

Aprendizagem em Serviço. Um Manual para o Ensino Superior.

Resultado do projeto ENGAGE STUDENTS.

Editores: Katharina Resch e Mariella Knapp

Data de Publicação: outubro de 2020



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



EDIÇÃO

Autores por ordem alfabética

Deyse Benício, Teresa Dias, Gabriel Dima, Cidália Duarte, Agnė Gadeikienė, Andrea Hoyer-Neuhold, Mariella Knapp, Rima Kontautienė, Isabel Menezes, Sofia Pais, Vaida Pilinkienė, Katharina Resch, Maria Slowey, Ilse Schritteser, Jovita Vasauskaitė, Tanya Zubrzycki

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”

Universidade Politécnica de Bucareste, (Roménia), Universidade de Viena, (Áustria), Universidade da Cidade de Dublin, (Irlanda), Universidade Técnica de Kaunas, (Lituânia), Universidade do Porto, (Portugal), Universidade de Roma la Sapienza, (Itália)

Data de Publicação

Outubro 2020

Formato

Documento de Divulgação Pública (Manual IO 3)

Aviso Legal

Este projeto foi financiado com 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.

Citando este manual

Resch, K., Knapp, M. (Eds.) (2020). Aprendizagem em Serviço – Um Manual para o Ensino Superior. Resultado do projeto ENGAGE STUDENTS. Download via:

ÍNDICE

1	INTRODUÇÃO AO MANUAL.....	6
PARTE 1: APRENDIZAGEM EM SERVIÇO COMO PEDAGOGIA		8
2	APRENDIZAGEM EM SERVIÇO COMO ABORDAGEM DIDÁTICA	10
2.1	O que é a Aprendizagem em Serviço?.....	10
2.2	Historial e origens da Aprendizagem em Serviço	13
2.3	Teorias subjacentes à Aprendizagem em Serviço	15
2.4	Quais são os objetivos da Aprendizagem em Serviço?	17
2.5	Diversidade de Programas de Aprendizagem em Serviço.....	20
2.6	Elementos essenciais da Aprendizagem em Serviço e padrões de qualidade	24
2.7	Princípios Didáticos da Aprendizagem em Serviço.....	29
2.8	Considerações Éticas e Limites da Aprendizagem em Serviço	31
2.9	Exemplos de Aprendizagem em Serviço.....	35
3	A APRENDIZAGEM EM SERVIÇO COMPARADA COM OUTRAS METODOLOGIAS.....	38
3.1	Introdução	38
3.2	Mapeamento de outras metodologias de ensino com a Aprendizagem em Serviço	42
a)	Aprendizagem Baseada em Projetos.....	46
b)	Investigação-Ação e Investigação-Ação Participativa	47
c)	Estágios.....	48
d)	Voluntariado	50
e)	Investigação Baseada na Comunidade	51
f)	Empreendedorismo Social.....	52
g)	Resumo das metodologias de ensino aplicadas	53
4	VANTAGENS DA ABORDAGEM APRENDIZAGEM EM SERVIÇO.....	54
4.1	Introdução	54
4.2	Quais são as principais vantagens da Aprendizagem em Serviço?	55
a)	Vantagens para estudantes	55
b)	Vantagens para docentes	59
c)	Vantagens para instituições de ensino superior	60
d)	Vantagens para parceiros da comunidade	60

e)	Vantagens para potenciais empregadores.....	61
4.3	Vantagens da investigação baseada na comunidade no contexto da Aprendizagem em Serviço	62
a)	Compreender a investigação baseada na comunidade	62
b)	Potenciais vantagens da Investigação baseada na comunidade.....	65
5	<u>INTEGRAR A APRENDIZAGEM EM SERVIÇO NO ENSINO E NA AVALIAÇÃO.....</u>	68
5.1	Estabelecer uma cultura de aprendizagem para a Aprendizagem em Serviço	68
5.2	Preparar para a Aprendizagem em Serviço.....	72
5.3	Transferir a Aprendizagem em Serviço em Resultados de Aprendizagem.....	76
5.4	Estilos de avaliação para a Aprendizagem em Serviço.....	80
a)	Portefólios	81
b)	Rúbricas	83
c)	Auto-avaliação de estudantes	86
d)	Registos de desempenho.....	86
5.5	Aprender com a Avaliação da Aprendizagem em Serviço.....	87
6	<u>EXPLORAR O POTENCIAL DA E-APRENDIZAGEM EM SERVIÇO</u>	93
6.1	Observações preliminares sobre a necessidade da E-Aprendizagem em Serviço.....	93
6.2	Potencial da E-Aprendizagem em Serviço	93
6.3	Sistematização da E-Aprendizagem em Serviço.....	94
6.4	Recomendações de implementação da E-Aprendizagem em Serviço para docentes ...	96
6.5	Conclusão	99
7	<u>ESTABELECEER UMA CULTURA DE APRENDIZAGEM EM SERVIÇO NA UNIVERSIDADE E ORGANIZAR APOIO INSTITUCIONAL.....</u>	100
7.1	Integrar a Aprendizagem em Serviço na faculdade.....	100
7.2	Exemplos de apoio institucional para a Aprendizagem em Serviço.....	110
	<u>PARTE 2: FERRAMENTAS DE PLANEAMENTO DA APRENDIZAGEM EM SERVIÇO.....</u>	115
8	<u>APLICAR O PROCESSO APRENDIZAGEM EM SERVIÇO AO MEU PRÓPRIO CURSO</u>	117
8.1	Elementos centrais da Aprendizagem em Serviço como um processo.....	118
8.2	Fase Inicial	121
8.3	Fase da Comunidade	126
8.4	Fase de Aprendizagem em Serviço.....	127

8.5	Fase de Orientação.....	127
8.6	Fase de Reflexão.....	132
9	<u>FICHAS DE TRABALHO.....</u>	136
10	<u>NOTAS FINAIS.....</u>	170
11	<u>REFERÊNCIAS.....</u>	173

1 INTRODUÇÃO AO MANUAL

A responsabilidade social das universidades, como parte da sua “Terceira Missão”, tem vindo a tornar-se cada vez mais central no ensino superior. Apesar de se destacar como uma metodologia de ensino socialmente responsável, a abordagem Aprendizagem em Serviço é ainda desconhecida para muitas instituições de ensino superior europeias. Para promover esta abordagem educativa a partir de uma perspetiva europeia, estão a ser desenvolvidos materiais educativos atualizados, *kits* de ferramentas e manuais, sendo este manual um deles. Nele se aborda a Aprendizagem em Serviço como pedagogia no contexto do ensino superior, com a finalidade de apoiar docentes e investigadore/as do ensino superior na implementação de cursos de Aprendizagem em Serviço e de a/os encorajar a fazer as suas próprias experiências com cursos aplicados.

O manual resulta do projeto europeu “ENGAGE STUDENTS – Promoting Social Responsibility of Students by Embedding Service Learning into Education Curricula” (Promovendo a responsabilidade social dos estudantes através da incorporação da aprendizagem em serviço nos currículos das instituições de Ensino Superior), um projeto co-financiado pelo programa ERASMUS+ da União Europeia, que tem como foco a responsabilidade social das instituições de ensino superior ao nível de estudantes e docentes. O manual tem por base a experiência prática de membros do projeto, pertencentes a cinco universidades parceiras na Europa (Universidade da Cidade de Dublin na Irlanda, Universidade do Porto em Portugal, Universidade Técnica de Kaunas na Lituânia, Universidade de Viena na Áustria, e Universidade Politécnica de Bucareste na Roménia), experiência essa resultante do planeamento e implementação de cursos deste carácter a nível universitário. O manual procura apresentar e fornecer:

- **Introdução à Aprendizagem em Serviço:** O manual fornece informação básica e orientação prática a quem procure familiarizar-se com esta pedagogia, pretenda mudar os seus cursos aplicados e tenha interesse em

promover a participação cívica da/os estudantes. O manual oferece ainda numerosas possibilidades de reflexão e, neste sentido, consciência crítica sobre as possibilidades e os limites deste tipo de cursos aplicados.

- **Tópicos relevantes no ensino com a abordagem Aprendizagem em Serviço:** O manual apresenta aspetos relevantes e tópicos de ensino com esta abordagem.
- **Recursos Pedagógicos e Ferramentas:** O manual pode ser usado como uma fonte de recursos para guiar o processo de desenvolvimento de um novo curso de Aprendizagem em Serviço, abordando ferramentas práticas de planeamento, materiais de acesso livre, fichas de trabalho e outros recursos.

O manual serve como ponto de partida para trabalhar com a abordagem Aprendizagem em Serviço, tanto para docentes mais como menos experientes. Os capítulos curtos permitem-lhes entender rapidamente se a Aprendizagem em Serviço se encaixa nos seus objetivos e interesses. Docentes mais experientes poderão ter mais interesse num tópico específico e, por conseguinte, colocar maior foco num dos capítulos aqui apresentados. Ao longo do manual é dada orientação prática usando tarefas auto-guiadas, listas de verificação, e exercícios de reflexão.

O manual está estruturado em duas partes: A **primeira parte** foca-se na Aprendizagem em Serviço como pedagogia e identifica as bases da Aprendizagem em Serviço. A **segunda parte** é mais centrada na ação e fornece orientação sobre questões-chave, planos de ação e exemplos para conceber e implementar um curso de Aprendizagem em Serviço por conta própria. Este manual está disponível apenas em formato eletrónico.

PARTE 1: APRENDIZAGEM EM SERVIÇO COMO PEDAGOGIA



2 APRENDIZAGEM EM SERVIÇO COMO ABORDAGEM DIDÁTICA

Katharina Resch, Mariella Knapp, Ilse Schritteser

Enquanto no contexto das universidades anglo-americanas as atividades orientadas para a comunidade são amplamente aceites e divulgadas, nas universidades europeias esta conexão não foi ainda plenamente estabelecida (Slepcevic-Zach & Gerholz 2015, p. 67; Reinders 2010, p. 535). No entanto, na sequência do processo de Bolonha, observa-se um interesse crescente na abordagem Aprendizagem em Serviço ligado à consciência renovada em relação às responsabilidades das universidades e faculdades para com a sociedade civil, nomeadamente no sentido da “Terceira Missão” (Resch 2018), ou no discurso sobre uma “universidade socialmente comprometida” (Lassnigg et al. 2012). Reinders (2010, p. 535), por exemplo, foi um dos investigadores pioneiros deste tema na Alemanha, tendo estudado o efeito da Aprendizagem em Serviço nas universidades alemãs. A institucionalização da Aprendizagem em Serviço não está vinculada a uma política nacional, mas sim à autonomia das próprias universidades. Este capítulo visa fornecer uma introdução breve e abrangente à Aprendizagem em Serviço, explicando os seus fundamentos, conceitos e antecedentes.

2.1 O que é a Aprendizagem em Serviço?

A Aprendizagem em Serviço destaca-se como uma abordagem de ensino-aprendizagem que liga teoria e prática, permitindo que a/os estudantes participem num serviço que responde às necessidades da comunidade e reflitam sobre a experiência nas aulas, de forma a adquirir uma compreensão mais profunda dos conteúdos do curso e um maior sentido de participação cívica (Bringle, Hatcher & McIntosh 2006). A Aprendizagem em Serviço pode incluir serviços em escolas,

iniciativas sociais, instituições públicas, organizações sem fins lucrativos, instalações para pessoas com incapacidade, etc., e tem como objetivos fortalecer as relações do/das estudantes com a comunidade e proporcionar estímulos para o seu desenvolvimento pessoal e participação cívica (Waldstein & Reiher 2001). Isto inclui o seu envolvimento ativo na resolução de necessidades do mundo real, identificando e clarificando competências, desenvolvendo este processo de aprendizagem e reservando tempo para reflexão crítica (Leming 2001).



De acordo com Furco (2009, p. 47), a Aprendizagem em Serviço é uma pedagogia que liga aprendizagem acadêmica e experiência de serviço comunitário. É particularmente importante que as competências relacionadas com os conteúdos acadêmicos e os recursos de conhecimento sejam usados para responder a uma necessidade real da sociedade. Uma vez que a sua implementação, objetivos relacionados com os conteúdos e objetivos específicos são desenvolvidos e definidos de diferentes formas em diferentes instituições, não há uma definição uniforme para o termo Aprendizagem em Serviço. A Aprendizagem em Serviço é construída sobre parcerias iguais entre estudantes, docentes e parceiros da comunidade, e envolve uma complexa interação entre estudantes, atividades de serviço, conteúdo curricular e resultados de aprendizagem. Isto conduz a uma grande diversidade de programas de Aprendizagem em Serviço e dificulta a generalização dos resultados de um curso para outro. Além disso, a previsão de resultados e experiências em Aprendizagem em Serviço parece ser também complexa.

A ausência de uma definição comum, universalmente aceite, para o termo Aprendizagem em Serviço parece ser um dos maiores obstáculos, pois conduz a

numerosas interpretações (Furco 2003). A definição mais divulgada e citada é a avançada por Bringle et al (2006, p. 12).



Não esquecer:

"A Aprendizagem em Serviço é uma experiência educativa baseada num plano curricular, conferente de créditos, na qual o/as estudantes a) participam numa atividade de serviço organizada que vai ao encontro de necessidades identificadas na comunidade b) refletem sobre a atividade de serviço, ampliando sua compreensão dos conteúdos curriculares, apreciação da disciplina e apurando os valores pessoais e o sentido de responsabilidade cívica."
(Bringle & Hatcher 1999, p.180)

Esta popular definição especifica que a experiência de serviço deve simultaneamente estar incorporada num curso e definir objetivos de aprendizagem específicos, e, ao mesmo tempo, identificar claramente as necessidades dos parceiros da comunidade.

2.2 Historial e origens da Aprendizagem em Serviço

A Aprendizagem em Serviço tem origem no contexto anglo-americano, onde as instituições de ensino superior seguem fins académicos e públicos ao mesmo tempo. Nos últimos 20 anos, as universidades americanas têm assistido a um aumento nos esforços para se envolverem na sociedade civil, o que beneficia ambas as partes (Anderson, Thorne & Nyden 2016). A integração da Aprendizagem em Serviço no currículo de estudos foi um importante marco e alicerce para o início deste desenvolvimento.

A expressão Aprendizagem em Serviço foi utilizada pela primeira vez em meados dos anos 1960, referindo-se a um programa de estágios no qual estudantes acumulavam créditos pelos seus estudos ou recebiam compensação financeira pelo seu trabalho em projetos sociais (Kenny & Gallagher 2002, p. 15; Reinders 2016, p. 21). Nos anos 1980, um estudante da Universidade de Harvard, chamado Wyne Meysel, depois de a geração de estudantes americana da época ter sido retratada como superficial e auto-centrada, quis provar o contrário desta ideia geral hostil que se tinha da/os estudantes e, em 1984, fundou a organização Campus Outreach Opportunity League (COOL). Esta organização tornou-se um ponto de contacto onde estudantes se envolviam socialmente e usavam as suas competências e capacidades no interesse do bem comum.

