigação-ação* para descrever, mas também para legitimar, esta forma de fazer ciência (Lewin, 1946). A sua intenção foi a de aproximar as universidades e a prática para colaborar em soluções conjuntas, mas também para desenvolver uma teoria que pudesse fundamentar ações futuras. Nesta metodologia, os representantes da comunidade são vistos como coprodutores do conhecimento – como co-investigadores, que refletem sobre a sua experiência prática juntamente com investigadores e estudantes.

EXEMPLO: Investigação-Ação numa turma de biologia na escola

"Bem, há três níveis aqui: Um é o nível da matéria da biologia (...), onde os alunos aprendem sobre os anfíbios, pássaros e terras húmidas e pantanosas - na teoria e na prática - e onde eles também aprendem sobre métodos de investigação, como fazer investigação com pássaros na natureza, por exemplo (...). O segundo nível é a aprendizagem participativa com os alunos: como implementamos isto, que possibilidades nós temos; e isto é o que eu entendo por Investigação-Ação em diferentes níveis (...), os estudantes são guias para a aprendizagem, o que significa que eles ensinam alunos a como conduzir um miniprojeto de investigação e proporcionam orientação ao longo do caminho. Depois ainda há um terceiro nível, que é o nível de profissionalização dos estudantes, onde eles podem ser formados para a profissão docente e experienciar a sua identidade profissional através do trabalho reflexivo sobre o seu próprio desenvolvimento durante o curso. Isto vai ao encontro da Investigação-Ação e da prática reflexiva sobre si próprio, relacionada com a matéria, com o conceito pedagógico e de desenvolvimento."

(Entrevista 12 – Professor na Áustria)

A necessidade para a investigação vem da comunidade. A Investigação-Ação precisa do envolvimento ativo de todos os atores no processo, também por

parte dos estudantes. É considerada um processo ativo de aprendizagem entre investigadores e profissionais ligados à prática no terreno. O nível de envolvimento dos estudantes depende do seu papel no processo e da dimensão, âmbito e responsabilidades da equipa de investigação. A Investigação-Ação caracteriza-se por não criar produtos definidos e fechados. É um processo aberto de ação-reflexão para ir gerando conhecimento útil para a resolução de problemas que são levantados na comunidade. O processo de Investigação-Ação pode ser entendido como cíclico entre as diferentes fases de “planeamento, ação, observação, reflexão e novo planeamento”.

Neste sentido, a Investigação-Ação é caracterizada pelos seguintes elementos:

- Investigação para e com a comunidade;
- Questões práticas levantadas pela comunidade;
- Conexão entre ação e reflexão;
- Confronto entre diferentes perspetivas das pessoas envolvidas;
- Contribuição para a visibilidade do conhecimento prático da comunidade através da publicação de resultados;
- Desencadeamento de mudanças a longo prazo e o desenvolvimento da comunidade.

Como vantagem, pode ser mencionado que a Investigação-Ação mobiliza todos os participantes ou partes envolvidas no problema e esboça os recursos a partir de todas as perspetivas sobre o problema (multiperspetiva). Neste sentido, a Investigação-Ação pode aproximar as universidades e as comunidades. Zoyer *et al* (2018) relatam que a Investigação-Ação conduz a resultados relevantes para a prática, os quais vão diretamente ao encontro das questões identificadas, porque eles são desenvolvidos no contexto prático. No seu estudo, 70 % dos participantes classificou a Investigação-Ação como útil para a sua prática. O'Hanlon (2003, p. 25) refere como vantagem que “O processo de investigação-ação em si mesmo modela procedimentos democráticos que são totalmente inclusivos e dá voz a todos os participantes, especialmente àqueles marginalizados”.

Alguns investigadores criticam o método pela falta de uma sistematização clara dos processos implicados e pela falta de critérios de qualidade ou de características específicas desta investigação (Zoyer *et al.*, 2018). O termo “investigação-ação” é frequentemente usado como sinónimo de “investigação-ação participativa”, o que dificulta o esboço de linhas metodológicas de diferenciação clara (Zoyer *et al.*, 2018). Como a metodologia de investigação é muito aberta, discute-se que “tudo” o que acontece na comunidade pode ser Investigação-Ação. Assim, os produtos concretos da Investigação-Ação não podem ser antecipados, pois eles evoluem enquanto a prática é investigada e refletida e dependem de cada situação. Isto faz com que seja difícil planear concretamente uma investigação desde o início.

Através da Investigação-Ação ou Investigação-Ação Participativa, os estudantes podem desenvolver várias capacidades, como a competência democrática, o pensamento crítico e a aprendizagem crítica na comunidade, competências de colaboração e de atuação numa cultura colaborativa (Sales *et al.*, 2011). Gerir um processo deste tipo proporciona também o desenvolvimento de competências de gestão de projeto (Manoko, 2001).

2.3.1. PRINCIPAIS DIFERENÇAS FACE À APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

Alguns autores defendem que a Investigação-Ação é uma forma de Aprendizagem em Serviço, na medida em que produz conhecimento sobre como resolver problemas da comunidade (e.g. Harkavy, Puckett & Romer, 2000; Reardon, 1998). Contudo, comparando com a Aprendizagem em Serviço, na Investigação-Ação os estudantes não desempenham um “serviço”, envolvem-se antes num processo de investigação, que é prático e orientado para a ação. O serviço é apenas relacionado com a produção e disseminação do conhecimento. A reflexão é realizada na comunidade, junto dos participantes da Investigação-Ação. Na perspetiva de Lewin, o desenvolvimento da teoria está em primeiro plano – “não há nada mais útil do que uma boa teoria”. Também não há qualquer evidência na literatura de que a reflexão tem de fazer parte do processo de aprendizagem dos estudantes na universidade ou em sala de aula. Se os estudantes estão envolvidos na Investigação-Ação, os seus processos de aprendizagem devem também ser refletidos em sala de aula, tal como acontece no caso da Aprendizagem em Serviço. Nesta última, a investigação com a comunidade está no primeiro plano da reflexão e não o processo de aprendizagem dos estudantes. Porém, há abordagens que combinam a Aprendizagem em Serviço com elementos da Investigação-Ação. Antes que o processo de Aprendizagem em Serviço possa começar, ele requer algum tempo até que os parceiros comunitários estabeleçam uma relação de confiança com os investigadores. Conduzir uma Investigação-Ação pode ajudar a identificar e a atender às necessidades da comunidade, bem como a desenvolver soluções para responder a essas necessidades, o que pode criar um contexto para outros projetos de Aprendizagem em Serviço.

2.3.2. EXEMPLO DE UMA PRÁTICA INTERESSANTE

O exemplo “Tensões produtivas – envolvendo estudantes de geografia em Investigação-Ação Participativa com comunidades” (Pain, Finn, Bouveng & Ngobe, 2013) consiste num módulo do terceiro ano da licenciatura de Geografia (“Pessoas, Participação e Lugares”), com o qual se pretendeu “combinar ensino e aprendizagem com parcerias entre a universidade e a comunidade, envolvendo os estudantes na condução de investigação com e para as organizações comunitárias.” Neste módulo com atribuição de 20 créditos e a duração de um ano, os estudantes deveriam aprender como

conduzir uma Investigação-Ação Participativa, concluindo projetos de investigação no período de ensino planeado. Os projetos tinham diferentes objetivos e foram coordenados por um Centro de Investigação, o qual foi fundado para apoiar a Investigação-Ação Participativa e projetos de investigação colaborativa entre a universidade e os parceiros comunitários. Os objetivos do módulo foram: “i) apoiar os estudantes no desenvolvimento de uma compreensão crítica de teorias, práticas e políticas de desenvolvimento e investigação participativa, numa variedade de contextos globais; ii) desenvolver as competências dos estudantes no desenvolvimento, empreendimento e reporte de um projeto participativo, em colaboração com a organização da comunidade local e; iii) encorajar a reflexão sobre as interseções entre a teoria e a prática na participação, e sobre a importância de conceitos e métodos geográficos para esta relação.”