Uma organização estudantil que continua ainda em funcionamento, agora como uma organização sem fins lucrativos chamada “Action Without Borders” (Reinmuth, Sass & Lauble 2007, p. 14), foi rapidamente formada a partir desta iniciativa. Nessa época, as universidades americanas tinham cursos ocasionais de Aprendizagem em Serviço, mas apenas alguns/mas estudantes tiraram partido deles. Foi no final dos anos 1980 que a abordagem Aprendizagem em Serviço começou a crescer exponencialmente, e rapidamente se espalhou a várias faculdades americanas. Durante este período, estudantes de três grandes

universidades, Stanford, Brown e Georgetown juntaram-se e fundaram o “Campus Compact”. Atualmente, há mais de 1000 membros universitários no Campus Compact, cujo objetivo é promover a participação cívica e a responsabilidade social da/os estudantes (Campus Compact 2018).



A partir dos anos 1990, a abordagem Aprendizagem em Serviço não só se generalizou no interior das universidades americanas como também alcançou popularidade na Europa (Kenny & Gallagher 2002, p. 15). No entanto, na Europa, a ligação entre a comunidade e a universidade é ainda relativamente nova, especialmente em países de língua alemã ou da Europa de Leste.

2.3 Teorias subjacentes à Aprendizagem em Serviço

Os fundamentos conceituais da Aprendizagem em Serviço remontam a diferentes abordagens teóricas de ensino-aprendizagem, três das quais são aqui apresentadas: aprendizagem através da experiência, aprendizagem experimental e aprendizagem social.

A Aprendizagem em Serviço está associada com a “democracia como forma de vida” e a “**aprendizagem através da experiência**” iterada pelo educador e filósofo John Dewey (Seifert, Zentner & Nagy 2012, p. 16; Reinders 2016). “Democracia como forma de vida” significa que a democracia não é vista apenas como representação do Estado e do governo, mas que se refere também a “uma forma de convivência que é dependente de participação, responsabilidade mútua e valores democráticos partilhados” (Vogt s. d.). O trabalho de Dewey, ‘Democracy and Education’ (1916) é ainda visto como inspiração para o conceito de Aprendizagem em Serviço, enfatizando a importância de combinar a aprendizagem na universidade com a participação na sociedade civil (Reinders 2016, p. 21; Sliwka 2004, p. 5; Eyler & Giles 1994, p. 78; Morton & Troppe 1996, p. 21; Seifert 2011, p. 27).

Além das considerações de Dewey, o **conceito de aprendizagem experimental de David Kolb** (1984) é também considerado influente para a Aprendizagem em Serviço (Morton & Troppe 1996, p. 21). Kolb (1984) entende o conceito de aprendizagem experimental como uma interação entre prática e teoria. Há também um foco na reflexão sistemática como forma de ligar teoria e prática e assim possibilitar a concepção ideal dos processos de aprendizagem. Kolb (1984) descreve a aprendizagem num círculo composto por quatro áreas (Tanner 2006, n. p.): “A/Os estudantes, para serem eficazes, precisam de quatro tipos diferentes de competências – competências de experiência concreta (...), competências de observação reflexiva (...), competências de conceitualização abstrata (...) e de experimentação ativa” (Kolb 1984, p. 30). Quando o/as estudantes atravessam estas quatro fases, fazem novas experiências. No decorrer de um curso de Aprendizagem em Serviço, a/os estudantes têm a possibilidade de fazer experiências práticas com a comunidade (*experiências concretas*), fazem mais experiências que ligam teoria e prática, especialmente quando refletem sobre a prática (*observação reflexiva*), e, em virtude das suas experiências pessoais, obtêm uma melhor compreensão da teoria e dos conhecimentos dos conteúdos em geral (*conceitualização abstrata*) e aprendem como aplicar diretamente conhecimentos teóricos em contextos práticos (*experimentação ativa*).



con

Pode estabelecer-se a aprendizagem social como um terceiro ponto de referência para as teorias subjacentes à abordagem Aprendizagem em Serviço. A aprendizagem social concentra-se em atividades sociais em que estudantes realizam trabalho voluntário em instituições sociais que beneficiam a cidade/comunidade e a sociedade. Contrariamente à aprendizagem social, a Aprendizagem em Serviço não é apenas aplicada à área social, mas a uma ampla gama de áreas de atividade, como ambiente, cultura, economia, política, etc. A Aprendizagem em Serviço é lucrativa para a sociedade, mas também para o/as estudantes, que atingem os seus objetivos de aprendizagem técnica através dos projetos de Aprendizagem em Serviço e, por sua vez, aplicam o conhecimento adquirido num projeto (Sliwka 2004, p. 2f.). A/Os estudantes podem “aceder à importância social do conhecimento que adquiriram através das suas próprias ações” (Sliwka 2004, p. 3).

2.4 Quais são os objetivos da Aprendizagem em Serviço?

Ryan (2012, p. 3) afirma que “a Aprendizagem em Serviço é uma estratégia de ensino-aprendizagem que integra serviço comunitário significativo com educação e reflexão de forma a enriquecer a experiência de aprendizagem, ensinar responsabilidade cívica e fortalecer comunidades”. A Aprendizagem em Serviço pretende que, ao longo da aprendizagem, a/os estudantes atinjam objetivos académicos, cívicos e pessoais. O sucesso da aprendizagem do/as estudantes deve ser potenciado através de uma relação próxima entre a teoria e a prática (Hofer 2007). Como pedagogia, a Aprendizagem em Serviço pretende fomentar o desenvolvimento pessoal da/os estudantes e as suas competências sociais, profissionais e cívicas (Reinders 2010). Nesse sentido, Bringle et al (2016)

descrevem três domínios da aprendizagem do/as estudantes a serem aperfeiçoados através da Aprendizagem em Serviço: aprendizagem académica, aprendizagem cívica e desenvolvimento pessoal; no entanto, estes domínios também se sobrepõem. Assim, podem ser extraídos deste modelo sete domínios de aprendizagem, que são apresentados na figura 1 e descritos abaixo:

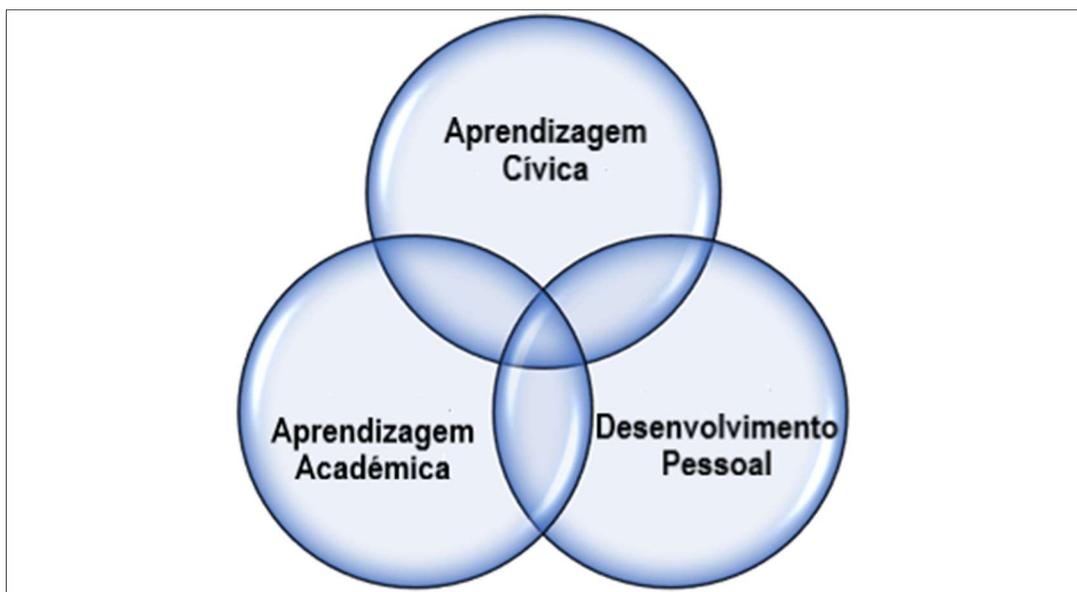


FIGURA 1. DOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM APRIMORADOS ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM EM SERVIÇO (BRINGLE ET AL. 2016; DIAGRAMA PRÓPRIO)

1. A aprendizagem académica refere-se a uma compreensão mais profunda de teorias, modelos, conceitos académicos e resultados de investigação;
2. A aprendizagem cívica refere-se à aquisição de conhecimentos cívicos que podem não estar relacionados com os currículos ou com o conteúdo dos cursos universitários;
3. O desenvolvimento pessoal refere-se ao desenvolvimento de valores e atitudes pessoais, que podem também não ser focados no curso;
4. A área intermédia entre aprendizagem académica e aprendizagem cívica: o serviço comunitário relaciona conteúdos académicos com aprendizagem cívica;

5. A área intermédia entre aprendizagem académica e desenvolvimento pessoal: o serviço comunitário relaciona conteúdos académicos com desenvolvimento pessoal;
6. A área intermédia entre aprendizagem cívica e desenvolvimento pessoal: o serviço comunitário relaciona um desenvolvimento em aprendizagem cívica com desenvolvimento pessoal, que pode não ser focado no curso;
7. A área intermédia entre aprendizagem académica, aprendizagem cívica e desenvolvimento pessoal: o serviço comunitário relaciona conteúdos académicos com aprendizagem cívica e desenvolvimento pessoal (ver Bringle et al. 2016).

Stokamer e Clayton (2014) salientam que os domínios 2, 4, 6, e 7, em particular, parecem ser de elevada importância em cursos aplicados. Para conceber e planear cursos de Aprendizagem em Serviço nas universidades, é útil estar ciente de alguns dos objetivos a atingir. Isto permitirá a docentes obter algumas noções relativamente aos seus próprios papéis e tarefas ao ministrar cursos de Aprendizagem em Serviço.

A Aprendizagem em Serviço concentra-se em diferentes objetivos de aprendizagem. Butin (2010) descreve-os como objetivos técnicos, culturais, políticos e antifundacionais: Os objetivos técnicos centram-se no conhecimento dos conteúdos e na análise cognitiva de problemas do mundo real, no sentido de uma compreensão teórica. Os objetivos culturais centram-se na melhoria da participação cívica e da competência cultural. Isto permite expandir a compreensão do “eu” pessoal enquanto ator na comunidade local e global. Os objetivos políticos têm por alvo o ativismo político e social com o propósito geral de promover um contexto mais equitativo e socialmente justo para indivíduos e grupos (Butin 2010).

No entanto, a Aprendizagem em Serviço como método de ensino não se foca apenas no desenvolvimento do/as estudantes, mas também nas necessidades e vantagens para os parceiros da comunidade (ver capítulo 4.2). Deste ponto de

vista, a Aprendizagem em Serviço pretende empoderar os parceiros da comunidade e dar-lhes voz através da colaboração com a universidade. Através da Aprendizagem em Serviço, a comunidade deve sentir-se apoiada para enfrentar os seus desafios especiais e melhorar a sua autoconfiança para os dominar, o que está ligado a uma crescente atratividade das comunidades envolvidas, seja para pessoas externas ou partes interessadas, e pode levar a uma valorização do espaço ou área específicos em que o serviço ocorre. Por fim, a Aprendizagem em Serviço segue objetivos societais, uma vez que inclui uma dimensão política. Os discursos da ciência política argumentam que as democracias estáveis proporcionam a vontade de interceder por outras pessoas num sentido político ou social (Putnam 1995; Sullivan & Transue 1999). Valores democráticos, confiança interpessoal ou normas sociais que recorrem à reciprocidade só se podem desenvolver quando as pessoas se conhecem (Hofer 2007) e estão conscientes das experiências do outro. O desenvolvimento de responsabilidade social, participação cívica e competências cívicas são finalidades da Aprendizagem em Serviço. Ao mesmo tempo, são a base de uma sociedade saudável e democrática.

2.5 Diversidade de Programas de Aprendizagem em Serviço

As características de um programa de Aprendizagem em Serviço podem diferir largamente entre salas de aula, contextos e países. A Aprendizagem em Serviço pode apresentar muitas formas diferentes e varia de acordo com o contexto local, os objetivos de ensino e o formato do serviço. Difere ainda de acordo com constrangimentos práticos, como, por exemplo, o tempo gasto num serviço. Neste sentido, os cursos de Aprendizagem em Serviço são diversos de acordo com os seguintes pontos:

- **Diferentes períodos temporais no currículo:** as experiências em diferentes contextos de serviço podem variar entre módulos de curta

duração, atividades de um ou dois semestres, projetos plurianuais e projetos multicursos. A duração das experiências deverá ser considerada não apenas pelas/os docentes, mas também pelas estruturas incorporadas nos contextos universitários e de direito de estudantes;

- **Diferentes graus e níveis de responsabilidade:** o/as estudantes podem assumir mais ou menos responsabilidade, de acordo com as necessidades dos parceiros da comunidade e do serviço concreto; podem estar firmemente envolvidos na criação de cooperação com um parceiro da comunidade ou não; podem também estar envolvidos na seleção do serviço e em como o aplicar aos parceiros da comunidade;
- **Diferentes graus e níveis de integração da voz dos estudantes:** as experiências e percepções de estudantes podem ser fortemente integradas no planejamento do curso e na identificação das necessidades de um serviço;
- **Diferentes objetivos programáticos:** dependendo do tema concreto ou da área de estudos (p. ex., enfermagem, sociologia, direito, matemática), os objetivos do programa e/ou os objetivos de aprendizagem podem variar ao longo do currículo;
- **Diferentes tipos de serviços:** De acordo com Lake e Jones (2012) e Kaye (2010), a Aprendizagem em Serviço está dividida em quatro abordagens diferentes (ver figura 2). É possível que o serviço seja *direto* (estudantes interagem com clientes e residentes de uma comunidade ou organização e têm contacto pessoal com a comunidade) ou *indireto* (estudantes interagem nos bastidores com a intenção de apoiar, melhorar, ampliar ou coordenar recursos, mas com menor ou nenhum

contacto pessoal com a comunidade), que esteja focado na investigação (*Aprendizagem em Serviço de investigação*) ou em usar teoria e investigação para promover uma mudança transformadora (*Aprendizagem em Serviço de advocacy*);



FIGURA 2. QUATRO ABORDAGENS DIFERENTES À APRENDIZAGEM EM SERVIÇO, DE ACORDO COM KAYE (2010); LAKE & JONES (2012)

**Aprendizagem
em Serviço
Direta**

Exemplos:

- Apoiar estudantes com incapacidade;
- Fazer uma apresentação sobre violência e prevenção de drogas;
- Plantar um trilho natural com estudantes nas escolas;
- Desenvolver atividades para doentes em estado terminal

**Aprendizagem
em Serviço
Indireta**

Exemplos:

- Compilar a história de uma cidade ou comunidade;
- Construir casas de habitação social;
- Restaurar ecossistemas em áreas preservadas para uso público.

**Aprendizagem
em Serviço de
advocacy**

Exemplos:

- Planear e organizar fóruns públicos sobre temas de interesse para a comunidade;
- Realizar campanhas de informação pública sobre temas de interesse ou necessidades locais;
- Trabalhar com funcionários eleitos para elaborar legislação para melhorar as comunidades.

**Aprendizagem
em Serviço de
investigação**

Exemplos:

- Escrever um guia sobre serviços disponíveis para a comunidade e traduzi-lo para outros idiomas para novos residentes;
- Reunir informação e criar brochuras ou vídeos para agências sem fins lucrativos ou governamentais;
- Realizar estudos longitudinais sobre desafios sociais ou ambientais locais.