No primeiro período letivo, o módulo continha um conjunto de aulas teóricas nucleares que diziam respeito à história, teorias, políticas, práticas, métodos e ética do desenvolvimento e investigação participativa. No segundo período letivo, os estudantes trabalharam em grupos de 4 ou 5 pessoas para concretizar um projeto de investigação participativa juntamente com instituições da comunidade local. Os projetos começaram com diversas reuniões com os parceiros da comunidade para serem discutidos e planeados. Estas reuniões resultaram na escrita de uma proposta de projeto, a qual foi avaliada e partilhada com os parceiros da comunidade. Cada projeto tinha de ser autorizado pelas comissões locais antes de ser iniciado. Os estudantes eram também responsáveis pela documentação ética e de avaliação de risco. Posteriormente, os estudantes conduziam o trabalho de campo, o que poderia ter uma duração até dois meses. O processo foi acompanhado de oficinas de trabalho semanais na universidade, para discutir o progresso e os problemas que iam surgindo nos projetos. Os estudantes escreveram não só um relatório de grupo para a respetiva organização da comunidade, mas também reflexões individuais recorrendo a conceitos da literatura, para avaliar a sua prática e as suas experiências. No final, os alunos realizaram um exame presencial para avaliar a forma como integraram as questões conceptuais e a prática, na sua aprendizagem ao longo deste módulo (Pain, Finn, Bouveng & Ngobe, 2013).

2.4. ESTÁGIO

Os estágios têm vindo a ser implementados em todo o mundo há mais de 100 anos. Especialmente com a adoção do Processo de Bolonha no ensino superior, os estágios atingiram forte relevância e centralidade. Um estágio é uma posição temporária que oferece aos estudantes uma experiência de trabalho em contexto real. Os estágios são "experiências de trabalho estruturado e relevante para a carreira profissional dos estudantes, tidas antes da graduação num programa académico" (Taylor, 1988, p. 393). Os estágios remontam à segunda metade do século XIX, aos internatos que faziam parte da estrutura de ensino das escolas médicas (Holyoak, 2013). O foco dos estágios é a aquisição de competências profissionais específicas e a aplicação prática de conhecimento e competências aprendidas na universidade. São fortemente baseados na dimensão académica e centram-se no interesse e nos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela universidade. Neste sentido, a orientação sobre o "que" e "como" aprender está mais frequentemente relacionada com a universidade.

Os estágios podem diferir na sua duração, nas tarefas a desenvolver pelo estudante, na sua estrutura (horas, dias, semanas inteiras ou partes), nas suas condições sociais (trabalho de equipa ou trabalho individual), na sua ancoragem no currículo e programa de estudos (os estágios podem ser obrigatórios ou voluntários) (Hascher, 2007). Requerem elevada disposição para a aprendizagem por parte do estudante, mas também um forte compromisso de acompanhamento do processo por parte dos seus orientadores ou supervisores (Holyoak, 2013). O envolvimento dos estudantes pode, em algumas situações, não ser muito elevado, na medida em que a sua motivação depende também da área em que é desenvolvido o estágio.

Os produtos resultantes desta modalidade pedagógica são competências práticas no respetivo campo de estudo, adquiridas durante o estágio. A investigação sugere que os estudantes que passam por estágios têm mais probabilidade de encontrarem um trabalho relevante depois de terminarem os estudos e, em geral, aumentam as suas oportunidades de emprego (Holyoak, 2013). Outros estudos revelam também melhorias no desempenho académico após a realização de um estágio (Stansbie *et al.*, 2016).

Os estágios seguem diferentes regras, dependendo da área de estudo e da organização onde ocorrem. Algumas das etapas do processo de estágio passam por: candidatura formal para ingressar no estágio, com entrevista; preparação do estágio (por exemplo, clarificação de tarefas e de expectativas); eventual processo de acolhimento e integração (6 semanas, 8 semanas, 10 semanas, dependendo do que está estabelecido); no final do estágio, documentação das atividades realizadas, incluindo uma reflexão; e o certificado do reconhecimento final por parte da universidade (dependendo do contexto).

Como metodologia de aprendizagem, os estágios têm várias vantagens: ajudam os estudantes a ganhar experiência prática e aumentam as oportunidades de emprego após conclusão da sua formação; ajudam a reduzir a distância entre teoria e prática e proporcionam uma oportunidade para os estudantes experienciarem o contexto real e verificarem se pretendem continuar naquela área profissional. Especialmente para os estudantes mais resistentes à aprendizagem formal, os estágios podem constituir uma oportunidade de autoconhecimento e de definição de interesses, que os oriente na transição da universidade para o trabalho profissional.

EXEMPLO: Estágios no trabalho social

"O primeiro ciclo de estudos académico em trabalho social propicia um período de formação em contexto real de trabalho. Neste contexto, um trabalhador social com experiência de pelo menos cinco anos introduz os estudantes no mundo real do trabalho (...). O estágio é uma atividade curricular, por este motivo não corresponde exatamente ao conceito da Aprendizagem em Serviço, mas tem aspetos comuns. (...) Os estudantes escolhem a área da intervenção e tentam corresponder ao seu interesse, mesmo não sendo sempre possível. Durante o estágio, o qual não oferece nenhuma compensação financeira para o estudante, procura-se encorajar um contacto direto com as pessoas nos serviços sociais (...). O estudante deve desempenhar um papel de observação direta do trabalho do trabalhador social: entrevista profissional, visita domiciliária, documentação, deslocações, intervenção de grupo, trabalho comunitário, avaliação profissional, planeamento, etc. Durante e no fim do curso, o estágio do estudante é avaliado."

(Entrevista XXX - Professor na Itália)

Como a investigação sugere, os estágios têm um impacto no conhecimento, nas competências e capacidades dos estudantes. Contudo, podem existir algumas dificuldades com esta abordagem pedagógica, na medida em que a eventual falta de apoio e acompanhamento da aprendizagem e dos resultados por parte dos orientadores e supervisores pode conduzir à insatisfação dos estudantes. A relação entre a teoria e a prática pode não ser tão clara como era expectável. Os estágios podem também ser percebidos pelos estudantes como trabalho barato, na medida em que realizam as mesmas atividades que os profissionais, mas não recebem a mesma quantia de dinheiro ou não são remunerados.

Durante o Estágio espera-se que os estudantes desenvolvam as seguintes capacidades e competências:

- Conhecimento e experiência prática (como parte da formação profissional);
- Aprendizagem social;
- Aprendizagem com o orientador/ supervisor, através do seu *feedback*, conversação, etc.

- Competências metodológicas;
- Gestão de pessoas ou de grupos-alvo;
- Trabalhar eficientemente com diversas populações;
- Competências de comunicação;
- Competências interpessoais;
- Aprendizagem baseada em problemas e competências de resolução de problemas;
- Autoeficácia e apuramento do sentido da sua identidade;
- Pensamento crítico;
- Recolha de várias experiências.

Stansbie *et al.* (2016) constataram que os estudantes identificaram o desenvolvimento das seguintes competências durante o seu estágio: responsabilidade, lidar com a mudança, tomada de decisão, solução de problemas, competências interpessoais e flexibilidade.

2.4.1. PRINCIPAIS DIFERENÇAS FACE À APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

A aprendizagem também ocorre fora da sala de aula, na comunidade, empresa ou organização não-governamental. Embora os estágios não sejam remunerados, podem não ser uma opção voluntária. Ou seja, o Estágio poderá ser parte integrante de um programa curricular e, nesse caso, os estudantes terão obrigatoriamente que realizar o estágio para completarem a sua formação. A Aprendizagem em Serviço está mais enraizada na comunidade (organizações sem fins lucrativos, associações na comunidade ou vizinhança, serviço social) do que o Estágio, que também pode ser realizado em empresas públicas ou privadas, onde os estudantes têm menos contacto com os membros da comunidade. A maior diferença será a missão da respetiva organização anfitriã e se dispõe de fundos próprios ou se são dependentes de fundos públicos, com recursos limitados para o funcionamento dos serviços. Contudo, em ambas as metodologias, os estudantes estão em contacto com assuntos práticos do seu campo de estudo. Diferentemente da Aprendizagem em Serviço, o Estágio foca-se prioritariamente na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais específicas, embora possa ser uma atividade comunitária e/ou realizada numa organização sem fins lucrativos. No Estágio, em primeiro plano não estão as necessidades da comunidade, mas antes a empregabilidade e carreira profissional do estudante. Os processos de reflexão centram-se mais num nível individual, nos resultados de aprendizagem e nas mais-valias para o estudante, e menos no processo como um todo. A Aprendizagem em Serviço procura contribuir para a mudança social, o que não se verifica com o Estágio (Rehling, 2000). Um princípio nuclear da Aprendizagem em Serviço é o equilíbrio entre as atividades de serviço e a aprendizagem, mas também entre os beneficiários e as necessidades do aprendente (Furco &

Norvell, 2019). O Estágio está fortemente relacionado com as necessidades dos aprendentes e com a aprendizagem em contexto prático.

É interessante que Peterson *et al.* (2014) e Rehling (2000) usem o termo "Estágio de Aprendizagem em Serviço" no contexto dos estudos estado-unidenses. Enquanto que os primeiros autores parecem usar o termo como sinónimo de Estágio, Rehling (2000) define-o como "a integração do serviço comunitário com a aprendizagem de conteúdos, pela implementação informada dos princípios trabalhados em aula em organizações que servem as suas comunidades".

2.4.2. EXEMPLO DE UMA PRÁTICA INTERESSANTE

Das distintas formas de perspetivar a relação entre a teoria e a *praxis* (prática) por diferentes disciplinas académicas, resulta uma ampla variedade de formatos e funções dos estágios nos cursos de educação superior. Schubarth, Speck & Ulbricht (2016) propõem algumas recomendações para a implementação de estágios no Ensino Superior. Os autores sugerem a integração do Estágio no currículo. Neste sentido, o Estágio não deve ser um suplemento, devendo antes ser integrado na conceção do programa de estudos. O Estágio tem, assim, um objetivo geral claro. Componentes curriculares de preparação sistemática, mas também de acompanhamento e seguimento, oferecidos pela universidade, apoiam a aprendizagem dos estudantes. Na instituição onde o Estágio tem lugar, os orientadores devem apoiar os estudantes. Um contrato estabelecido entre a instituição e o estudante regula os direitos e obrigações do Estágio. Este contrato contempla os objetivos e as condições de trabalho, as capacidades e competências que o estudante deve adquirir e as tarefas que o estagiário deve cumprir. Os estudantes devem ter acesso fácil a toda a informação do Estágio e aos formulários necessários para preenchimento e entrega na universidade.

Se os estudantes puderem aceder previamente a uma ampla e diversificada experiência prática, poderá ser útil haver linhas de orientação, nomeadamente sobre os tipos de experiência e sobre a possibilidade de esta ser reconhecida como relevante para o estágio. Deve ser assegurado que o estágio é acompanhado de uma reflexão académica e que a experiência se refere a um determinado perfil profissional. No final, os estudantes recebem um certificado da instituição onde realizaram o estágio e submetem o documento na universidade. O certificado documenta as competências e capacidades que o estudante adquiriu durante o estágio. A avaliação do estágio é de grande importância, mas poderá implicar constrangimentos; Schubarth, Speck e Ulbricht (2016) recomendam que os professores e os estudantes estagiários participem regularmente nos módulos de preparação, acompanhamento e supervisão do estágio, como requisito para um processo de avaliação de qualidade.

2.5. VOLUNTARIADO

O Voluntariado tem vindo a ser realizado por todo o mundo há mais de 100 anos e o seu âmbito principal é o de proporcionar serviços, sem ganhos financeiros ou sociais "para beneficiar outra pessoa, grupo ou organização" (Wilson, 2000). Os voluntários são selecionados dependendo da causa que eles querem servir e a sua atividade é reconhecida com documentos oficiais. O Voluntariado oferece a oportunidade de estar alerta e envolvido na evolução da sociedade, tendo benefícios para a sociedade e para o próprio voluntário. Nesta atividade, o mais importante é a motivação e a necessidade de haver um contributo importante para a sociedade. Atualmente, o Voluntariado é reconhecido como sendo uma atividade importante, que apoia diferentes setores no mundo e ajuda a construir um futuro melhor.

O verbo "*volunteering*" foi registado pela primeira vez em 1755. Este derivou do substantivo *voluntário*, aproximadamente em 1600, "aquele que se oferece a si mesmo para serviço militar", retirado do Francês Médio "*voluntaire*". A história do voluntariado está associada ao início do século XIX, quando as primeiras associações de caridade foram formadas para ajudar os mais necessitados.

EXEMPLO: Voluntariado social

"Por exemplo, eu conheço um estudante que criou uma empresa social que faz oficinas de arte para pessoas com alteração cognitiva [como parte do módulo de empreendedorismo]. O estudante já tinha tido experiência de voluntariado nos Jogos Olímpicos Especiais, tendo então trabalhado com pessoas com alteração cognitiva. Porém, neste módulo de empreendedorismo ele passou por todo o processo de identificar as necessidades da comunidade, e ele construiu uma equipa de estudantes no seu círculo social e noutras comunidades, encontrou estudantes com talento para ensinar dança, música, artes visuais, etc. Isto foi há sete anos. Ele começou o que é agora uma comunidade completamente estabelecida na nossa universidade."

(Entrevista B - Professor na Irlanda)

Há muitos tipos de voluntariado: voluntariado baseado em competências, voluntariado virtual, voluntariado ambiental, voluntariado em contexto de emergência, voluntariado em escolas, voluntariado associativo, trabalho voluntário e comunitário, voluntariado social ou voluntariado assistencial, voluntariado em grandes eventos desportivos, voluntariado em países em desenvolvimento.

O nível de envolvimento dos estudantes é elevado, porque o Voluntariado requer uma grande vontade de melhorar o setor da causa que serve. Estar

envolvido numa causa faz com que os estudantes sejam parte da evolução e melhoria da comunidade e também aumenta a qualidade das suas vidas no futuro. O Voluntariado envolve uma parte das suas competências e recursos para servir uma causa e, porque o resultado é visível, ganham motivação com o seu próprio trabalho, aumentando o seu envolvimento.

O Voluntariado pode diferir nos seguintes elementos:

- Causa que serve;
- Duração (curta, média ou longa duração);
- Atividades;
- Competências desenvolvidas;
- Envolvimento.

Alguns produtos resultantes do Voluntariado são:

- O Voluntariado está muito difundido e cria valor económico;
- Progressivamente, mais organizações e financiadores a nível global estão cientes do contributo e importância do Voluntariado;
- O Voluntariado tem várias dimensões: um dos pontos relevantes é a sua relação com o emprego;
- O impacto do Voluntariado tem, geralmente, 3 dimensões: o impacto dos voluntários na organização – social e económico; o impacto dos voluntários na comunidade (beneficiários finais) - social e económico; o impacto do voluntariado nos voluntários - pessoal, social e económico.

As competências que os voluntários desenvolvem durante o Voluntariado são: trabalho de equipa, falar em público, gestão de tempo, tomada de decisão, competências comunicacionais, competências interpessoais, segurança/confiança, autoeficácia e um sentido de resolução dos seus próprios problemas e de adaptabilidade mais fortes, motivação para produzir mudança ou para melhorar um setor da vida. A experiência em Voluntariado pode indicar a um empregador que a pessoa tem as atitudes e as competências que procura num potencial funcionário. A investigação sugere que os voluntários têm maior probabilidade de encontrar um trabalho relevante depois de se graduarem e que ser voluntário aumenta, em geral, as suas oportunidades de emprego (Spera, 2013).

O Voluntariado é crucial como recurso renovável na resolução de problemas sociais e ambientais em todo o mundo. O *Volunteer Measurement Project* de Johns Hopkins estima que, por ano, aproximadamente 140 milhões de pessoas se envolvam em trabalho voluntário, representando o equivalente a 20.8 milhões de empregos a tempo integral (<http://ccss.jhu.edu/research-projects/vmp/>).

2.5.1. PRINCIPAIS DIFERENÇAS FACE À APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

Ainda que a Aprendizagem em Serviço e o Voluntariado sejam formas de serviço comunitário, a diferença entre as duas tipologias pode ser analisada em relação à dimensão da educação, à forma de organizar as atividades, às competências requeridas, ao tempo de compromisso, às oportunidades de desenvolvimento de carreira profissional e no que respeita aos vínculos comunitários.

Sob o ponto de vista da dimensão educativa, a Aprendizagem em Serviço envolve uma componente educacional mais elevada, combinando objetivos académicos com projetos de serviço comunitário. As atividades de Aprendizagem em Serviço são organizadas em diferentes etapas, desde a preparação, ação, reflexão, até à demonstração, envolvendo leituras, pesquisas online, atividades em sala de aula, trabalhos, oficinas de reflexão e apresentações finais, enquanto que o Voluntariado não implica estes requisitos.