Não esquecer:

O elevado grau de diversidade dos programas torna difícil generalizar e transferir experiências de um curso de Aprendizagem em Serviço para outro. Tenha consciência das diferentes possibilidades de conceber um curso de Aprendizagem em Serviço. Pense no contexto local (p. ex. programa de estudos, possibilidades legais, contexto específico da disciplina, necessidades da comunidade e necessidades e interesses da/os seus estudantes).

2.6 Elementos essenciais da Aprendizagem em Serviço e padrões de qualidade

Howard (2003, p. 3) afirma que iniciativas de Aprendizagem em Serviço de elevada qualidade acadêmica são aquelas “*em que a aprendizagem informa o serviço e o serviço informa a aprendizagem, criando uma relação recíproca e sinérgica entre os dois.*” De acordo com Howard (2003), há três elementos essenciais da Aprendizagem em Serviço:

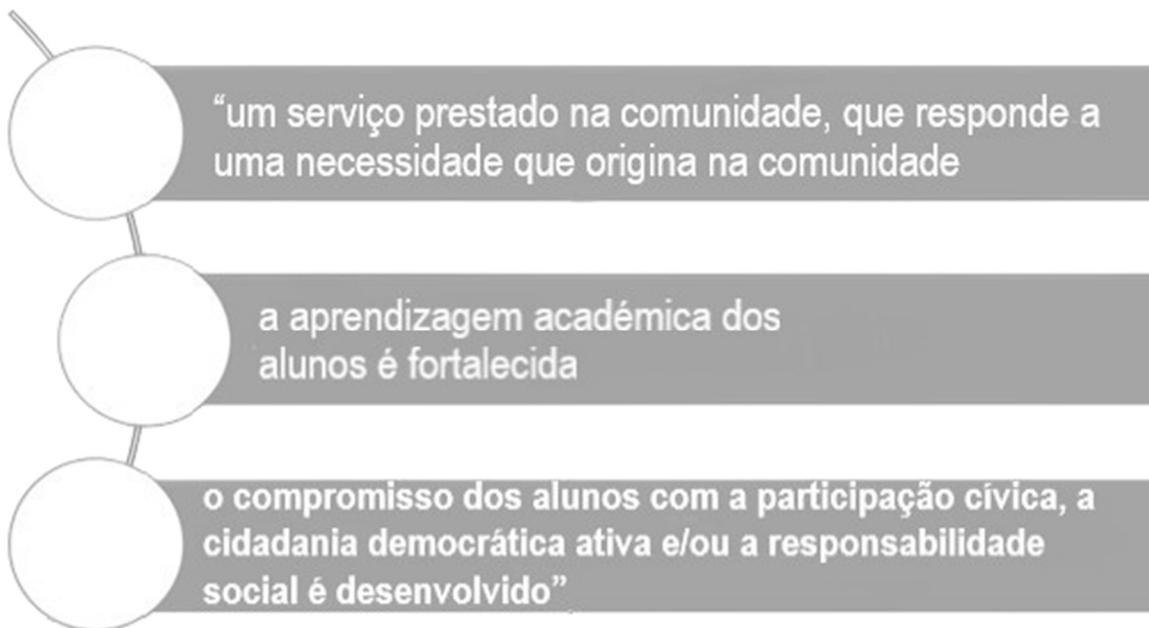


FIGURA 3. ELEMENTOS DA APRENDIZAGEM EM SERVIÇO (HOWARD 2003, P.3)

Há diversas tentativas de definir boas práticas em Aprendizagem em Serviço (Howard 2003; Europe Engage 2018). Felten e Clayton (2011, p. 81) identificam vários elementos referentes às boas práticas da Aprendizagem em Serviço:

- *Integração de Aprendizagem e Serviço*: A pedagogia de Aprendizagem em Serviço inclui as duas componentes: serviço (apontando para um serviço para a sociedade ou para uma organização) e aprendizagem (adquirir, melhorar e usar competências e conhecimentos acadêmicos relacionados com a disciplina ou pluridisciplinares) (Bartsch & Grottker 2018, p. 38). Na componente de aprendizagem, as atividades são preparadas, refletidas e fundamentadas cientificamente usando literatura relevante (Hofer 2007, p. 37). A orientação em sala de aula é concebida para ajudar a/os estudantes a realizar um serviço na comunidade e o serviço na comunidade é concebido para ajudar o/as estudantes a obter um melhor entendimento dos conteúdos. Ambos têm de se influenciar mutuamente para formar uma experiência global e integrada (Furco & Norvell 2019).

- *Complementaridade* de objetivos, experiências de estudantes, atividades de reflexão e avaliação na comunidade e na sala de aula.
- *Colaboração* entre parceiros da comunidade, estudantes e funcionários da universidade, mantida desde o planejamento inicial até à conclusão dos projetos de Aprendizagem em Serviço, mutuamente benéfica e que atenda às necessidades reais da comunidade. O/As estudantes aprendem e trabalham em pequenos grupos para atingir os respectivos objetivos (Reinders 2010).
- *Flexibilidade*: Apesar de terem intenções claras, os cursos de Aprendizagem em Serviço são também suficientemente flexíveis para se acomodarem a situações dinâmicas e para responderem a necessidades de capacitação (Felten & Clayton 2011, p. 81).

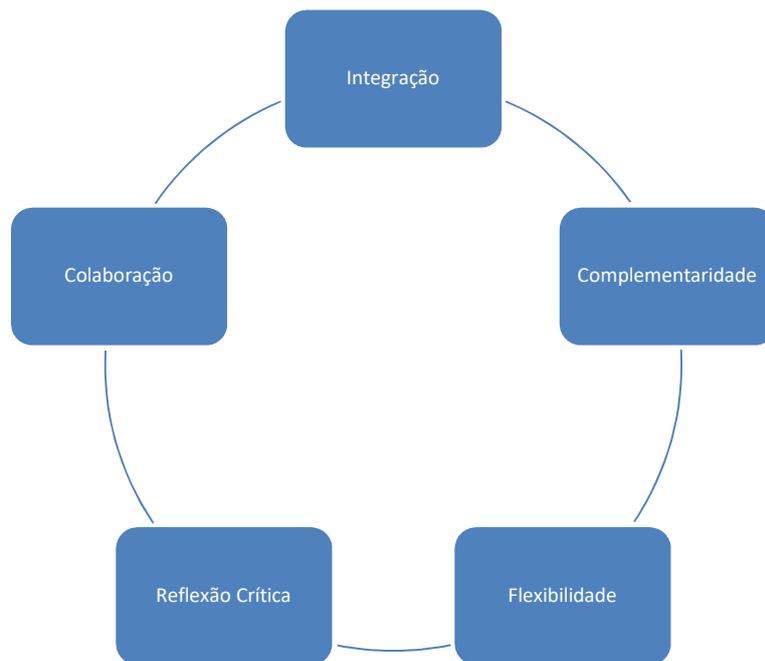


FIGURA 4. ELEMENTOS DE BOAS PRÁTICAS EM APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

- *Reflexão Crítica*: A reflexão crítica sobre atividades práticas usando meios teóricos, que ocorre através do serviço à comunidade e da reflexão continuada, é um dos aspectos principais da aprendizagem da/dos estudantes.

Neste sentido, a documentação e/ou avaliação de experiências de aprendizagem é central para ligar serviço e aprendizagem, mas também para atingir objetivos pessoais e acadêmicos. Há múltiplos caminhos e formatos de atividades de reflexão, que diferem de acordo com o seu lugar no tempo (reflexão antes, durante e após o serviço) e de acordo com a sua dinâmica social (reflexão individual, na sala de aula e com parceiros da comunidade) (ver também mapa de reflexão de Eyler 2001 & 2002). Criar um clima de confiança e respeito é um elemento essencial para a prática reflexiva (Bringle & Hatcher 1999).

Seifert, Zentner e Nagy (2012) desenvolveram padrões de qualidade e consideram-nos características relevantes para uma implementação bem-sucedida da Aprendizagem em Serviço. São os seguintes:

- *Correspondência com necessidades reais:* o/as estudantes reagem às necessidades reais da comunidade e estão envolvidos em atividades de serviço significativas e pessoalmente relevantes
- *Conexão curricular:* A Aprendizagem em Serviço é usada intencionalmente como uma estratégia educativa para atingir objetivos de aprendizagem
- *Reflexão:* A Aprendizagem em Serviço incorpora múltiplas atividades contínuas de reflexão que levam a/os intervenientes a desenvolver pensamentos e análises mais profundos sobre si mesmos e sobre a sua relação com a sociedade
- *Participação de estudantes:* A Aprendizagem em Serviço proporciona aos/às estudantes uma voz forte no planeamento, implementação e avaliação de experiências de Aprendizagem em Serviço com o apoio de docentes
- *Envolvimento fora da universidade:* o envolvimento ocorre fora da universidade e em cooperação com parceiros da comunidade
- *Reconhecimento:* o envolvimento e conquistas do/as estudantes são reconhecidos num processo contínuo através de *feedback* para avaliar a qualidade da implementação e o progresso em direção ao cumprimento dos objetivos estabelecidos (ver também capítulo 5). (Seifert, Zentner & Nagy 2012)



2.7 Princípios Didáticos da Aprendizagem em Serviço

De acordo com as bases teóricas, a abordagem Aprendizagem em Serviço é caracterizada pelos seguintes princípios didáticos:

- **Envolvimento ativo de estudantes e experiências reais:** Furco (2003, pp. 17s.) define a Aprendizagem em Serviço como um novo método de ensino que tem como objetivo “envolver ativamente estudantes no processo de aprendizagem; criar mais situações de aprendizagem autênticas para os estudantes; e transmitir conhecimentos baseados em experiências reais que sejam relevantes para os estudantes” (Furco 2003, p. 18).
- **Resolução de problemas ativa e auto-atividade:** Este princípio também pode ser aplicado à Aprendizagem em Serviço, tendo em conta que, na Aprendizagem em Serviço, o/as estudantes lidam ativamente com

um problema com significância pessoal e socialmente relevante (Reinders 2016, p. 39).

- **Alterações no papel de docente:** A Aprendizagem em Serviço difere em várias formas das pedagogias tradicionais, o que também afeta o papel de docente (Howard 2003, p. 3). As atividades e papéis da/os docentes na orientação dos processos de aprendizagem individual de estudantes e o apoio à aprendizagem auto-organizada e cooperativa têm maior foco do que nas abordagens tradicionais de ensino (Zinger 2020). As tarefas docentes são ampliadas, uma vez que é necessário proporcionar aos/às estudantes oportunidades suficientes e múltiplas para as suas reflexões. Embora esta abordagem implique uma grande componente de responsabilidade pessoal por parte da/dos estudantes, o/as docentes têm de se apresentar como modelos a seguir no que toca à comunicação e cooperação com parceiros da comunidade. Para além disso, nesta metodologia a/os docentes têm também tarefas adicionais, nomeadamente identificar as necessidades da comunidade e atuar como moderadores entre estudantes e comunidade. O/As docentes podem, então, ter de assumir vários papéis e, por vezes, enfrentar conflitos que surgem dessa acumulação de funções (por exemplo, Warner & Esposito, 2009), pois atuam simultaneamente como especialistas académicos, como facilitadores dos processos de aprendizagem e como avaliadores das conquistas da/os estudantes.



- **Lidar com a complexidade dos problemas:** Tal como acontece na instrução ancorada, a Aprendizagem em Serviço enfatiza que o/as estudantes devem lidar com um problema real e compreender a sua complexidade geral, de forma a que desenvolvam a vontade e as

competências para lidar com problemas complexos (Reinmann & Mandl 2006, p. 630). Esse princípio aplica-se também à Aprendizagem em Serviço no sentido em que a/os estudantes do ensino superior não olham somente para a complexidade de um problema, mas enfrentam também a questão de como um problema pode ser processado (Reinders 2016, p. 39).

- **Situacionalidade:** O princípio da situacionalidade ganha destaque na Aprendizagem em Serviço, uma vez que são oferecidas ao estudante oportunidades de aprendizagem reais acompanhadas de conteúdos académicos (Reinders 2016, p. 39). Por vezes poderá ocorrer uma situação inesperada ou o/as estudantes poderão ficar desapontados por os seus serviços ou soluções não corresponderem às expectativas que tinham.

2.8 Considerações Éticas e Limites da Aprendizagem em Serviço

A Aprendizagem em Serviço não está isenta de críticas: uma abordagem que previamente se pensava beneficiar as comunidades locais, é agora criticada por servir os objetivos do ensino superior, como fornecer laboratórios de pesquisa para o corpo docente e locais para estudantes implementarem cursos aplicados (Holland 2005). é criticada por se tornar uma prática técnica com uma orientação para a "caridade" em vez de ajudar a trazer mudanças transformadoras nas comunidades, e, nesse sentido, espelhar uma abordagem neoliberal à transformação do ensino superior (Raddon & Harrison 2015; Resch et al. 2020). Segundo esta perspectiva, a Aprendizagem em Serviço é instrumentalizada para trazer benefícios quando em competição com outras Instituições de Ensino Superior e para atrair financiadores externos (Slaugther & Rhoades 2000). Alguns investidores/as acreditam que a Aprendizagem em Serviço tem efeitos positivos na consciência social dos participantes (Dukhan et al. 2009), enquanto outros não são tão otimistas, pois o impacto da Aprendizagem em Serviço carece de provas.

Para além disso, pode também reforçar estruturas paternalistas e estereótipos (Cipolle 2004). Alguns investigadores estão preocupados com a possibilidade de a Terceira Missão ser uma prática elitista (Butin 2010). A Aprendizagem em Serviço poderá ser um luxo a que “muitos estudantes não se podem dar, seja em termos de tempo, finanças ou de empregabilidade futura” (Butin 2010, p. 32). Como muitas vezes são estudantes brancos privilegiados que estão envolvidos na Aprendizagem em Serviço (Butin 2006), alguns investigadores mostram preocupações em relação a esta abordagem, vendo-a como uma prática elitista e hegemónica da "cor branca". Para evitar que a Aprendizagem em Serviço se torne apenas mais uma prática académica, a/os estudantes devem estar preparados para analisar a sociedade e as políticas postas em prática (Wohnig 2016, Resch et al. 2020).

Os críticos também apontam para um possível risco de exploração de estudantes como empregadas/os sem vencimento. A Aprendizagem em Serviço deve sempre ocorrer num contexto de troca mútua (reciprocidade) e com o objetivo de trazer benefícios mútuos e



sustentáveis para todos. Para garantir isso, são necessários feedback e reflexão regulares de todas as partes envolvidas (estudantes, parceiros da comunidade e docentes). Nesse sentido, devem também ser feitas considerações conjuntas sobre que atividades são consideradas adequadas e quais estão legalmente salvaguardadas. O/As estudantes devem ser apresentados como estudantes e não como funcionários a tempo inteiro, estagiários ou com outras funções. Atividades fora do contexto da Aprendizagem em Serviço não devem fazer parte do compromisso estabelecido (por exemplo atividades de enfermagem ou de aconselhamento). Questões de responsabilidade e ligadas a seguros devem ser esclarecidas com antecedência no caso de acidente ou incidente crítico.