Em termos de competências requeridas, considerando que a Aprendizagem em Serviço está incorporada nos programas de estudo da formação académica dos estudantes, podemos concluir que esta modalidade requer participantes com competências específicas, enquanto que para o Voluntariado este não é um requisito obrigatório – indivíduos com competências específicas podem ser recrutados para um dado número de ações voluntárias, mas a maioria delas não o exige.

O tempo de compromisso é outra dimensão que marca a diferença – um projeto de Aprendizagem em Serviço pode requerer um número mínimo de horas, dependendo da estrutura semestral ou anual do programa educativo, enquanto que as atividades de Voluntariado são flexíveis na quantidade de tempo com o qual o indivíduo se compromete, podendo exigir apenas algumas horas ou até uma semana de compromisso.

As oportunidades de desenvolvimento de carreira profissional são maiores com a Aprendizagem em Serviço quando comparadas com o Voluntariado, na medida em que incluir a Aprendizagem em Serviço no *curriculum vitae* é revelador da experiência do estudante em trabalho com comunidades, mas também da sua experiência prática num campo específico, o que valoriza o indivíduo na contribuição para os projetos comunitários do empregador.

Finalmente, a forma como a comunidade é integrada na Aprendizagem em Serviço é significativamente diferente da do Voluntariado – enquanto que para a primeira o benefício é recíproco, sendo ambos os lados envolvidos na aprendizagem e na troca de conhecimento, no Voluntariado o processo é, na maioria dos casos, unidirecional.

2.5.2. EXEMPLO DE UMA PRÁTICA INTERESSANTE

O *Programa de Voluntariado Estudantil Tutorial* é uma das iniciativas da Universidade do Porto (Portugal), baseada num protocolo com o programa Porto de *futuro* da Câmara Municipal do Porto, com o qual se procura combater o abandono escolar e o insucesso nos níveis de ensino básico e secundário, e promover a progressão dos estudos. Estudantes da Universidade do Porto servem como tutores individuais de estudantes dos 5º-12º anos de escolaridade de 5 escolas do Porto. Cada estudante das escolas secundárias tem um tutor que ajuda nas competências de aprendizagem, na motivação para os estudos e na tomada de decisão em relação à escola e à vida em geral.

Em 2015, 61 voluntários/estudantes da Universidade do Porto participaram no programa, fazendo tutoria a 64 estudantes de ensino secundário durante um total de 1215 horas. O número de voluntários e de estudantes do ensino secundário duplicou desde 2010. Em cada ano, é feita uma avaliação do programa pelos tutores e pelos supervisores e diretores das escolas. Esta avaliação é qualitativa e, apesar de a informação não estar ainda reunida e sistematizada, de uma maneira geral os resultados mostram que os diretores das escolas consideram o programa muito positivo e que a maior parte dos estudantes do ensino secundário evidencia uma melhoria nas suas classificações escolares.

2.6. METODOLOGIAS DE AÇÃO-REFLEXÃO

As metodologias de Ação-Reflexão colocam em prática elementos básicos de experiências que geram mudança pessoal. De facto, autores clássicos como John Dewey (1916), George Mead (1934), Jean Piaget (1941) e, mais tarde, Paulo Freire (1970) enfatizam como a ação – e ação é sempre, como Hannah Arendt (1958) iria fundamentar, interação, ação com outros inevitavelmente diferentes – e a integração crítica são centrais para gerar formas mais complexas, flexíveis e integradas de pensamento e de significar o mundo.

No início de 1980, Norman Sprinthall (1980) discutiu o papel da Psicologia como disciplina de estudo nas escolas secundárias, questionando como é que alguém poderia estudar a Psicologia do Desenvolvimento e mesmo assim não crescer nesse processo. Este documento, com enorme importância para futuros trabalhos, motivou uma série de projetos de investigação com o objetivo de identificar os elementos da intervenção educativa aos quais estariam associadas mudanças positivas nos estudantes, particularmente em termos de processos psicológicos mais profundos (por exemplo, complexidade cognitiva, raciocínio moral, tomada de perspetiva social). A designação “Educação Psicológica Deliberada” (EPD) é frequentemente usada para nomear estes projetos.

A tentativa de colocar princípios teóricos em ação, levou a que se enfatizasse a aprendizagem experiencial, e a investigação que se seguiu identificou cinco elementos nucleares dos métodos da Ação-Reflexão/Educação Psicológica Deliberada que desempenham um papel central na eficiência da intervenção:

- Ação, envolvendo experiências em contextos reais, lidando com problemas da vida real, que implicam o assumir de um papel face a uma situação (*role-taking*), em oposição à simulação de um papel face a uma situação hipotética (*role-playing*);
- Reflexão, pois os indivíduos devem ter a oportunidade para exprimir, explorar e integrar os significados das suas experiências e como aqueles são desafiados a perspetivar o mundo de maneiras diferentes (conduzindo, assim, à transformação ou enquadramento de eventos contingentes/casuais numa estrutura coerente de sentido);

EXEMPLO: A importância da reflexão

“Promover mais momentos de reflexão com outros estudantes de diferentes áreas pode ser interessante, porque quanto maior a diversidade, mais rico é o assunto.”

(Entrevista B – Professor em Portugal)

- Equilíbrio entre ação e reflexão, para evitar um foco mais forte numa destas dimensões;
- Desafio e suporte emocional, pois “crescer é doloroso” (Sprinthall, 1991) e deve existir uma monitorização empática do processo, que valorize os esforços dos indivíduos para atribuírem sentido à experiência, mas também o questionamento ativo que promove novas formas de ler o mundo;
- Tempo, pois as mudanças pessoais implicam projetos contínuos (vs. irregulares) que durem uma quantidade significativa de tempo (vs. episódicos), isto é, desde 6 a 12 meses.

Os produtos resultantes variam amplamente, dependendo dos contextos específicos onde o projeto se desenvolve, e podem incluir produtos artísticos (por exemplo, uma peça ou *performance* artística), mas também outro tipo de eventos (por exemplo, feiras de ciência ou demonstrações científicas). Os projetos tendem a incluir, ainda, diários de bordo, onde os participantes escrevem as suas próprias reflexões sobre a experiência – com a escrita a aparecer como um elemento decisivo de reflexão e mudança pessoal.

Para além de algumas competências sociais e interpessoais mais gerais, os projetos de Ação-Reflexão provaram ser eficazes na promoção da complexidade cognitiva e do raciocínio moral dos participantes (Reiman & Peace, 2002). Complexidade, autonomia, flexibilidade ou criatividade são conceptualizados como atributos individuais estruturais, mais do que competências funcionais discretas específicas.

2.6.1. PRINCIPAIS DIFERENÇAS FACE À APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

Metodologias de Ação-Reflexão são uma metodologia mais geral, que destaca elementos do processo de intervenção que estão associados com resultados positivos. Assim, esta metodologia interage muito bem com a Aprendizagem em Serviço, na medida em que esta pode facilmente incorporar os elementos de Ação/Reflexão/Equilíbrio/Desafio-Apoio/Tempo, essenciais para a sua eficácia.

2.6.2. EXEMPLO DE UMA PRÁTICA INTERESSANTE

Embora não seja tão popular como a Aprendizagem em Serviço, a EPD tem vindo a ser usada em vários contextos, nomeadamente para apoiar estudantes de alto risco na sua transição para os primeiros ciclos de estudo do ensino superior (McAdams & Foster, 1998), para promover o desenvolvimento ético e moral com agentes policiais (Morgan, Morgan, Foster & Kolbert, 2000) ou com estudantes de gestão (Schmidt, McAdams & Foster, 2009; Schmidt, Drees, Davidson & Adkins, 2013).

Susan E. Halverson, Russell D. Miars e Hanoeh Livneh (2006), da Universidade do Estado de Portland, exploraram o impacto de um programa educativo baseado em EPD para psicoterapeutas “no raciocínio moral dos estudantes, nível conceptual, e autoeficácia do psicoterapeuta” (p. 17). Os estudantes frequentaram um curso de mestrado de três anos: no primeiro ano, as disciplinas eram eminentemente teóricas e, por essa razão, não satisfaziam os critérios da EPD; no segundo ano e, especialmente, no terceiro, os estudantes tiveram oportunidade de experienciar prática supervisionada, inicialmente num programa a decorrer em contexto clínico e, mais tarde, em “experiências de estágio na comunidade ou em contexto escolar” (p. 20). Os autores realizaram um estudo longitudinal ao longo dos três anos, com recurso ao autorrelato, para avaliar o desenvolvimento moral e cognitivo e a autoeficácia no aconselhamento terapêutico, realizando também uma avaliação externa das competências clínicas.

Os resultados demonstram que “os cursos académicos por si só não parecem ser suficientes para produzir ganhos na complexidade cognitiva, mas, dispondo de tempo e acrescentando uma experiência clínica intensiva, os estudantes tiveram ganhos ao nível conceptual” (p. 26). Resultados semelhantes foram obtidos para a autoeficácia. Para além disso, esta complexidade cognitiva parece influenciar “o desempenho clínico efetivo dos estudantes” (p. 27). Desta forma, um modelo de formação baseado na EPD produziu mudanças em dimensões importantes do desenvolvimento pessoal, que são determinantes para o desenvolvimento profissional.

2.7. INVESTIGAÇÃO BASEADA NA COMUNIDADE

A Investigação Baseada na Comunidade (IBC) é uma metodologia baseada na parceria e no envolvimento total e equitativo entre investigadores universitários, estudantes e profissionais de organizações comunitárias.

A IBC pode ser definida como uma

...forma de Investigação-Ação que envolve parcerias de investigação entre os académicos universitários e as comunidades, procurando enfatizar o conhecimento vivido e experiencial para guiar o processo de investigação, e promover a capacitação para empoderar comunidades, de forma a que estas assumam a liderança no processo de investigação. Os projetos de IBC convocam uma aproximação dos parceiros envolvidos ao longo do processo de investigação, desde a identificação dos problemas à recolha e análise dos dados, ao desenvolvimento de estratégias para levar resultados aos decisores políticos, com o objetivo de produzir mudança social sistémica (Tandon *et al.* 2016, p.1).

EXEMPLO: Investigação comunitária em Torpignattara em Roma

"O caso mais significativo diz respeito a um projeto local que se iniciou em 2009, focado no desenvolvimento de um Ecomuseu urbano num subúrbio de Roma (Casilino - Torpignattara). Este projeto é o resultado da investigação no distrito romano de Torpignattara (...) num compromisso pessoal com a comunidade para melhorar a imagem e perceção locais através de questões relacionadas com a herança cultural. Eu trabalhei com associações da comunidade durante anos, em que os problemas mais críticos passavam pelo risco de uma significativa área verde vir a ser cimentada e por uma imagem do bairro fortemente estigmatizada, no seguimento da presença de numerosas comunidades migrantes, consideradas responsáveis pela maior parte da "degradação" do subúrbio. A comunidade começou o Ecomuseu e redefiniu-se a si própria com ele. Eu penso que a experiência do Ecomuseu produziu e está a produzir muitos resultados positivos, desde logo pela oportunidade que deu a alguns estudantes da nossa faculdade de participarem em processos de envolvimento cívico."

(Entrevista XXX - Professor em Itália)

Um aspeto fundamental para a IBC é a abordagem ao *conhecimento*, que procura democratizar as formas como este é *criado* e *disseminado*. Assim, as organizações comunitárias (e os indivíduos) não são "investigados", são antes parceiros em plano de igualdade com os investigadores académicos em todas

as fases do exercício – identificação de uma questão de investigação prioritária, decisões sobre as metodologias a adotar, condução do trabalho empírico, análise do material, comunicação dos resultados e o seguimento e análise do impacto (ou falta dele).

O nível de envolvimento estudantil na IBC varia, dependendo do foco e da atmosfera da investigação. Em muitos casos, se não mesmo na maioria, os estudantes estão envolvidos de forma central nas atividades de IBC. O sucesso deste envolvimento parece estar diretamente relacionado com o conhecimento especializado e a experiência dos investigadores académicos na colaboração com as organizações comunitárias, e a qualidade e extensão da preparação que proporcionam aos estudantes antes da atividade de IBC.

Para uma implementação bem-sucedida de um exercício de IBC, é fundamental que os estudantes cheguem ao terreno contextualizados. Assim, devem receber informações prévias por parte dos investigadores académicos e dos representantes das comunidades, para assegurar a tomada de consciência do contexto sociocultural em que irão trabalhar, assim como indicações claras sobre os objetivos esperados com aquela investigação.

Em algumas universidades, o envolvimento com a atividade de IBC pode constituir uma parte acreditada de cursos de ensino superior.

Um produto resultante da IBC tem frequentemente a forma de um relatório detalhado, baseado em evidências, sobre um tópico relevante para a comunidade envolvida. Este deverá ser escrito numa linguagem acessível ao público não especializado e interessado, e amplamente disseminado pelas partes intervenientes, incluindo organizações comunitárias, autoridades públicas, organizações não-governamentais, universidades e outras instituições educativas.

Do ponto de vista educativo, pretende-se que o resultado seja a construção de conhecimento e o desenvolvimento de um conjunto de competências para os investigadores e também, potencialmente, para os membros da comunidade. Estas incluem competências de/em:

- Trabalho em equipa;
- Comunicação;
- Métodos de investigação – qualitativos e quantitativos;
- Relatar acerca dos resultados de investigação para uma ampla variedade de audiências: decisores políticos, profissionais, membros da comunidade e investigadores.

É importante realçar as particularidades das exigências metodológicas que a IBC coloca aos académicos, e que vão para além da formação em investigação “convencional”. Algumas competências requeridas por parte dos académicos foram identificadas na literatura (Cuthill *et al.*, 2014), nomeadamente:

- Negociação;

- Resolução de conflitos;
- Estabelecimento de prioridades;
- Planeamento de projeto;
- Gestão de projeto;
- Comunicação eficaz;
- Construção de consensos.

Enquanto alguns académicos tomam uma decisão positiva para se envolverem na IBC, outros começam a envolver-se com a metodologia na prática, antes de aprenderem primeiro sobre a sua base conceptual – um exemplo clássico do “aprender fazendo”. É também importante realçar que podem existir tensões entre os critérios usados para avaliar a excelência da investigação por parte das instituições individuais ou sistemas nacionais de avaliação da investigação, e a natureza distintiva da investigação conduzida de acordo com os princípios da IBC. Alguns destes princípios são:

- A orientação para a ética e para os valores da investigação;
- O desenvolvimento de uma compreensão profunda dos modos de trabalhar em parceria;
- O desenvolvimento da compreensão das relações de poder;
- A incorporação de múltiplas formas de fazer pesquisa;
- A participação na aprendizagem da IBC e o assegurar do equilíbrio entre a sala de aula (teoria) e o terreno (prática) (Tandon *et al.* 2016, p. 11).

Algumas das complexidades da IBC incluem:

- Desafios na identificação dos tópicos de investigação de interesse mútuo para os membros da comunidade local e para os membros da comunidade académica;
- Complexidade do trabalho em parceria, baseado no respeito mútuo e no envolvimento entre os intervenientes;
- Questões relacionadas com a sustentabilidade, nomeadamente a continuidade do envolvimento das universidades com as comunidades, com a inevitável mudança progressiva dos estudantes;
- Forte investimento na preparação e formação dos estudantes antes do envolvimento na IBC;
- Diferenças nos indicadores de impacto – publicações na esfera académica; implementação na esfera comunitária.

Tandon *et al.* (2016, p. 4) destacam as potenciais vantagens para os diferentes intervenientes – a universidade, a comunidade e a sociedade.

Potenciais vantagens para a universidade:

- Construir conhecimento no contexto da sua aplicação;
- Intensificar a relevância social da investigação;

- Enriquecer a formação em investigação e a integração nas unidades curriculares da universidade com relevância social e sensibilidade cultural.

Potenciais vantagens para a comunidade:

- Aprender formas de capacitação, nomeadamente pela condução de investigação;
- Acesso a recursos como financiamento, conhecimento e emprego;
- Produzir mudança ao nível das desigualdades sociais ou pessoais e resolver problemas.

Potenciais vantagens para a sociedade:

- Conduz a um melhoramento societal, pelo facto de promover processos participativos e democráticos;
- Proporciona soluções sustentáveis para desafios sociais prementes.