Butin (2010) descreve outro risco relevante, nomeadamente que uma ideologia com uma orientação para a caridade na Aprendizagem em Serviço pode levar a negligenciar a ligação aos conteúdos de aprendizagem académica. O facto de as realidades sociais e culturais reais da comunidade deixarem de ser vistas nos seus relacionamentos holísticos é também considerado um risco. Em vez de uma troca dinâmica de conhecimentos e recursos, a/os estudantes são erroneamente vistos como "prestadores" do serviço e os parceiros da comunidade como "consumidores". Uma falta de reflexão sobre esta dualidade pode fazer com que o/as estudantes se vejam como estando numa posição superior e não trabalhem perto o suficiente das necessidades reais da comunidade (Butin 2010). As relações de poder podem ser reproduzidas e a autoeficácia e empoderamento dos parceiros da comunidade sair enfraquecidos. A reflexão, no sentido de questionar as condições sociopolíticas e de uma análise científica crítica, são importantes para evitar preconceitos prematuros, expectativas erradas e ideologias inclinadas para a caridade.



Trabalhar com a Aprendizagem em Serviço pode levar a decepções se o projeto não for aceite como é desejado pelos parceiros da comunidade ou se ocorrerem problemas, principalmente no caso de estudantes muito dedicada/os. O planeamento de um projeto de Aprendizagem em Serviço pode diferir consideravelmente do papel para a realidade social, o que pode acontecer por razões compreensíveis e pragmáticas. Assim sendo, faz sentido preparar o/as estudantes com antecedência para possíveis contratempos e fracassos, para que, mais tarde, possam lidar melhor com a decepção. Uma reflexão apropriada ajudará a que aprendam com falsas expectativas, erros cometidos ou planos que não possam ser colocados em prática.

Compreender as críticas e inquietações em relação à Aprendizagem em Serviço ajuda-nos a repensar a nossa própria abordagem pedagógica. Tal reflexão pode fortalecer a perspetiva de como um curso de Aprendizagem em Serviço pode ser mais eficaz no apoio à aprendizagem de estudantes e, simultaneamente, no atendimento às necessidades das comunidades.

Não esquecer:

Tenha atenção às críticas à Aprendizagem em Serviço. Perceba que estudantes estão interessados nesta abordagem e quais estão excluídos dela devido à falta de tempo, recursos financeiros ou sociais. De que forma pode a diversidade de estudantes ser trabalhada no seu curso e como podem a/os estudantes serem motivados para a Aprendizagem em Serviço? Como garantir que a Aprendizagem em Serviço seja mais do que apenas *marketing*? - Estas questões ajudam a evitar críticas à Aprendizagem em Serviço.

2.9 Exemplos de Aprendizagem em Serviço

Exemplo: Aprendizagem em Serviço Direta em Ciências da

Exemplo: Aprendizagem em Serviço Direta em Ciências da Nutrição

No projeto “amigos da horticultura”, estudantes desenvolvem e planeiam sessões de educação alimentar para crianças, com base na parte teórica do curso, e ensinam-nas em escolas e pré-escolas do município. O slogan do projeto é ensinar as crianças a conhecer, valorizar, consumir e apreciar na natureza e degustação.” – Exemplo da Universidade do Porto

Exemplo: Aprendizagem em Serviço Direta em Design de

Exemplo: Aprendizagem em Serviço Direta em Design de Arte

No “Projeto de Design Industrial”, encarrega-se o/as estudantes de construir projetos com resíduos na cidade. A/Os estudantes circulam pela comunidade e procuram as zonas da cidade onde o lixo é mais abundante, e desenvolvem produtos usando os resíduos como matéria-prima: lixo da praia, sobras de restaurantes, etc. Os produtos desenvolvidos devem ser fáceis de produzir e o/as estudantes devem ser criativos no seu desenvolvimento. Depois disso, a/os estudantes oferecem um curso de formação para pessoas da comunidade com dificuldades em encontrar emprego (entre 35 e 40 anos), que aprendem como voltar ao mercado de trabalho ou iniciar o seu próprio negócio. O/As estudantes lidam com as necessidades ambientais e sociais na relação com estas pessoas, juntamente com o projeto de design. – Exemplo da Universidade do Porto

Exemplo: Aprendizagem em Serviço Indireta em Educação

Exemplo: Aprendizagem em Serviço Indireta em Educação Empresarial

Estudantes de uma aula de contabilidade fornecem análises de custos a diferentes abrigos para pessoas sem casas e identificam novas soluções/financeiras para elas. A/os estudantes estão em contacto com o/as coordenadores e gestores dos abrigos e apresentam-lhes regularmente os seus resultados, sob a forma de planos financeiros. O serviço tem um benefício claro para as pessoas sem casa, mas o/as estudantes não trabalham com os indivíduos dessas casas diretamente. Os abrigos recebem novas ideias para os seus orçamentos e a/os estudantes aprendem a trabalhar com os clientes.

- Exemplo da Universidade de Graz, Áustria (exemplo retirado de Fernandez & Slepcevic-Zach 2018)



Exemplo: Aprendizagem em Serviço Indireta em Engenharia

Exemplo: Aprendizagem em Serviço Indireta em Engenharia

Num programa de mestrado, estudantes desenvolveram uma oficina de design energético para parceiros da comunidade com base numa solicitação de uma casa missionária numa cidade costeira do Peru. As contas dos serviços públicos estavam a tornar-se muito dispendiosas porque a água era aquecida através de água quente elétrica. No curso, o/as estudantes projetaram um sistema solar de água quente, usando materiais disponíveis no país e uma análise de custo-benefício do sistema. Então, completaram o projeto do sistema solar de água quente e os alunos foram instalá-lo ao Peru, com o apoio de técnicos locais. Os fundos não utilizados para os serviços de utilidade pública da casa podem então ser utilizados para outros fins (exemplo retirado de Duffy 2007).

Exemplo: Aprendizagem em Serviço de advocacy em

Exemplo: Aprendizagem em Serviço de advocacy em Arqueologia

Os projetos de Aprendizagem em Serviço de advocacy visam criar consciência e ação sobre questões que tenham impacto na comunidade. No projeto "Coheritage", é estudantes trabalham numa área histórica, arqueológica e culturalmente rica, que é afetada pela pobreza, para aumentar a consciência da diversidade do seu património e cultural. A/Os estudantes trabalham num Ecomuseu e organizam exposições e eventos para residentes migrantes e vizinhos nativos para informar sobre o património da local da sua comunidade e para apoiar o diálogo intercultural. – Exemplo da Universidade de Roma la Sapienza, Itália

Exemplo: Aprendizagem em Serviço de investigação na

Exemplo: Aprendizagem em Serviço de investigação na Formação de Docentes

A Aprendizagem em Serviço de investigação oferece informações sobre diversos temas e áreas necessários para uma comunidade. Na Universidade de Viena, o corpo docente estabeleceu uma parceria com uma escola local. A escola levanta uma questão e entra em contato com a universidade, o que resulta numa primeira conversa e, de seguida, num contrato escrito entre a escola e a universidade. Funcionário/as da escola, estudantes e docentes /as apresentam-se e conhecem-se numa reunião. No decorrer do processo, o/as estudantes aprendem sobre metodologias de pesquisa com o problema prático da escola. Para isso, estruturam um estudo empírico e conduzem uma investigação na escola. Após a análise dos dados da investigação, A apresentam os resultados à escola e escrevem um relatório final. A sua investigação e os seus resultados devem ajudar as escolas a melhorar a sua prática. A/Os docentes em formação, pelo seu lado, aprendem a aplicar uma distância crítica à vida escolar e a compreender a escola como comunidade, o que, por sua vez, apoia o seu desenvolvimento profissional enquanto docentes. – Exemplo da Universidade de Viena, Áustria (exemplo retirado de Schritteser 2014)

3 A APRENDIZAGEM EM SERVIÇO COMPARADA COM OUTRAS METODOLOGIAS

Mariella Knapp, Katharina Resch, Maria Slowey, Tanya Zubrzycki, Isabel Menezes, Agnė Gadeikienė, Vaida Pilinkienė, Jovita Vasauskaitė, Rima Kontautienė, Gabriel Dima

3.1 Introdução

À primeira vista, o conceito de Abordagem em Serviço parece simples de compreender. No entanto, poderá ser útil distinguir a Aprendizagem em Serviço de outras abordagens de ensino existentes. Neste capítulo são apresentadas seis abordagens práticas de ensino que são depois comparadas com a Aprendizagem em Serviço: 1) investigação baseada na comunidade, 2) aprendizagem baseada em projetos, 3) investigação-ação (participativa), 4) estágios, 5) voluntariado e 6) empreendedorismo social. Estas abordagens de ensino foram escolhidas devido às suas semelhanças com a Aprendizagem em Serviço e ao (alto) risco de confusão.

Bringle et al (2006) identificam as seguintes características essenciais da Aprendizagem em Serviço:

- uma abordagem de rigor académico com base num plano curricular
- uma experiência educacional que confere créditos a estudantes;
- uma atividade de serviço organizada que torna possível a participação de estudantes;
- orientada pelas necessidades da comunidade previamente identificadas;
- uma prática reflexiva que promove a aprendizagem académica e fomenta o desenvolvimento pessoal e a responsabilidade cívica.

Equiparar a Aprendizagem em Serviço a outras metodologias como estágios ou voluntariado - o que não é o caso - é um erro comum, como será demonstrado neste capítulo. No entanto, mesmo para docentes experientes, pode, por vezes, ser difícil distinguir entre diferentes metodologias de ensino aplicadas. Esta confusão pode ser compreendida, tendo em conta que “os tipos de atividades pedagógicas em que o/as estudantes se envolvem durante a Aprendizagem em Serviço se assemelham a práticas encontradas noutras abordagens baseadas na experiência” (Furco & Norvell 2019). Existem várias metodologias de ensino focadas em comportamento (por exemplo, simulações, aprendizagem baseada em problemas), na aprendizagem no campo (por exemplo, voluntariado, estágios) ou na reflexão (viagens de estudo, metodologias de reflexão-ação); no entanto, a Aprendizagem em Serviço aponta crucialmente para todos esses elementos ao mesmo tempo (Witmer & Anderson 1994).

Ter consciência das particularidades da Aprendizagem em Serviço é útil para a aplicação prática e investigação da mesma, no sentido de encontrar objetivos, conteúdos e categorias adequados para a planificação de cursos e para a realização de investigação sobre Aprendizagem em Serviço. Usando a metáfora da trave de equilíbrio, Furco (1996) permite-nos distinguir a Aprendizagem em Serviço de outras metodologias. Com base em cinco exemplos de metodologias baseadas na experiência, a trave de equilíbrio compara-as em dois contínuos: o primeiro contínuo indica se o foco da atividade está relacionado com o *Serviço* ou com a *Aprendizagem*, enquanto o segundo descreve *quem se pretende que sejam os principais beneficiários das atividades do serviço*, os prestadores do serviço (estudantes) ou os consumidores (parceiros da comunidade) (Furco & Norvell 2019).

No serviço comunitário e no voluntariado, o foco da experiência está no serviço e não se pretende que o prestador do serviço seja o principal beneficiário. Já no trabalho de campo e nos estágios, o foco está principalmente na aprendizagem e o prestador do serviço é o beneficiário principal. Na Aprendizagem em Serviço, as experiências devem equilibrar intencionalmente ambos os lados do contínuo. As

experiências concentram-se intencionalmente na aprendizagem, de forma a que esta esteja garantida para o prestador e o serviço para o consumidor. Um objetivo essencial da Aprendizagem em Serviço é que tanto o prestador quanto o consumidor do serviço beneficiem da experiência (Furco & Norvell 2019). A diferenciação entre prestadores e consumidores, tal como entre mentores e pupilos ou docentes e estudantes, pode levar a mal-entendidos. A Aprendizagem em Serviço é sempre impulsionada pelo benefício mútuo e uma diferenciação clara entre esses papéis e funções pode ser problemática. Na Aprendizagem em Serviço, a/os estudantes tornam-se consumidores do serviço à medida que adquirem novos conhecimentos práticos e novas percepções sobre a experiência vivida pela comunidade; ao mesmo tempo, os parceiros da comunidade tornam-se prestadores de serviços que oferecem os seus conhecimentos baseados nas suas experiências. As setas no modelo da trave de equilíbrio de Furco (1996) ilustram esse processo recíproco. A Aprendizagem em Serviço organiza-se de forma cooperativa e como um processo. Nessa perspetiva, uma diferenciação rigorosa entre esferas dicotómicas não é possível.

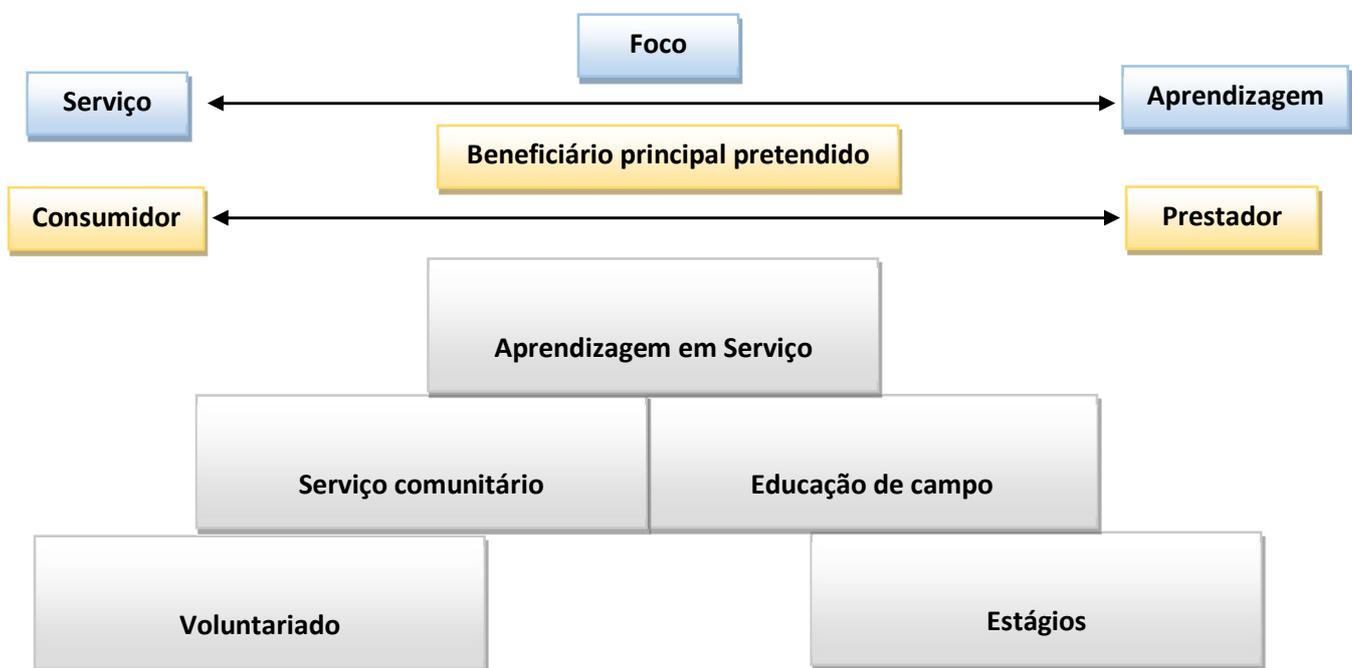


FIGURA 5. A TRAVE DE EQUILÍBRIO (FURCO 1996)

O/A estudante pode atuar como prestador de serviços, oferecendo o seu conhecimento académico à comunidade, enquanto, paralelamente, obtém novos conhecimentos aplicados durante a sua experiência de serviço. As reflexões de estudantes e parceiros da comunidade sobre a sua própria posição na estrutura social trazem-lhes conhecimentos empoderadores. De acordo com este paradigma de reciprocidade, a Aprendizagem em Serviço posiciona-se no meio dessa trave de equilíbrio - por vezes o foco incidirá mais na aprendizagem, por outras no serviço - o que distingue a Aprendizagem em Serviço de outros métodos de ensino e torna esta abordagem única.