2.7.1. PRINCIPAIS DIFERENÇAS FACE À APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

A distinção basilar entre a IBC e a Aprendizagem em Serviço diz respeito à ênfase na investigação e no desenvolvimento de uma base de evidência científica. Enquanto que várias abordagens de investigação podem ser aplicadas para investigar os resultados obtidos através das atividades de Aprendizagem em Serviço, a abordagem da IBC é particularmente congruente com os princípios da Aprendizagem em Serviço, uma vez que trabalha com e para a comunidade.

A intenção subjacente à IBC é a de contribuir para a mudança social positiva. Para além disso, numa investigação como a IBC, um assunto de preocupação ou de interesse público é abordado *com* parceiros comunitários, mais do que *para* eles (Adshead *et al.* 2018). Neste aspeto, a IBC pode ser vista como um estádio adicional da Aprendizagem em Serviço.

A investigação comprometida não se prende com o recrutamento de participantes para o estudo, ou simplesmente em despertar a consciência em relação à investigação, através da publicação impressa/online de resultados de investigação e de atividades de disseminação. Para que a investigação comprometida seja autêntica, os intervenientes relevantes na investigação devem colaborar de forma significativa e ativa através das várias etapas do ciclo de vida da investigação (Adshead *et al.* 2018, p.2).

Grande parte do conhecimento que está na origem da IBC assenta no trabalho comunitário, em saúde pública e em educação de adultos. Numa revisão de exemplos de boas práticas, Stand *et al.* (2003) destacam formas importantes nas quais a IBC difere da investigação académica “tradicional”, por um lado, e do

que pode por vezes parecer uma aprendizagem em serviço com orientação para a caridade, por outro lado.

Eles concluem que

...a combinação distintiva da investigação colaborativa, análise crítica e ação social que a IBC implica faz com que a abordagem ao ensino e ao conhecimento comprometido seja particularmente envolvente e transformadora. Para além disso, o seu potencial para unificar as três missões académicas tradicionais de ensinar, investigar e servir de maneiras inovadoras faz com que esta seja uma estratégia potencialmente revolucionária para o alcance da mudança institucional fundamental e duradoura (Strand *et al.*, 2003, p.5).

2.7.2. EXEMPLO DE UMA PRÁTICA INTERESSANTE

Campus Engage¹ é uma iniciativa nacional que envolve um Acordo assinado pelo Presidente de todas as universidades e institutos tecnológicos da Irlanda. Na base desta iniciativa há um compromisso para apoiar a investigação comprometida, interdisciplinar e intencionalmente destinada a ter impacto social. Esta é definida como uma investigação que procura melhorar, compreender ou investigar um assunto ou preocupação de interesse público, desenvolvida com os parceiros comunitários, em vez de para eles.

A investigação comprometida não se prende com o recrutamento de participantes para o estudo, ou simplesmente em despertar a consciência em relação à investigação, através da publicação impressa/online de resultados de investigação e de atividades de disseminação. Para que a investigação comprometida seja autêntica, os intervenientes relevantes na investigação devem colaborar de forma significativa e ativa através das várias etapas do ciclo de vida da investigação. (Campus Engage, 2019, p.2)

Para apoiar o desenvolvimento da IBC foi produzido um guia "como orientar" e disponibilizado livremente num sítio de acesso aberto.²

Baseado num extenso exercício de consultadoria com investigadores, representantes da comunidade e decisores políticos, o guia oferece uma

¹ Campus Engage é uma organização na Irlanda dedicada a apoiar instituições de ensino superior irlandesas, para enraizar, ampliar e promover o envolvimento cívico e comunitário ao longo do ensino, aprendizagem e investigação de estudantes e trabalhadores académicos) (n.d.). <http://www.campusengage.ie/about-us/about-campus-engage/>

² <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf>

checklist útil, sugerida independentemente do método ou da abordagem adotados:

- A questão de investigação/ hipótese foi formulada em diálogo com os intervenientes da comunidade para quem a investigação é relevante?
- Se a sua investigação aborda um desafio social ou assunto de preocupação pública, foi promovido o envolvimento dos intervenientes mais afetados?
- A investigação proposta relaciona-se com o conhecimento especializado e o conhecimento tácito dos investigadores e dos membros da comunidade?
- O desenho da investigação assegura que os intervenientes e os investigadores são claros sobre a extensão da sua colaboração, os seus respetivos papéis e responsabilidades, sobre o que podem esperar ganhar a partir desta investigação, e o que se espera que sejam os seus contributos?
- A alocação de fundos é apropriada para os papéis e responsabilidades atribuídos a cada membro da equipa?
- Os resultados da investigação podem ser utilizados pelos investigadores e intervenientes, de modo a responderem ao desafio social ou à questão de preocupação pública? (Adshead *et al.* 2018, p.3)

2.8. EMPREENDEDORISMO SOCIAL

O Empreendedorismo Social foca-se em empresas sociais que têm um explícito impacto social por meio das suas atividades económicas e sociais. Estas instituições apoiam o desenvolvimento local e a coesão social. Pela combinação de objetivos sociais com um espírito empreendedor, são intervenientes-chave na economia social e na inovação social.

Exemplo: O empreendedorismo social na sociologia

"Normalmente, no primeiro ano, eu ensino sociologia, em que estudamos como a sociedade funciona ou não funciona, e no segundo ano discutimos o que podemos fazer sobre isso. E eu queria que o conteúdo da disciplina fosse aplicado na prática (componente curricular aplicada) - então nós fazemos Empreendedorismo Social, onde os estudantes precisam de identificar um problema social baseado no comportamento e desenvolver uma campanha de *marketing* social (por exemplo, pessoas que não votam, pessoas que enviam mensagens enquanto conduzem, sexo seguro, etc). Este ano eu expandi este projeto para incluir uma empresa social, para que os estudantes fossem capazes de propor a organização de uma empresa social por oposição à administração de uma campanha de *marketing* social. (...) Para aqueles interessados na sociologia, o meu objetivo foi desenvolver uma rede de organizações de Empreendedorismo Social. Eu gostaria mesmo de ter estudantes a trabalhar nessas *start-ups*."

(Entrevista F - Professor na Irlanda)

De acordo com a Comissão Europeia (2015), as empresas sociais operam, na sua maioria, nos seguintes quatro campos:

- Integração no trabalho – formação e integração de pessoas com deficiência e pessoas desempregadas;
- Serviços sociais pessoais – saúde, bem-estar, cuidados médicos, formação profissional, educação, serviços de saúde, serviços de cuidado infantil, serviços para pessoas idosas, ou ajuda para os mais desfavorecidos;
- Desenvolvimento local de áreas desfavorecidas – empresas sociais em áreas rurais remotas, desenvolvimento de comunidades de vizinhança/ esquemas de reabilitação em áreas urbanas, ajuda ao desenvolvimento e cooperação para o desenvolvimento com outros países;
- Outro – incluindo reciclagem, proteção ambiental, desporto, artes, cultura ou preservação histórica, ciência, investigação e inovação, defesa do consumidor e desportos amadores.

As empresas sociais cobrem uma ampla gama de campos de políticas de bem-estar e de serviços baseados na comunidade. A Aprendizagem em Serviço e o Empreendedorismo Social partilham o objetivo comum de envolverem os

estudantes no trabalho tendo em vista o bem público, e o desejo de ligar a educação à abordagem a problemas e necessidades sociais (Lewellyn, Warner & Kiser, 2010). Para além disso, tanto os participantes na Aprendizagem em Serviço, como os empreendedores sociais, são agentes de mudança e inovação social (Green, 2009). Kramer (2005) definiu um empreendedor social como “alguém que cria e dirige uma organização, com ou sem fins lucrativos, que tem como objetivo criar uma mudança sistémica de larga escala e de longa duração, através da introdução de novas ideias, metodologias e mudanças de atitude”. O Empreendedorismo Social também pode ser uma abordagem didática ao nível da universidade. Por um lado, as universidades podem adaptar os currículos para o Empreendedorismo Social, promovendo a empregabilidade e a experiência de trabalho neste campo. Por outro lado, o Empreendedorismo Social realça metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras baseadas no trabalho e atividades extracurriculares alicerçadas na formação de equipas, no envolvimento comunitário e em competências interpessoais. Como afirmado por Huq e Gilbert (2013), há um reconhecimento crescente de que o Empreendedorismo Social oferece um enquadramento inovador para o ensino e a aprendizagem, tendo em conta os benefícios sociais proporcionados e o seu retorno para o desenvolvimento comunitário.