Não esquecer:

A Aprendizagem em Serviço cria um equilíbrio entre "serviço" e "aprendizagem" e implica um processo recíproco, onde a/os estudantes se tornam prestadores de serviços e aprendizes, mas também consumidores. A/Os docentes devem ter em consideração o perfil do/as estudantes e a maneira como ela/es assumem estes diferentes papéis em função dos objetivos de aprendizagem do curso. Tente refletir com o/as estudantes sobre estes papéis e sobre como eles se relacionam com a sua posição sócio-estrutural na sociedade.



3.2 Mapeamento de outras metodologias de ensino com a Aprendizagem em Serviço

Este subcapítulo apresenta uma visão geral de diferentes metodologias baseadas na experiência e como elas se distinguem da Aprendizagem em Serviço de acordo com a definição de Aprendizagem em Serviço de Bringle e Hatcher (2006, ver capítulo 2). A Aprendizagem em Serviço como pedagogia cumpre todos estes critérios: está integrada num curso universitário e centra-se na aprendizagem académica (**baseada num plano curricular**) para que os estudantes recebam créditos pelo seu empenho e resultados de aprendizagem (**conferente de créditos**). Ao mesmo tempo, o serviço é organizado em cooperação com a universidade e com os parceiros da comunidade (**atividade de serviço organizada**) o que garante que o serviço lide com um problema real existente e **responda às necessidades da comunidade identificadas**. Combinar a aprendizagem com o serviço e com uma **reflexão sobre a atividade de serviço** com o apoio da universidade e dos parceiros da comunidade parece ser essencial. As outras pedagogias não correspondem totalmente a estes critérios (mas podem atender a outros).

Seguidamente, serão apresentadas mais detalhadamente e diferenciadas da Aprendizagem em Serviço várias metodologias baseadas na experiência. A Tabela 1 apresenta uma visão geral das semelhanças e diferenças dessas metodologias de acordo com os critérios da Aprendizagem em Serviço. Esta distinção não pretende alegar que a Aprendizagem em Serviço é o “melhor método”, procura apenas tornar as semelhanças e diferenças mais explícitas e compreensíveis.

Estas metodologias foram seleccionadas porque todas elas pretendem possibilitar a aprendizagem num campo prático e procuram integrar a aprendizagem académica na aprendizagem prática e baseada na experiência. Nesse sentido, elas estabelecem algumas relações com a Aprendizagem em Serviço, mas diferem dela noutros aspetos. Estes métodos foram seleccionados

devido à sua popularidade e familiaridade no ensino e investigação no ensino superior. As cruces na tabela representam critérios que são correspondidos.

Mapeamento	Investigação baseada na comunidade	Aprendizagem baseada em projetos	Investigação-ação	Estágios	Voluntariado	Empreendedorismo social	Aprendizagem em Serviço
com base num plano curricular	X	X	X	X			X
conferente de créditos	X	X	X	X			X
atividade de serviço organizada				X	X	X	X
satisfaz necessidades identificadas na comunidade	X		X		X	X	X
reflexão sobre a atividade de serviço		X	X	X			X

TABELA 1. MAPEAMENTO DE METODOLOGIAS EM COMPARAÇÃO COM A APRENDIZAGEM EM SERVIÇO (RESCH 2021)

- **Investigação Baseada na Comunidade:** Tal como a Aprendizagem em Serviço, a investigação baseada na comunidade pretende identificar uma necessidade na comunidade e está integrada num curso universitário. No entanto, foca-se maioritariamente na investigação e o serviço pode não ser orientado pela universidade. Isto também se aplica à reflexão, que é mais orientada para os processos e resultados da investigação do que para uma atividade de serviço.
- **Aprendizagem Baseada em Projetos:** A aprendizagem baseada em projetos está inserida num curso ou num plano curricular tal como a Aprendizagem em Serviço. A/Os estudantes são preparados e apoiados na realização de um projeto em sala de aula ou com um parceiro da

comunidade. A reflexão sobre como atingir os objetivos do projeto também é feita em conjunto com a/os docentes. No entanto, o projeto pode não envolver um serviço. A aprendizagem baseada em projetos não tem de estar ligada ao envolvimento com a comunidade ou a uma necessidade real. O/As estudantes podem escolher o tópico que desejam trabalhar, o que não acontece na Aprendizagem em Serviço.

- **Investigação-Ação:** A investigação-ação tem um grande foco no uso da investigação para identificar soluções para uma necessidade ou problema da comunidade e fornece conhecimentos para produzir mudanças. Na investigação-ação, os parceiros da comunidade conduzem eles próprios investigações. Tal como a Aprendizagem em Serviço, ela pode estar integrada num curso universitário, mas a actividade organizada foca-se principalmente na investigação e não no serviço à comunidade.
- **Estágios:** Os estágios estão muitas vezes integrados no plano curricular e proporcionam às/aos estudantes de um curso académico possibilidades de reflexão sobre as suas experiências práticas. Nesse sentido, os estágios podem não ser orientados para os interesses ou necessidades de uma comunidade. Por norma, para um estágio, não são identificadas previamente necessidades existentes na comunidade. Além disso, os estágios podem não ocorrer no decorrer do currículo e ser, em vez disso, escolhidos voluntariamente por estudantes que sentem que precisam de mais trabalho prático.
- **Voluntariado:** O voluntariado está frequentemente ligado a uma atividade auto-orientada e altruísta numa comunidade sem fim definido. O voluntariado também está profundamente enraizado nas necessidades reais de uma comunidade e também pode ser organizado por uma instituição, mas, em oposição à Aprendizagem em Serviço, no voluntariado,

por norma, a Universidade não prevê uma reflexão orientada sobre as experiências vividas.

- **Empreendedorismo Social:** O empreendedorismo social geralmente não ocorre dentro de um curso. Tal como a Aprendizagem em Serviço, foca-se numa necessidade existente e também oferece serviços, mas as experiências não são acompanhadas por um curso universitário nem por reflexão integrada.

Após esta visão geral, cada metodologia será agora descrita e comparada com a Aprendizagem em Serviço em maior detalhe.

a) **Aprendizagem Baseada em Projetos**

Aprendizagem baseada em projetos significa trabalhar um tema durante um longo período e aplicar-lhe múltiplas perspetivas (Rengstorf & Schumacher 2013, p. 20). As experiências pessoais e ações de cada um estão em primeiro plano nesta estratégia de aprendizagem. O/As estudantes devem ter um grande interesse no tema do projeto. As atividades devem ser relevantes para estudantes e comunidade. A aprendizagem baseada em projetos também está ligada à motivação e à curiosidade da/os estudantes, a fim de promover o engajamento. O desenvolvimento pessoal é possível devido a uma ligação entre teoria e prática. Os projetos levam algum tempo, por exemplo (mais de) um semestre e, portanto, as atividades são contínuas, o que apoia a aprendizagem durante um período mais longo. Este é também o caso nos projetos da Aprendizagem em Serviço, que podem ter uma duração de vários semestres. A Aprendizagem Baseada em Projetos contém também outros elementos da Aprendizagem em Serviço, tais como: conceção do projeto, implementação do projeto, encerramento do projeto, etc. No entanto, as necessidades da comunidade não são o foco da aprendizagem baseada em projetos.

Não esquecer: Aprendizagem em Serviço *versus* Aprendizagem baseada em projetos

As necessidades da comunidade não são o foco da aprendizagem baseada em projetos. No entanto, a aprendizagem baseada em projetos também contém elementos da Aprendizagem em Serviço, como: conceção do projeto, implementação do projeto, encerramento do projeto etc.

A Aprendizagem em Serviço e a aprendizagem baseada em projetos podem ser vistas como métodos confluentes ou como métodos que podem ser aplicados em conjunto. Como Miller (2011) observa, a aprendizagem baseada em projetos pode ser aplicada a diferentes problemas do mundo real.

b) Investigação-Ação e Investigação-Ação Participativa

A investigação-ação é uma metodologia para trabalhar questões práticas da comunidade de forma participativa entre investigadoras/es e profissionais da comunidade. Os membros da comunidade e a/os investigadores/as trabalham em conjunto para "(a) identificar e analisar problemas da comunidade, (b) encontrar soluções para esses problemas por meio dos melhores métodos de pesquisa e (c) testar essas soluções na comunidade" (Harkavy, Puckett & Romer 2000). Ação e reflexão são repetidas em ciclos contínuos para co-gerar conhecimento e iniciar mudanças na comunidade (Guta & Roche 2014). Assim, a investigação-ação caracteriza-se pelos seguintes elementos:

- Investigação para e com a comunidade
- Questões práticas da comunidade
- Ligação entre ação e reflexão
- Confronto das diferentes perspetivas dos diferentes elementos envolvidos
- Contribuição para a visibilidade do conhecimento prático na comunidade através da publicação dos resultados
- Desencadeamento de mudança a longo prazo e de desenvolvimento na comunidade

Não esquecer: Aprendizagem em Serviço *versus* Investigação-Ação

Na investigação-ação, o serviço não é o foco principal – a/os estudantes não realizam um "serviço", mas antes se envolvem num processo de investigação prático e orientado para a ação. A reflexão não precisa de fazer parte do processo de aprendizagem do/as estudantes em sala de aula, pode ser conduzida na comunidade. No entanto, existem formas de conectar a Aprendizagem em Serviço a elementos de investigação-ação.

c) Estágios

Os estágios são “experiências de trabalho estruturadas e relevantes para a carreira obtidas por estudantes antes de completarem um programa acadêmico” (Taylor 1988, p. 393). Os estágios são experiências de trabalho práticas no potencial campo de emprego. Os estágios durante os estudos devem, idealmente, conduzir a um aumento da empregabilidade e a melhores qualificações para o trabalho real. Considera-se que ligar teoria e prática enriquece o estudo em geral. Os estágios são muitas vezes vistos como elementos-chave de um programa de estudos e têm o objetivo de dar a estudantes experiências práticas e uma ideia real dos seus futuros empregos. A Aprendizagem em Serviço não tem este objetivo e é menos orientada para o futuro emprego. Além disso, os estágios não têm necessariamente de se justapor aos conteúdos de um curso, como acontece na Aprendizagem em Serviço.

Os resultados usuais dos estágios são competências práticas na respectiva área de estudo. Os estágios podem diferir na sua duração, nas tarefas da/os estudantes, na sua estrutura (semanas inteiras, dias únicos, horas), nas condições sociais (trabalho em equipa ou trabalho individual), no ancoramento a currículos e programas de estudo, e no grau de atividades estruturadas versus não-estruturadas. Podem ser obrigatórios ou voluntários (Hascher 2007).



Não esquecer: Aprendizagem em Serviço *versus* Estágios

- *Envolvimento cívico:* A motivação intrínseca ou o sentimento de envolvimento cívico podem nem sempre ser elevados ao completar um estágio, e outros motivos podem ser predominantes, p. ex. motivos externos, como o desenvolvimento da carreira. A Aprendizagem em Serviço deve contribuir para a mudança social, o que não é o caso dos estágios (Rehling 2000).
- *Elemento voluntário:* Os estágios geralmente não são remunerados e a/os estudantes podem ser confundidos com voluntários. No entanto, nem todos os estágios são voluntários - alguns são elementos obrigatórios dos programas de estudo.
- *Ausência de necessidade da comunidade:* A Aprendizagem em Serviço está mais enraizada na comunidade real (p. ex. organizações sem fins lucrativos, associações da comunidade ou da vizinhança, serviço social) do que os estágios, onde a empregabilidade e a carreira do/a estudante são primordiais em comparação às necessidades da comunidade.
- *Reflexão:* Os processos de reflexão ocorrem principalmente em relação aos resultados de aprendizagem da/o estudante individual, e não em relação ao processo global.



d) Voluntariado

O voluntariado é geralmente considerado uma atividade altruísta, onde um indivíduo ou grupo fornece serviços sem ganho financeiro ou social para beneficiar outra pessoa, grupo ou organização. O grau de envolvimento da/os estudantes é alto porque o voluntariado requer uma grande disposição para melhorar o setor pela causa superior de servir. Estarem envolvidos numa causa maior torna-o/as parte do progresso e melhoria da comunidade. O voluntariado pode ocorrer dentro e fora da universidade (p. ex., em sindicatos de estudantes, clubes de jovens, mentorias, etc.), é uma atividade que não é paga e que geralmente não tem início e fim definidos.

Não esquecer: Aprendizagem em Serviço *versus* Voluntariado

- A aprendizagem não é um objetivo explícito do voluntariado, ela é tangencial e não intencional.
- O voluntariado não é necessariamente baseado num plano curricular.
- O voluntariado pode não afetar um serviço organizado e, portanto, ser menos estruturado do que a Aprendizagem em Serviço.
- Não há uma reflexão sistemática e necessária sobre a aprendizagem ou a atividade.

e) **Investigação Baseada na Comunidade**

A investigação baseada na comunidade (IBC) é uma metodologia muito particular, baseada em parceria e envolvimento total e igual entre investigadore/as universitária/os, estudantes e profissionais em organizações comunitárias. Comparando-a com a Aprendizagem em Serviço, o foco muda da atividade de serviço para a atividade de investigação.

A investigação baseada na comunidade pode ser definida como uma “... forma de investigação-ação que envolve parcerias de investigação entre académicos e comunidades baseadas em universidades, que enfatiza o conhecimento vivido e experiencial para orientar o processo de investigação e promove a construção de capacidades que permitam às comunidades assumir um papel de liderança no processo de investigação. Os projetos de IBC reúnem as partes interessadas do projeto em todo o processo de investigação, desde a identificação de problemas até à recolha e análise de dados e ao desenvolvimento de estratégias para apresentar resultados aos formuladores de políticas com o objetivo de produzir mudanças sociais sistémicas.” (Tandon et al. 2016, p. 1)

Não esquecer: Aprendizagem em Serviço versus Investigação Baseada na Comunidade

Em comparação com a Aprendizagem em Serviço, esta abordagem enfatiza a componente de investigação. Strand et al (2003, p. 5) concluem que “a combinação distinta de inquérito colaborativo, análise crítica e ação social que a investigação baseada na comunidade implica, torna-a uma abordagem particularmente envolvente e transformadora para o ensino e para o conhecimento socialmente comprometido. Além disso, o seu potencial para unir as três missões académicas tradicionais, de ensino, investigação e serviço, de maneiras inovadoras, torna-a uma estratégia potencialmente revolucionária para alcançar uma mudança institucional fundamental e duradoura.”

f) Empreendedorismo Social

Empreendedorismo social é um conceito que se concentra em empresas sociais que têm um impacto social explícito por meio das suas atividades económicas e sociais. Essas empresas apoiam o desenvolvimento local e a coesão social. Ao combinar objetivos sociais com espírito empreendedor, são dos principais interessados na economia e na inovação social. Como a Aprendizagem em Serviço, o empreendedorismo social também é orientado por necessidades reais da comunidade, mas a reflexão pode não estar integrada na experiência, nem é habitualmente baseada em planos curriculares ou confere créditos.