O Empreendedorismo Social está estritamente ligado à inovação social, como fonte de práticas baseadas na comunidade, com o objetivo de promover novas soluções colaborativas, envolvendo autoridades públicas, empresas privadas, organizações sem fins lucrativos, cidadãos e redes de intervenientes fundamentais, procurando providenciar resultados sociais inovadores e ferramentas de política social ao nível local. Embora, historicamente, muitas iniciativas de empreendedores sociais lidem com organizações sem fins lucrativos, muitos estudos sublinham as pálidas fronteiras entre organizações com e sem fins lucrativos. Como resultado, as dinâmicas de Empreendedorismo Social são incorporadas em empresas que podem ter ou não fins lucrativos, mas, qualquer que seja o tipo de organização, o processo de inovação é primariamente orientado para a mudança social ou societal (Defourny & Nissens, 2010). Mais recentemente, o Empreendedorismo Social tem sido amplamente associado ao impacto social. O impacto social inclui ferramentas financeiras inovadoras (“obrigações” sociais, “obrigações” de impacto social, iniciativas de microfinanças, investimento privado originado em investidores institucionais) e modelos de negócios sociais desenhados para promover práticas de inovação social, empresas sociais e novas parcerias público-privadas em muitos campos do fornecimento de apoio social. Nos últimos anos, as reformas sociais levaram a novas parcerias público-privadas de provisão de serviços. Empresas sociais e organizações sem fins lucrativos desempenharam um papel ativo nestes processos, promovendo novas redes locais de apoio social. Como consequência do aumento de constrangimentos orçamentais, está a ocorrer um repensar global destas relações, pela confusão nebulosa de fronteiras entre as organizações privadas com ou sem fins lucrativos. Isto requer

resultados sociais mensuráveis e metodologias que tenham como objetivo a produção de impacto social, pelo evitamento de externalidades negativas nos utilizadores e nas comunidades.

O Empreendedorismo Social não é um método. É um campo de envolvimento, formação e oportunidades de trabalho dos estudantes. Neste contexto, o Empreendedorismo Social representa uma oportunidade para ganhar experiência focada em benefícios públicos e inovação social. Os estudantes podem abordar problemas e necessidades sociais ao nível da comunidade. Os estudantes também estão envolvidos em serviços baseados na comunidade, úteis para o seu crescimento pessoal e educacional, incluindo a possibilidade de se tornarem empreendedores sociais. Por outro lado, a experiência de trabalho em empresas sociais pode ser interpretada como uma forma de utilizar mão-de-obra barata em serviços baseados na comunidade. Se os orientadores e supervisores não apoiarem os projetos colaborativos, os resultados podem ser baixos e a insatisfação alta.

2.8.1. PRINCIPAIS DIFERENÇAS FACE À APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

A Aprendizagem em Serviço centra-se em resultados de aprendizagem ao nível comunitário. Este foco é colaborativo e destinado a enriquecer o crescimento pessoal e educacional dos estudantes. Tanto o Empreendedorismo Social como a Aprendizagem em Serviço envolvem os estudantes na experiência centrada no bem público e na inovação social. Há, contudo, diferenças entre as duas abordagens. Diferentemente do Empreendedorismo Social, a Aprendizagem em Serviço foi sendo desenvolvida como “uma abordagem de aprendizagem baseada no serviço” (Sigmon, 1994). Neste contexto, enquanto os beneficiários da Aprendizagem em Serviço são maioritariamente estudantes, as empresas sociais têm o seu enfoque num extenso conjunto de intervenientes públicos e privados. Os empreendedores sociais focam-se na mudança que tem lugar ao nível da comunidade, centrando-se em projetos e serviços financeiramente sustentáveis, que combinam objetivos económicos e sociais (Lewellyn, Warner & Kiser, 2010).

No entanto, há potencial para a combinação destes objetivos com as práticas de Aprendizagem em Serviço. A colaboração entre parceiros comunitários, estudantes, professores, investigadores e empreendedores sociais pode criar oportunidades em termos de parcerias comunitárias, relações de trabalho colaborativas e inovação social. Os empreendedores sociais podem facilmente partilhar informação e competência especializada com os estudantes e a ampla gama de atores sociais das comunidades. Do mesmo modo, os académicos da Aprendizagem em Serviço e as universidades podem beneficiar de relações de trabalho com os empreendedores sociais na construção de pontes entre a teoria e a prática. Para além disso, a Aprendizagem em Serviço

representa uma abordagem adequada ao ensino do Empreendedorismo Social. O ecossistema desta modalidade relaciona-se com organizações com ou sem fins lucrativos, procurando criar valor de negócio pela abordagem às preocupações sociais e fomento de externalidades sociais positivas. Neste contexto, as universidades têm a oportunidade de apoiar estas organizações, pela promoção não apenas de atividades curriculares e extracurriculares, mas também através de incubadoras, aceleradores ou espaços onde os estudantes podem ter acesso direto a redes de trabalho da comunidade e a empreendedores sociais.

2.8.2. EXEMPLO DE UMA PRÁTICA INTERESSANTE

SocialFare foi fundada em 2013 em Turim como um centro expressamente dedicado à inovação social e com soluções de impacto orientadas para possibilitar a intervenção de diversos atores em prol do bem social. Representa o primeiro centro italiano completamente dedicado à inovação social, agrupando investigação, envolvimento comunitário, capacitação e coplaneamento ao nível da comunidade. O SocialFare tem como objetivo o desenvolvimento de soluções inovadoras em relação aos desafios sociais contemporâneos, gerando novos empreendimentos sociais e envolvimento cívico. O impacto social está no núcleo das suas atividades. Implica uma nova abordagem para congregar competências, redes e experimentação, para desenhar, testar e fazer crescer soluções com impacto social. Em 2017, o SocialFare participou ativamente na promoção dos ODS - 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas. Tal implicou uma série de atividades com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma nova economia social sustentável com impacto social. O SocialFare desenvolveu muitas parcerias com universidades, visando a implementação de projetos colaborativos e experiências extracurriculares para os estudantes.

3. CONCLUSÃO

Este manual de ferramentas metodológicas deu-nos uma compreensão baseada na experiência e na evidência de um número de métodos de ensino orientados para a prática no ensino superior, salientando a abordagem da Aprendizagem em Serviço. Pode ser visto como um contributo para a diminuição do hiato entre a teoria e a prática em instituições de ensino superior. Foram apresentadas sete abordagens de ensino-aprendizagem, usando definições, exemplos e citações de entrevistas a professores do ensino superior: 1) Aprendizagem Baseada em Projetos, 2) Investigação-Ação (Participativa), 3) Estágio, 4) Voluntariado, 5) Metodologias de Ação-Reflexão, 6) Investigação Baseada na Comunidade e 7) Empreendedorismo Social.

Reconhecemos valor acrescentado na componente curricular aplicada e, em particular, na abordagem da Aprendizagem em Serviço, a vários níveis. Não é apenas um contributo para o ensino prático, mas também um contributo para o posicionamento das instituições de ensino superior como intervenientes relevantes na sociedade.

Para além disso, acreditamos que os professores podem beneficiar de discussões intensivas entre os colegas sobre metodologias e métodos de ensino e que o intercâmbio regular de experiências poderá ajudar os professores a refletir nas suas práticas atuais. Ademais, a Aprendizagem em Serviço é uma abordagem que carece ainda de resultados de investigação que atestem o seu impacto na aprendizagem académica, cívica e pessoal. A dificuldade em distinguir a Aprendizagem em Serviço de outras metodologias agrava este problema, mas a consciência dos traços peculiares que a caracterizam ajuda na aplicação prática e na investigação desta abordagem. Formas coletivas de partilha de opiniões podem ser benéficas para professores e alunos, no longo prazo.

Futuramente, gostaríamos de promover o conceito de autoavaliação dos professores do ensino superior usando materiais, como: Que metodologia aplicada utilizo e porquê? Quais são as diferenças, vantagens e desvantagens de usar as metodologias mencionadas? No que respeita ao apoio institucional, acreditamos que os departamentos responsáveis desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior podem beneficiar de materiais como este e usá-los como recursos para formações e oficinas de trabalho.

REFERÊNCIAS E LEITURAS ADICIONAIS

- Adshead, M., Morris, K., Bowman, S., & Murphy, P. (2018). A How to Guide. Engaged Research Practice and Principles: Society and Higher Education Addressing Grand Societal Challenges Together. <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf>. Dublin: Ireland.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ausenda, F., Mc.Closkey, E. (2006). *World Volunteers: The World Guide to Humanitarian and Development*. Universe; 3 Rev Upd edition.
- Bielefeldt, A. R., Paterson, K. G., Swan, Ch. W. (2010). Measuring the Value Added from Service Learning in Project-Based Engineering Education. *International Journal of Engineering Education*, Vol. 26, No. 3, p. 535–546.
- Bringle, R.G., Hatcher, J.A., McIntosh, R.E. (2006). Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5-15.
- Campus Engage (2019). <http://www.campusengage.ie/about-us/about-campus-engage/> and <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf> (Dublin, Ireland).
- Chen, C.-H., Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the Effects of Project-Based Learning on Student's Academic Achievements: A Meta-Analysis Investigating Moderators. *Educational Research Review*, 26, p. 71–81.
- Coghlan, D., Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. SAGE Publications.
- Cuthill, M., O'Shea, E., Wilson, B. and Viljoen, P. (2014). Universities and the public good: A review of knowledge exchange policy and related university practice in Australia. *Australian Universities' Review*, 56(2).
- Defourny J., Nyssens M. (2010). Conceptions of Social Enterprise and Social Entrepreneurship in Europe and the United States: Convergences and Divergences, *Journal of Social Entrepreneurship*, 1: 1, 32-53.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Efstratia, D. (2014). Experiential Education through Project Based Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, p. 1256–1260.
- Ellis, S.J. (1996). *From The Top Down: The Executive Role In Volunteer Program Success*. Energize, Inc.; Revised edition.
- European Commission (2015): *A map of social enterprises and their eco-systems in Europe Synthesis Report*, Brussels.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Furco, A., Norvell, K. (2019). What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. In: P. Aramburuzabala, L. McIlrath, H. Opazo (Eds.). *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement* (pp. 13-35). London: Routledge.

- Green, W. S. (2009). Entrepreneurship in US Higher Education. Retrieved from <http://www.kauffman.org/entrepreneurship/entrepreneurship-in-higher-education.aspx> on July 31, 2009
- Guta, A., Roche, B. (2014). Community-based research. In D. Coghlan and M.B. Miller (Eds.), *The SAGE Encyclopedia on action research*, 1, pp. 156-159. Los Angeles: SAGE.
- Hall, B., Tandon, R., Munck, R. and McIlrath, L. (2014). Knowledge, Action, and Hope: A Call for Strengthening the Community-Based Research Movement. In Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. and Tandon, R. (Eds.), *Higher Education and Community-Based Research: Creating a Global Vision* (pp. 214-218). New York: Palgrave Macmillan.
- Halverson, S. E., R. D. Miars, H. Livneh (2006). An exploratory study of counselor education students moral reasoning, conceptual level, and counselor self-efficacy. *Counseling and Clinical Psychology Journal*, 3, 1, 17-30.
- Harkavy, I., Puckett, J., Romer, D. (2000). Action Research: Bridging Service and Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp. 113-118.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In: Gastager, Angela; Hascher, Tina; Schwetz, Herbert (Eds.). *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (pp. 161-174). Landau an der Pfalz: Landau Verlag.
- Holyoak, L. (2013). Are all internships beneficial learning experiences? An exploratory study. In: *Education and Training*, (55), 6, pp.573-583.
- Jones A.L., Warner B., Kiser P.M. (2010). Service-Learning & Social Entrepreneurship: Finding the Common Ground Partnerships, *A Journal of Service Learning & Civic Engagement*. Vol. 1, n. 2.
- Kaye, C.B. (2004). *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, Social Action*. Free Spirit Publishing.
- Kramer, M. (2005). *Measuring innovation: evaluation in the field of social entrepreneurship*, Boston, MA: Foundation Strategy Group.
- Lasauskiene, J., Rauduvaite, A. (2015). Project-Based Learning at Universities: Teaching Experiences of Lecturers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, p. 788–792.
- Lepore, W. (2015). Global trends in training community-based research in higher education institutions and civil society organizations: Survey results July 2015. http://unescochair-cbrsr.org/unesco/pdf/resource/SSHRC_Survey_Results_2015_July.pdf
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Manoko, S. (2001). Developing students' project management skills through action research and action learning. *ALAR: Action Learning and Action Research Journal*, 6(2), 38-39.
- McAdams, C., Foster, V. (1998). Promoting the Development of High-Risk College Students Through a Deliberate Psychological Education-Based Freshman

- Orientation Course. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 1, 51-72.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. London: The University of Chicago Press.
- Miller, A. (2011). *Project-Based Service Learning*. The whole Child Blog. Accessible via Internet: <http://www.wholechildeducation.org/blog/project-based-service-learning>
- Morgan, B., F. Morgan, V. Foster, and J. Kolbert (2000). Promoting the Moral and Conceptual Development of Law Enforcement Trainees: A deliberate psychological educational approach. *Journal of Moral Education*, 29:2, 203-218, DOI: 10.1080/03057240050051765
- Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. and Tandon, R. (Eds.) (2014). *Higher Education and Community-Based Research Creating a Global Vision*. New York: Palgrave Macmillan.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research. An interpretative discourse*. Mainhead: Open University Press.
- Pain, R., Finn, M., Bouveng, R., Ngobe, G. (2013). Productive tensions – engaging geography students in participatory action research with communities. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(1), 28-43.
- Peterson, J.J., Wardwell C., Will, K., Campana, K. L. (2014). Pursuing a Purpose: The Role of Career Exploration Courses and Service-Learning Internships in Recognizing and Developing Knowledge, Skills, and Abilities. *Teaching of Psychology*, 41(4), pp. 354-359.
- Piaget, J. (1941). *Etudes sociologiques*. Geneve: Droz.
- Reardon, K. M. (1998). Participatory Action Research as Service Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 57-65.
- Reiman, A., & Peace, S. (2002). Promoting teachers' moral reasoning and collaborative inquiry performance: A developmental role-taking and guided inquiry study. *Journal of Moral Education*, 31(1), 51-66.
- Sales, A., Traver, J.A., García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teacher and Teacher Education*, (27), 911-919.
- Schmidt, C. D., C.R. McAdams, V. Foster (2009). Promoting the moral reasoning of undergraduate business students through a deliberate psychological education-based classroom intervention. *Journal of Moral Education*, 38:3, 315-334, DOI: 10.1080/03057240903101556
- Schmidt, C., Drees, K., M. Davidson, and C. Adkins (2013). Applying What Works: A Case for Deliberate Psychological Education in Undergraduate Business Ethics. *Journal of Education for Business*, 88:3, 127-135, DOI: 10.1080/08832323.2012.659295
- Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht (2016). *Fachgutachter. Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Online: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Praktika_Fachgutachten.pdf 05.12.2019

- Sigmon, R.L. (1994). *Linking service with learning*, Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Spera, C., Ghertner, R., Nerino, A., DiTomasso, A. (2013). *Volunteering as a Pathway to Employment: Does Volunteering Increase Odds of Finding a Job for the Out of Work?* Corporation for National and Community Service, Office of Research and evaluation: Washington, DC.
- Sprinthall, N. A. (1991). Role-talking programs for high-school student: new methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological Intervention and Human Development* (pp 33-38). Porto: ICPFD & Louvain-la-Neuve: Academia.
- Sprinthall, N. A. (1980). Guidance and New Education for Schools. *The Personnel and Guidance Journal, March*, 485-489.
- Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., and Donohue, P. (2003). Principles of Best Practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(3), 5-15.
- Tandon, R., Hall, B. (2014). Majority-World Foundations of Community-Based Research. In Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. and Tandon, R. (Eds.), *Higher Education and Community-Based Research Creating a Global Vision*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tandon, T., Hall, B., Lepore, W. and Singh, W. (2016). *Training the Next Generation of Community Based Researchers: A Guide for Trainers*. Vancouver: PRIA and University of Victoria.
- Zoyer, E., Faul, E., Mayer, H. (2018): Aktionsforschung – „Be part of it“. *Gemeinsam die Praxis durch Forschung verändern. Pro Care* 09(2013), 12-16.
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology* (26):215-240.