Não esquecer: Aprendizagem em Serviço *versus* Empreendedorismo Social

O empreendedorismo social e a Aprendizagem em Serviço envolvem estudantes em experiências direcionadas para bens públicos e inovação social. Existem, no entanto, diferenças entre as duas abordagens: a Aprendizagem em Serviço foi desenvolvida como uma “abordagem de aprendizagem baseada em serviços” (Sigmon 1994). Neste contexto, enquanto os beneficiários da Aprendizagem em Serviço são principalmente estudantes, as empresas sociais concentram-se num amplo conjunto de intervenientes públicos e privados. Os empreendedores sociais focam-se na mudança, a nível comunitário, visando projetos e serviços financeiramente sustentáveis, que combinam objetivos económicos e sociais (Jones, Warner & Kiser 2010).

g) Resumo das metodologias de ensino aplicadas

<p>Investigação Baseada na Comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigadore/as e parceiros da comunidade trabalham em conjunto na investigação • Ênfase no conhecimento vivido e experimental • Produz mudança social (sistémica) • Pode ter por base financiamento • Pretende criar liderança na comunidade • Experiência em grupo 	<p>Aprendizagem Baseada em Projetos</p> <ul style="list-style-type: none"> • O foco na comunidade não é necessário • Visa resolver problemas complexos • Transferência de "Tu deves saber" da/o docente → para "Eu preciso de saber" do/a estudante • Aposta no desenvolvimento de competências transversais ou profissionais • Integra o planeamento de projetos e a aprendizagem baseada num problema específico • Experiência em grupo
<p>Investigação-Ação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profissionais da comunidade conduzem a investigação com um impulso social • Segue um ciclo de ação e reflexão recíprocas • O trabalho tem por base uma necessidade real da comunidade • Experiência em grupo 	<p>Empreendedorismo Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem como objetivo o impacto social • Sem reflexão integrada de atividades • Visa criar um modelo de negócio sustentável com impacto social • Risco de exploração de estudantes que possam trabalhar gratuitamente • Experiência em grupo
<p>Voluntariado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por uma boa causa/impacto • O voluntariado não é baseado no currículo e não confere créditos • Pode ser uma atividade organizada • Não tem início e fim (varia em duração) • A reflexão é uma parte menor • Experiência individual 	<p>Estágios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco no desenvolvimento profissional • Foco em competências técnicas e de conteúdo • As competências são adquiridas num contexto específico • Faz a ponte entre teoria e prática • Mentores/supervisores fazem parte do processo • Experiência individual

TABELA 2. RESUMO DOS MÉTODOS DE ENSINO SEMELHANTES A APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

4 VANTAGENS DA ABORDAGEM APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

Maria Slowey e Tanya Zubrzycki

4.1 Introdução

Como mencionado noutros capítulos deste manual, as formas como a Aprendizagem em Serviço é definida e interpretada podem variar de acordo com diferentes sistemas de ensino superior, universidades específicas e conteúdos. Tal pode representar desafios na construção de uma base sólida de evidências empíricas que demonstrem os benefícios da abordagem. Além disso, há muitas partes interessadas envolvidas, e cada uma das quais pode ter uma perspetiva diferente - estudantes, docentes, universidades e outras instituições de ensino superior, organizações comunitárias e possíveis empregadores.

Neste capítulo do manual são exploradas duas questões-chave:

1. Em primeiro lugar, quais são algumas das evidências dos potenciais benefícios da Aprendizagem em Serviço?
2. Em segundo lugar, como é que os princípios da Aprendizagem em Serviço podem ser incorporados nos projetos de pesquisa da/os estudantes?



Respondemos a estas perguntas com base em evidências publicadas e evidências empíricas coletadas através de entrevistas semiestruturadas no âmbito do projeto ENGAGE STUDENTS.

4.2 Quais são as principais vantagens da Aprendizagem em Serviço?

A Aprendizagem em Serviço "oferece oportunidades e benefícios a todos os participantes envolvidos, incluindo estudantes, docentes, comunidade e instituição acadêmica" (Warner et al. 2012 em Rutti et al. 2016, p. 425). Embora o objetivo global da Aprendizagem em Serviço seja contribuir para uma mudança social positiva, há várias partes interessadas envolvidas que podem ter diferentes perspectivas em relação a quais são os potenciais benefícios. Abaixo é apresentada uma breve visão geral das vantagens para cada uma das partes interessadas, com base na literatura acadêmica e nas evidências empíricas de entrevistas qualitativas realizadas com especialistas em educação em instituições de ensino superior.

a) Vantagens para estudantes

Rutti et al. (2016, pp. 425-426) fizeram uma revisão da literatura acadêmica e usaram técnicas de grupo nominais para inquirir o corpo docente em relação aos benefícios obtidos pelas partes interessadas dos projetos de Aprendizagem em Serviço. No seu artigo, são citados uma série de estudos que sugerem vários benefícios para estudantes, que seguidamente resumimos:

- Os benefícios de participar em projetos de Aprendizagem em Serviço durante a licenciatura foram documentados em vários estudos (Eyler & Giles 1999, Rhoads 1997 & 1998, Eyler et al. 1997 em Rutti et al. 2016).
- Há muito que está estabelecido que a Aprendizagem em Serviço 'conecta as salas de aula com o mundo fora do campus, ao mesmo tempo criando uma base ética para a aprendizagem' (Coye 1997; Boyer 1994 em Rutti et al. 2016, p.426). Além disso, foi demonstrado que a Aprendizagem em Serviço enfatiza o 'como fazer' e o reforçar da cidadania e do serviço - 'uma

preocupação constante nos sistemas educacionais' (Staples & Ornatowski 1997; Barber 1994; Boyte 1993 em Rutti et al. 2016, p.426)

- Alguns estudos constataram que a educação tradicional não empodera estudantes e não fornece competências e conhecimentos para a participação na vida pública (Rosenberg 2000, Forman & Wilkinson 1997 em Rutti et al. 2016, p.426), enquanto a Aprendizagem em Serviço, integrada numa sala de aula comum, estimula o ensino e a aprendizagem (Henson & Sutliff 1998 em Rutti et al. 2016).



- Vários estudos revelaram que as tarefas da Aprendizagem em Serviço que envolvem interação com os necessitados promovem o desenvolvimento pessoal do/as estudantes – permitindo-lhes experienciar empatia (Wilson 2011 em Rutti et al. 2016) e fazendo com que questionem estereótipos e valores pessoais pré-existentis (Bamber & Hankin 2011 em Rutti et al. 2016).
- A Aprendizagem em Serviço foi considerada superior a um projeto de investigação tradicional no apoio ao desenvolvimento de estudantes e na obtenção de resultados socialmente desejáveis (Casile et al. 2011 em Rutti et al. 2016).
- Um outro estudo demonstrou que os projetos de Aprendizagem em Serviço são tão valiosos quanto estágios de estudantes, facilitando a valorização do meio envolvente, da comunidade e de preocupações éticas (Simola 2009 em Rutti et al. 2016)
- O estilo de ensino efetivo permite que a/os estudantes apliquem a Aprendizagem em Serviço para resolver problemas da vida real (Elzinga 2001 em Rutti et al. 2016).

- Proporcionar um espaço de reflexão sobre as experiências é um elemento importante da Aprendizagem em Serviço, conforme evidenciado num estudo que demonstrou que a aprendizagem do/a estudante ocorre devido ao tempo gasto na reflexão (Gibson et al. 2001 em Rutti et al. 2016).
- O envolvimento em projetos de Aprendizagem em Serviço facilita o desenvolvimento de competências para um funcionamento eficaz no mercado de trabalho ou na pós-graduação (que são difíceis de medir pelas notas do curso) (Hansen 1999 in Rutti et al. 2016).



Quais são os benefícios que o/as docentes reconhecem na abordagem Aprendizagem em Serviço? Resultados das entrevistas do projeto ENGAGE STUDENTS:

- ser um bom cidadão (Irlanda, Entrevista 2).
- ‘Esta oportunidade dá-lhes uma experiência do mundo real e quando se formam, estão prontos para o trabalho’ (Irlanda, Entrevista 5).
- ‘A aprendizagem baseada em serviço fornece uma oportunidade para praticar - voltar a um conceito e leva à compreensão de estruturas abstratas e de como elas funcionam na prática’ (Irlanda, Entrevista 5).
- ‘Quando estudantes têm de, por exemplo, desenvolver uma empresa social como parte de um módulo, aprendem a contactar e a trabalhar com a comunidade local e a identificar as necessidades da comunidade’ (Irlanda, Entrevista 2).
- ‘Para obter acesso a fornecedores de serviços, a/os estudantes aprendem a construir redes envolvendo docentes e outros colegas da universidade, aprendem também a construir confiança’ (Irlanda, Entrevista 2).
- A parte reflexiva permite que o/as estudantes ‘articulem a aprendizagem que obtiveram, e como isso se encaixa com o seu sentido de identidade, como se encaixa em prepará-las/os para o emprego, quem são em termos de comunidade mais ampla, que tipo de efeito tiveram’ (Irlanda, Entrevista 3).
- Ao trabalhar com organizações no setor do envelhecimento, o/as estudantes podem trabalhar com uma coorte fora daquela a que habitualmente estão expostos, o que lhes proporciona uma oportunidade para desafiar estereótipos e explorar a forma como o envelhecimento é apresentado (Irlanda, Entrevista 5).
- Para estudantes estrangeiros, a exposição através da Aprendizagem em Serviço a organizações que trabalham na sua área de estudo noutra país pode ser benéfica.
- Ensina a/os estudantes a envolverem-se com o mundo exterior, em vez de se saírem bem em exames ministrados no ensino secundário (Irlanda, Entrevista 2).
- ‘O/As estudantes são frequentemente convidado/as a fazer uma apresentação para o conselho, e o *feedback* pode ser variado, o que é útil’ (Irlanda, Entrevista 1).
- ‘A/Os estudantes normalmente não têm acesso a experiência executiva e de gestão e a Aprendizagem em Serviço permite contacto direto com a equipa de gestão’ (Irlanda, Entrevista 1).
- ‘Profissionalmente, o/as estudantes ganham experiência para o seu CV, mas a maioria da/os estudantes fá-lo porque acha que é uma coisa boa de se fazer’ (Irlanda, Entrevista 1).
- ‘O/As estudantes aprendem a ser empreendedores ao abordar as partes interessadas, desenvolvem competências de liderança’ (Irlanda, Entrevista 2).

b) Vantagens para docentes

- Por meio dos projetos de Aprendizagem em Serviço, a/os docentes têm a oportunidade de realizar investigações-ação (Harkavy & Benson 1998 em Rutti et al. 2016), que por sua vez podem melhorar o entendimento que os educadores têm do ensino e da aprendizagem e aperfeiçoar as práticas de sala de aula (Richards & Platt 1992 em Rutti et al. 2016).
- De acordo com Johnson et al. (1991) em Rutti et al. (2016), “descobriu-se que a aprendizagem cooperativa aumenta a produtividade instrucional do corpo docente da faculdade” (p. 427).
- Rutti et al. (2016) indicam que "o corpo docente, tradicionalmente, se sente motivado pela Aprendizagem em Serviço e muitas vezes encontra vínculos com a comunidade externa que para além de aumentarem a componente de serviço no papel de docente se tornam a base para casos de ensino, artigos científicos e fluxos de investigação" (p. 427)
- A Aprendizagem em Serviço proporciona uma ligação a situações do mundo real, facilitando a compreensão de conceitos teóricos através de métodos de ensino criativos e eficazes. Esta ideia é reforçada num estudo de Calvert et al. (2011) (em Rutti et al. 2016, p. 425) que refere que 'a metodologia Aprendizagem em Serviço faz a ponte entre conceitos teóricos e aprendizagem experiencial por meio de projetos dentro da comunidade mais ampla'.
- Dependendo dos recursos disponíveis, há diversas formas de alcançar uma aprendizagem ativa na sala de aula.



c) Vantagens para instituições de ensino superior

Os recursos concedidos por instituições de ensino superior para atividades como a identificação e resposta às necessidades da comunidade externa e para o trabalho com os seus membros (por exemplo, pequenas empresas ou agências) podem levar ao conhecimento acumulado ao longo do tempo e ao desenvolvimento gradual da infraestrutura para absorver a integração [que] normalmente se segue '(Rutti et al. 2016, p.426).

d) Vantagens para parceiros da comunidade

Um estudo sobre projetos de Aprendizagem em Serviço com parceiros de pequenas empresas baseadas na comunidade (Simola 2009 em Rutti 2016) revelou que os "benefícios para proprietários de pequenas empresas incluem serem-lhes prestados serviços personalizados, no local, que contornam questões de oportunidade e custos financeiros associados a outras opções de consultoria ou de formação, uma auditoria estratégica imparcial e completa e a possibilidade de obter uma perspectiva alternativa em relação ao negócio e oportunidades que de outra forma não estariam disponíveis."

Das entrevistas do projeto ENGAGE STUDENTS:

- A Aprendizagem em Serviço visa identificar e contribuir para a resolução de uma necessidade na comunidade.
- 'Há exemplos em que as organizações implementam sugestões feitas por estudantes. As organizações mais pequenas podem beneficiar muito com o envolvimento com a Aprendizagem em Serviço, elas vêem a/os estudantes como um recurso' (Irlanda, Entrevista 1).

e) **Vantagens para potenciais empregadores**

Há estudos que mostram que a aprendizagem aplicada, como a Aprendizagem em Serviço, permite oportunidades para repetir e reforçar conceitos, o que, por sua vez, facilita a retenção e transferência dessa aprendizagem para agências sociais e organizações empresariais ou de serviços (McKeachie 1999, Schamess et al. 2000 in Rutti et al. 2016)

Das entrevistas do projeto ENGAGE STUDENTS:

- ‘Esta é uma das razões pelas quais promovemos a participação e nos mantemos envolvidos no setor das ONG, porque dá à nossa instituição uma compreensão real das questões de base sobre o envelhecimento e destaca oportunidades em que poderíamos dar assistência e apoio.’ (Irlanda, Entrevista 5).
- A Aprendizagem em Serviço proporciona ‘oportunidades para relacionar a experiência de aprendizagem [do/as estudantes] com o que lhes foi ensinado e ver o quão útil e realista é. Torna a escola da universidade muito relevante e atual.’ (Irlanda, Entrevista 1).

4.3 Vantagens da investigação baseada na comunidade no contexto da Aprendizagem em Serviço

a) Compreender a investigação baseada na comunidade

Embora uma série de abordagens de investigação possam ser aplicadas para investigar os resultados das atividades de Aprendizagem em Serviço, existe também a oportunidade de incorporar os princípios da Aprendizagem em Serviço na investigação - através de métodos de investigação baseada na comunidade (ver capítulo 3.2).



No seu "Guia de Procedimentos" sobre as práticas e princípios da investigação baseada na comunidade, Adshead et al. (2018, p.2) definem o termo 'investigação baseada na comunidade' como "uma ampla gama de abordagens e metodologias de investigação rigorosa que não são específicas a uma área de conteúdos e que têm um interesse comum no envolvimento colaborativo ao abordar uma questão de preocupação ou interesse público". No entanto, também salientam que são utilizados vários termos específicos a certas áreas de estudo para descrever a investigação baseada na comunidade, com algumas/ns investigadore/as a utilizarem os termos "aplicada" e "no mundo real", enquanto outros dão preferência a termos como "baseada na comunidade" ou "participativa".

A investigação baseada na comunidade é definida como um tipo de investigação que procura melhorar, compreender ou investigar uma questão de preocupação ou interesse público que é desenvolvida *com* os parceiros da comunidade e não *para* eles:

“A investigação baseada na comunidade não tem a ver com o recrutamento de participantes para um estudo de investigação; ou com simplesmente consciencializar as pessoas da investigação através de meios de comunicação social impressa, digital, publicações de resultados e atividades de divulgação. Para que a investigação baseada na comunidade seja autêntica, as partes interessadas na investigação devem colaborar de forma significativa e ativa ao longo das várias fases de ciclo de vida da mesma” (Adshead et al. 2018, p. 2).



Assim, uma das principais diferenças entre a investigação baseada na comunidade e a Aprendizagem em Serviço é a ênfase na investigação e no desenvolvimento de uma base de evidências. A investigação baseada na comunidade (IBC) pode ser vista como uma metodologia única, baseada na parceria e no envolvimento total e igual entre investigadores/as universitários/as, estudantes e profissionais em organizações comunitárias. Tandon et al (2016) definem a IBC como uma

“...Forma de investigação-ação que envolve parcerias de investigação entre académicos baseados nas universidades e as comunidades, que enfatiza o conhecimento vivido e experiencial como orientador do processo de investigação e promove a capacitação das comunidades para assumir um papel de liderança no processo de investigação. Os projetos de IBC reúnem as partes interessadas do projeto durante todo o processo de pesquisa, desde a identificação de problemas até à recolha e análise de dados e ao desenvolvimento de estratégias para apresentar resultados aos formuladores de políticas com o objetivo de produzir mudanças sociais sistémicas.” (2016, p. 1)

Numa revisão de exemplos de boas práticas, Strand et al (2003) destacam pontos importantes em que a IBC difere, por um lado, da investigação académica 'tradicional' e, por outro, daquilo que por vezes pode parecer Aprendizagem em Serviço “orientada para a caridade”. E concluem que

“... A combinação particular de investigação colaborativa, análise crítica e ação social que a IBC implica torna-a uma abordagem particularmente envolvente e transformadora para o ensino e para a aprendizagem socialmente comprometida. Além disso, o seu potencial para unir as três missões académicas tradicionais de ensino, investigação e serviço de maneiras inovadoras torna-a uma estratégia potencialmente revolucionária para alcançar uma mudança institucional fundamental e duradoura”.
(Strand et al. 2003, p.5)



b) Potenciais Vantagens da Investigação baseada na comunidade

O objetivo subjacente da IBC é contribuir para uma mudança social positiva. Nesse sentido, pode ser vista como uma metodologia semelhante à Aprendizagem em Serviço (ver também capítulo 3.2). Tandon et al (2016, p. 4) apontam as potenciais vantagens da IBC para as várias partes interessadas - a universidade, a comunidade e a sociedade em geral.



Potenciais vantagens para a universidade:

- *Criar conhecimento no contexto de aplicação.*
- *Reforçar a relevância social da investigação.*
- *Enriquecer a formação em investigação e a integração de cursos universitários com relevância social e sensibilidade cultural.*

Potenciais vantagens para a comunidade:

- *Aprender como potenciar capacidades, por exemplo através da realização de trabalho de investigação.*
- *Aceder a recursos, nomeadamente financiamentos, conhecimento e mão de obra.*
- *Alterar as desigualdades sociais ou pessoais e resolver problemas.*

Potenciais vantagens para a sociedade:

- *Conduz a melhorias sociais globais através do reforço dos processos participatórios e democráticos.*
- *Oferece soluções sustentáveis para desafios sociais prementes.*

Uma publicação da Campus Engage, informada por uma revisão da literatura internacional e por extensas consultas com investigadore/as, formuladora/es de políticas, funcionário/as de agências de financiamento e parceiros da comunidade, sugere que a colaboração em investigação baseada na comunidade tem os seguintes benefícios (Adshead et al. 2018, p. 3):

Compreender os benefícios da colaboração em investigação baseada na comunidade

Para alguns, o objetivo da investigação baseada na comunidade é a ação social (definida de forma ampla), com o objetivo de alcançar mudança social e justiça social, direta ou indiretamente. Para outros, a investigação baseada na comunidade é a resposta lógica a promotores de investigação sociotécnicos, políticos e outros, para apoiar a inovação equitativa, sustentável e baseada em evidências. É um meio de incorporar as perceções do 'consumidor' sobre produção, design e tecnologia para o máximo impacto. A investigação baseada na comunidade maximiza o impacto por:

- *Permitir uma maior responsabilização pública;*
- *Exigir a troca de conhecimento tácito para enfrentar desafios da sociedade;*
- *Definir indicadores de desempenho de impacto da investigação baseados em evidências;*
- *Estimular uma procura externa mais forte de políticas, práticas, produtos e serviços inovadores;*
- *Aumentar a reutilização de dados e diminuir a duplicação de esforços;*
- *Maximizar o valor do investimento em investigação e proporcionar um melhor retorno do investimento;*
- *Criar melhor apoio e compreensão do público.*



Para apoiar o desenvolvimento da investigação baseada na comunidade, foi produzido um "Guia de Procedimentos", disponível gratuitamente num site de acesso aberto (Campus Engage 2019). Baseado num amplo exercício de consulta com investigadora/es, representantes da comunidade e formuladore/as de políticas, este guia sugere uma lista de verificação útil para ambos formuladores de políticas e instituições de ensino superior:

Não esquecer: Lista de verificação para investigação baseada na comunidade

- ✓ A questão/hipótese de investigação foi formulada em diálogo com as partes interessadas da comunidade para as quais a investigação é relevante?
- ✓ Se a investigação aborda um desafio social ou questão de interesse público, as partes interessadas mais afetadas foram envolvidas?
- ✓ A pesquisa proposta tira partido da experiência e do conhecimento tácito do/as investigadora/es e dos membros da comunidade?
- ✓ A conceção da investigação assegura que as partes interessadas e a/os investigador/as estão esclarecidos sobre a extensão da sua colaboração, os respetivos papéis e responsabilidades, o que podem esperar obter com a investigação e como se espera que contribuam?
- ✓ A atribuição de fundos é adequada às funções e responsabilidades atribuídas a cada membro da equipa?
- ✓ Os resultados da investigação podem ser utilizados por investigadora/es e partes interessadas para responder ao desafio societal ou à questão de interesse público?

5 INTEGRAR A APRENDIZAGEM EM SERVIÇO NO ENSINO E NA AVALIAÇÃO

Agnė Gadeikienė, Vaida Pilinkienė, Jovita Vasauskaitė, Rima Kontautienė

Segundo Lee (2011), Keeling e Hersh (2012), a Aprendizagem em Serviço proporciona a estudantes acesso à comunidade e estimula a resolução de problemas do mundo real. Harris (2011) sugere que a Aprendizagem em Serviço estimula a/o estudante a pensar para lá da aprendizagem. A Aprendizagem em Serviço é uma forma de educação em que estudantes se envolvem em atividades que vão ao encontro das necessidades da comunidade e em oportunidades estruturadas que são concebidas propositadamente para promover o seu desenvolvimento e cultura de aprendizagem. Essas atividades devem proporcionar oportunidades para que o/as estudantes reflitam sobre o significado dos projetos de Aprendizagem em Serviço nos quais participaram. Também é importante que a/os estudantes tenham em consideração as perspetivas daqueles a quem prestaram o serviço. Este capítulo foca-se em como a Aprendizagem em Serviço pode ser integrada nos resultados de ensino e aprendizagem.

5.1 Estabelecer uma cultura de aprendizagem para a Aprendizagem em Serviço

Kenworthy-U'Ren (2003) afirmou que a integração da Aprendizagem em Serviço nos proporciona uma plataforma para discutir responsabilidade social e considerações éticas do mundo real no ensino superior. Esses conceitos tornam-se tangíveis para o/as estudantes por meio de experiência prática e observação (Kenworthy-U'Ren 2003). A integração da cultura da Aprendizagem em Serviço na universidade permitir-lhes-á melhor compreender as preocupações sociais com vista a produzir consciência cívica.

A Aprendizagem em Serviço é simultaneamente uma teoria e uma metodologia. É educação experiencial que ocorre ao longo de um determinado período e que requer interação entre a universidade, os docentes e a comunidade. A Aprendizagem em Serviço é eficaz porque implica a aplicação de conhecimento situacional, o que requer pensamento reflexivo e questionamento. A criação de um curso de Aprendizagem em Serviço levanta desafios e necessidades pedagógicas substantivos. Para solucionar estes desafios, será necessária uma reconcetualização do processo ensino-aprendizagem.

A reflexão está no cerne da Aprendizagem em Serviço porque refletir pode fomentar um 'eu crítico' que questiona o status quo (ou o que é conhecido) para desenvolver 'soluções' que se baseiam em conhecimentos e competências formais (Caspersz & Olaru 2017). As atividades de Aprendizagem em Serviço são atividades experienciais (da vida real) e reflexivas nas quais a/os estudantes matriculados num curso acadêmico prestam um serviço necessário à comunidade. Ter oportunidades para reflexão estruturada ajuda o/as estudantes a fazer conexões entre teorias e prática (Brownell & Swaner 2009).

Segundo Brownell e Swaner (2009), “existem vários fatores a considerar ao desenvolver uma experiência de Aprendizagem em Serviço de qualidade:

- a) a/os estudantes devem ter experiências de serviço significativas;
- b) a experiência deve ser duradoura o suficiente para ser significativa;
- c) deve ser garantido aos/às estudantes um feedback regular relativo ao seu progresso”.

Uma cultura de Aprendizagem em Serviço eficaz e de qualidade considera os seguintes pontos:

- **Experiências de serviço significativas refletidas nos currículos:** O/as estudantes devem interagir diretamente com a comunidade para terem experiências de serviço significativas. Como afirmou La Lopa (2012), "o envolvimento requer que a/o docente determine como o/as estudantes irão vincular o conteúdo do curso à experiência de serviço e garantir que o projeto atenda ao conteúdo do curso". Assim, o corpo docente deve estar envolvido na definição dos objetivos de aprendizagem do curso e no papel que as experiências de serviço podem desempenhar na consecução desses objetivos. O corpo docente precisará de fazer reajustes aos seus "planos de estudos, definição de metas e objetivos de aprendizagem do curso, tarefas atribuídas, descrições do projeto, propostas de reflexão e *feedback*", a fim de combinar serviço e ensino (Clayton et al. 2014). Os currículos podem ter de ser adaptados.
- **Duração das experiências e estruturas do curso:** Adicionalmente, de acordo com Brownell e Swaner (2009), "a experiência deve ser duradoura o suficiente para ser significativa". Isto significa que deve haver tempo suficiente para construir relacionamentos entre estudantes e outros membros da comunidade e que isso deve estar refletido nas estruturas dos cursos, que podem ser mais extensas do que apenas um semestre.
- **Cooperação com parceiros da comunidade:** La Lopa (2012) refere que a/os docentes precisam de "determinar a quantidade de tempo que os estudantes passarão dentro e fora do campus para completar o projeto, se e quando o parceiro da comunidade visitará a sala de aula, e como, quando, onde e porque o membro do corpo docente se envolverá pessoalmente na aprendizagem". Isto envolve uma abertura das instituições ao exterior da universidade, permitindo que os parceiros da comunidade tenham acesso às salas de aula e aos processos de aprendizagem.

Os cursos de Aprendizagem em Serviço devem ser concebidos de forma a garantir uma comunicação aberta entre docentes e estudantes e uma reflexão contínua ao longo do curso (Jacoby 2015; La Lopa, 2012). Jacoby (2015) afirma que é necessária uma componente de reflexão crítica nos cursos de Aprendizagem em Serviço, pois estes levantam “questões críticas” e a reflexão ajuda a/os estudantes a “considerar múltiplas perspectivas e a reconhecer complexidade numa situação”. Como referido por Scott e Graham (2015), a Aprendizagem em Serviço implica uma iniciativa colaborativa entre estudantes e a comunidade que envolve objetivos de aprendizagem explícitos, uma resposta às necessidades genuínas da comunidade, a capacidade de tomada de decisão do/as jovens e reflexão sistemática por parte da/os estudantes. De acordo com Chambers e Lavery (2017), a cultura da Aprendizagem em Serviço envolve ação e reflexão, e o/a estudante aprende tanto através da ação como através da reflexão sobre essa ação. Como referem Brownell e Swaner (2009), “a qualidade da supervisão oferecida no local é de fundamental importância”, e, portanto, o feedback regular às/aos estudantes relativamente ao seu progresso deve ser garantido. Jacoby (2015) relata que a reflexão na Aprendizagem em Serviço estimula o/as estudantes a integrar experiência, observação e conhecimento, a examinar a teoria na prática e assim criar as bases para uma cultura de Aprendizagem em Serviço na universidade. Ainda segundo Jacoby (2015), o corpo docente pode utilizar diferentes tipos de atividades de reflexão (ver figura 6).

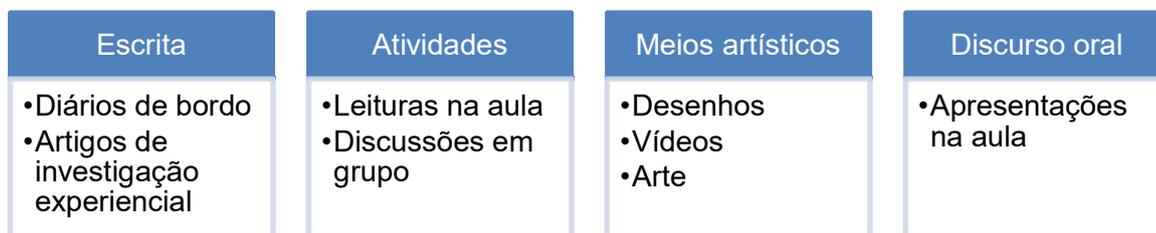


FIGURA 6. TIPOS DE ATIVIDADES DE REFLEXÃO, ADAPTADO DE JACOBY (2015)

5.2 Preparar para a Aprendizagem em Serviço

Uma Aprendizagem em Serviço bem-sucedida pode representar um enorme esforço para a/os docentes e, por norma, o sucesso na preparação de docentes depende do apoio institucional e da comunidade parceira. Tal como mencionado por Butin (2010), mas também por Mueller, Brahm e Neck (2015), uma preparação intensiva e de alta complexidade e um equilíbrio entre a garantia de impacto social e a de resultados de aprendizagem são os desafios que o/as docentes enfrentam em simultâneo. Para a integração da Aprendizagem em Serviço no ensino e na planificação de cursos poderá ser utilizado um guia referencial como o PARE (Preparação, Ação, Reflexão e Avaliação), tal como sugerido pela Corporação de Serviço Nacional e Comunitário (2020),



Preparação

A preparação deve incluir:

- a) **Seleção de parceiros da comunidade.** Aprender sobre os objetivos, as expectativas e a equipa do parceiro da comunidade pode ajudar na seleção de um parceiro que melhor corresponda aos interesses, competências e objetivos de aprendizagem do/a estudante ou da/o docente.
- b) **Metas e objetivos.** Estabelecer objetivos claros para as componentes de aprendizagem e baseadas na comunidade do curso.
- c) **Questões éticas.** Todos os participantes devem considerar cuidadosamente as questões éticas antes do início do curso.
- d) **Logística.** As considerações logísticas devem incluir o número e a duração das reuniões de estudantes e o tempo gasto no local.
- e) **Expectativas.** Considerar expectativas e suposições de estudantes e parceiros da comunidade, incluindo o que esperam ganhar com a experiência e as suas preocupações.
- f) **Conteúdo do Curso.** Dar informações sobre os conteúdos do curso, atividades, atividades de acompanhamento após a conclusão do curso, reflexão e avaliação.
- e) **Avaliação de estudantes.** A avaliação de estudantes deve ser considerada. Isto pode incluir apresentações orais, ensaios, relatórios finais, artigos de investigação e auto-avaliações.

Ação

O programa do curso, as funções e os horários devem ser disponibilizados a estudantes e parceiros da comunidade. Durante esta etapa, a/os docentes podem garantir o progresso regular e a avaliação de estudantes com diferentes métodos.

Reflexão

A reflexão inclui discussões críticas sobre as experiências do/as estudantes e dos parceiros da comunidade. A reflexão pode ter lugar na sala de aula, na comunidade, ou individualmente, através de tarefas do curso.

Avaliação

Os cursos de Aprendizagem em Serviço devem ser avaliados sob as perspetivas de parceiros da comunidade e estudantes. Avaliar cada experiência é importante para determinar em que medida foram atingidos as metas e objetivos de aprendizagem do curso de Aprendizagem em Serviço.

Esta é também uma aprendizagem importante para as universidades. Por esta razão, os parceiros da comunidade devem ser também questionados sobre as suas experiências.

A Aprendizagem em Serviço exige que a/os estudantes tenham um papel ativo e responsável no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, interagindo diretamente com a comunidade (Chambers & Lavery 2017). Desta forma, ela pode capacitá-los a aplicar seus conhecimentos e competências de pensamento crítico para atender às necessidades urgentes da comunidade. De acordo com Resch (2018), o/as estudantes podem participar na exploração dos problemas ou recursos da comunidade, selecionando participantes ou determinando que atividades empregar. Uma parte relevante da Aprendizagem em Serviço é a oportunidade que a/os estudantes têm de utilizarem as suas competências para desempenharem funções significativas em contextos reais e no trabalho com parceiros da comunidade. Os papéis de docente e estudante vão-se revezando ao longo do curso (La Lopa 2012). As linhas que separam o papel de estudante e o papel de docente ficam turvas: estudantes são docentes e estudantes, e docentes são tanto estudantes como docentes. Num estudo por entrevista com docentes, Miklautsch e Kohlmeier (2019) indentificaram onze papéis da/os docentes dos cursos de Aprendizagem em Serviço (ver figura 7).



FIGURA 7. VARIEDADE DE PAPÉIS DE DOCENTES NA APRENDIZAGEM EM SERVIÇO (MIKLAUTSCH & KOHLMEIER 2019)

Por um lado, o/as docentes assumem papéis mais profissionais e orientados para o conteúdo como especialista, gestor de projeto, professor, orientador académico e assistente de investigação e, por outro lado, papéis mais complementares como prestador de apoio, mentor, coach, comunicador ou facilitador de processos. Estes papéis podem cruzar-se e mudar continuamente dependendo da fase concreta do projeto de Aprendizagem em Serviço e das necessidades da/os estudantes.



Não esquecer:

Convém ter presente os diferentes papéis do/as docentes na abordagem da Aprendizagem em Serviço.

Estes podem ser divididos em duas categorias:

- *funções de especialista* (1, 3, 5, 7)
- *funções de apoio* (2, 4, 6, 8, 9, 10)

1) especialista, 2) apoiante, 3) gestor de processo, 4) mentor, 5) gestor de projeto, 6) *coach*, 7) professor/instrutor, 8) mediador, 9) guia de pesquisa, 10) orientador e 11) comunicador.

Como La Lopa (2012) afirmou, estes princípios fornecem uma base através da qual o corpo docente deve repensar seu papel na sala de aula, sendo que estes cursos passam a focar-se na/o estudante como orientador/a da sua própria aprendizagem.

5.3 Transferir a Aprendizagem em Serviço em Resultados de Aprendizagem

Atualmente, os resultados de aprendizagem desempenham um papel cada vez mais importante no ensino superior. Como afirmado por Harden (2002) e Buss (2008), os resultados de aprendizagem são declarações amplas do que é alcançado e avaliado no final do curso e são usados para descrever especificamente o que se espera de um/a estudante em termos de compreensão, de conhecimento e do saber fazer. Davies (2002) sublinha que os resultados da aprendizagem estão relacionados com a cognição e com capacidades e competências. Os resultados relacionados com a cognição incluem o conhecimento e a compreensão de conteúdos. Os resultados relacionados com capacidades e competências abrangem competências transferíveis, competências-chave, competências essenciais e outras competências práticas (Davies 2002). Segundo Kettunen, Kairisto-Mertanen e Penttila (2013), os resultados da aprendizagem, que se referem a conhecimentos, capacidades, atitudes, sentimentos e motivações, são competências de inovação, essenciais para garantir o diálogo interativo entre a organização educacional, estudantes e a vida profissional e sociedade envolventes. Chalkley (2006) declara que a contribuição mais valiosa do ensino superior para a sustentabilidade é fornecer a um grande número de graduados conhecimentos, competências e valores que capacitam empresas, governos, comunidades e a sociedade como um todo para viver e trabalhar de forma mais sustentável. Já de acordo com Shephard (2008), capacidades de economia baseadas no conhecimento e pensamento crítico são imperativas para o sucesso das gerações futuras.

Todos os cursos de Aprendizagem em Serviço são uma combinação única entre docente, estudante, parceiro da comunidade, serviço prestado na comunidade e tema do curso. A Aprendizagem em Serviço é uma aproximação complexa ao ensino e à aprendizagem. Assim, ela precisa de abordagens à

apreciação, à avaliação e ao relato que sejam apropriadas para capturar a sua complexidade.

Kuh et al (2008) indicam que uma cultura de Aprendizagem em Serviço pode ser um fator de sucesso com impacto significativo na melhoria das conquistas acadêmicas da/os estudantes devido ao uso prático do conhecimento da sala de aula através do envolvimento com a comunidade. A Aprendizagem em



Serviço como educação experiencial é de grande relevância, pois contribui para a construção de competências sociais, ética de trabalho e conhecimentos práticos. Eyler (2009) declara que métodos de educação experiencial como a Aprendizagem em Serviço podem levar a uma aprendizagem acadêmica mais forte e ajudar estudantes a atingirem objetivos intelectuais (ver figura 8)

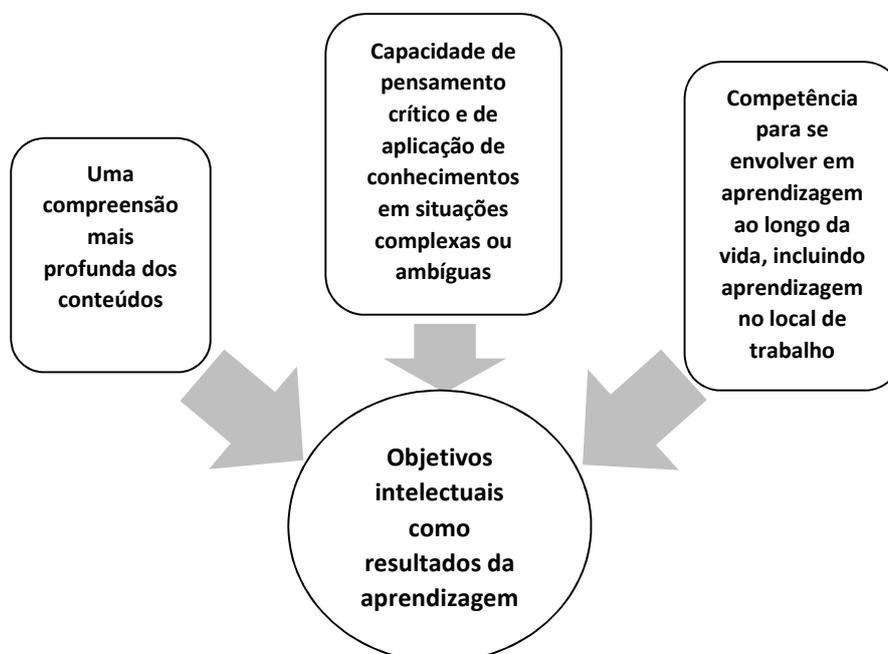


FIGURA 8. OBJETIVOS INTELECTUAIS COMO RESULTADOS DE APRENDIZAGEM



Um curso bem planejado que integra os seus conteúdos com o serviço oferece a estudantes oportunidades para se envolverem na resolução de problemas e na tomada de decisões e pode levá-los a uma maior satisfação com a sua experiência universitária (Moely & Illustre 2014). A Aprendizagem em Serviço inclui as práticas necessárias para alcançar estes resultados de aprendizagem. O uso de reflexão estruturada ajuda a relacionar prática e teoria, contribuindo assim para que a/os estudantes tenham um melhor entendimento e maior capacidade de usar o que sabem. De acordo com Prentice e Robinson (2010), o objetivo de qualquer plano de estudos do ensino superior é a obtenção de resultados específicos de aprendizagem, por exemplo: pensamento crítico;

comunicação; carreira e trabalho em equipa; responsabilidade cívica; compreensão global e cidadania; desenvolvimento académico e sucesso educacional. As atividades da Aprendizagem em Serviço podem ser transferidas

para os resultados de aprendizagem do/as estudantes relacionados com a cognição e com capacidades e competências (ver figura 9).

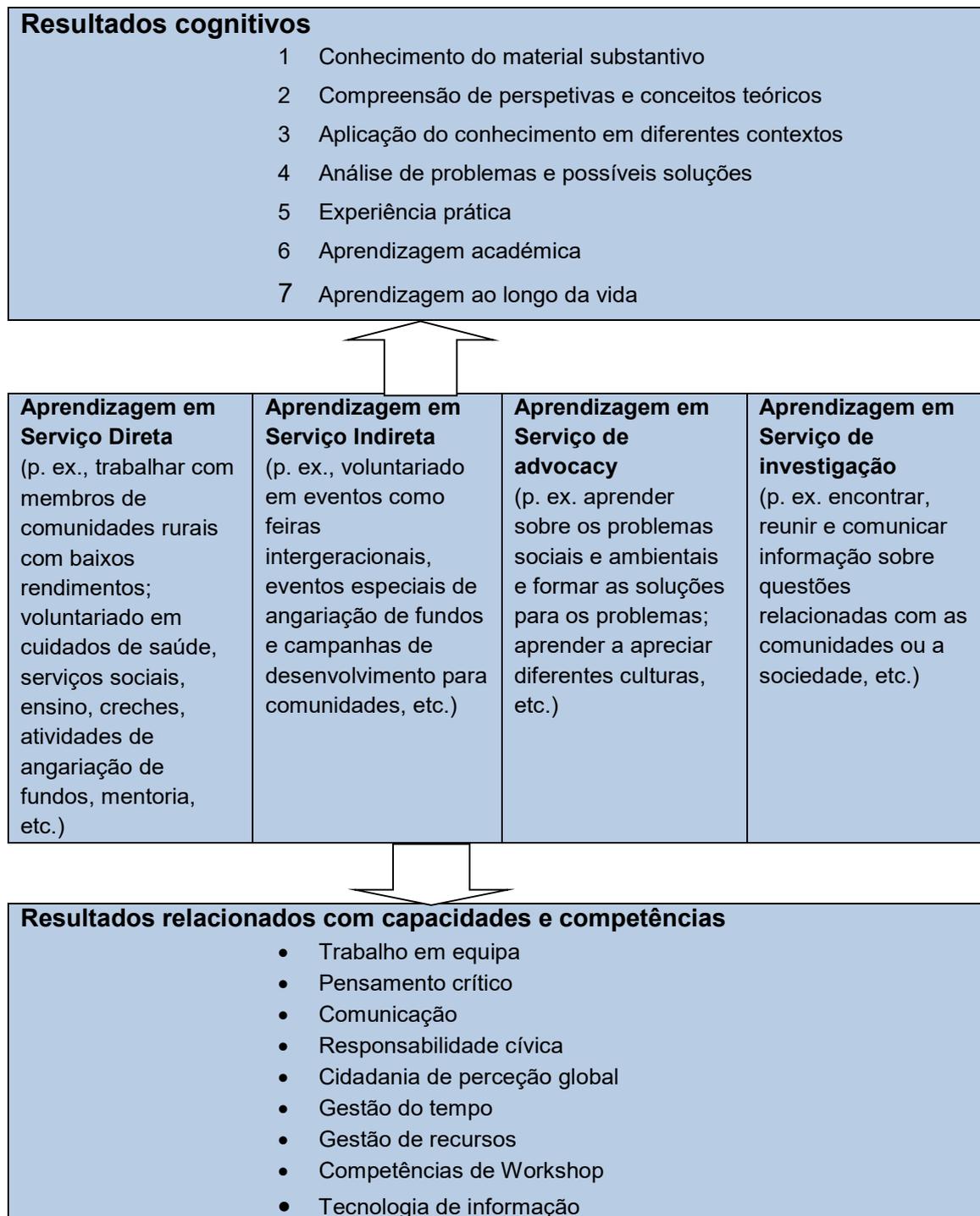


FIGURA 9. TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM EM SERVIÇO EM RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES

5.4 Estilos de avaliação para a Aprendizagem em Serviço

A apreciação e avaliação das atividades de Aprendizagem em Serviço são temas estimulantes, mas até agora ainda pouco elaborados. Muitas vezes a/os docentes acham difícil apreciar, avaliar e reconhecer formalmente o envolvimento da/o estudante e consideram a tradução da apreciação em medidas estimáveis e evidências um desafio. No entanto, a apreciação e a avaliação são importantes para tornar o processo da Aprendizagem em Serviço transparente para o/as estudantes, para enfatizar a importância do seu serviço aos parceiros da comunidade e para lhes fornecer evidências claras e visíveis da sua aprendizagem na forma de feedback. Steinke e Fitch (2007, p. 24) resumem esta ideia da seguinte forma: “Apreciações sistemáticas da Aprendizagem em Serviço proporcionam oportunidades para demonstrar o poderoso impacto que esta pedagogia pode ter na aprendizagem dos estudantes (...)”.

Farber (2011, p. 50) descreve várias características do processo de avaliação no curso de Aprendizagem em Serviço. A avaliação é concebida como:

- complexa e multidimensional (são tidas em conta múltiplas dimensões da aprendizagem)
- focada em *feedback*
- enraizada no respetivo contexto (moldada em função da situação)
- podendo ser realizada por docentes ou estudantes
- sendo informal e formal
- sendo contínua - a avaliação não deve ocorrer apenas quando o curso for concluído (somativa), mas também durante os processos de aprendizagem dos estudantes (formativa)

Compreendendo a Aprendizagem em Serviço como um processo, a apreciação e a avaliação ocorrerão idealmente ao longo de todo o curso em ligação com estudantes, docentes e parceiros da comunidade. As formas de apreciação devem ser cuidadosamente planeadas com antecedência para identificar as metas e expectativas de aprendizagem. Com base nesses objetivos, é possível ter em consideração que resultados de aprendizagem podem ser esperados, como os medir e que métodos utilizar para a sua avaliação. Para a apreciação, devem ser usados vários métodos, combinados numa interação frutífera. Embora isto possa parecer complexo, permite aos/às docentes obterem um entendimento multi-perspetivado para a avaliação final e para o processo de classificação. A aplicação de diferentes métodos de apreciação oferece a possibilidade de considerar partes ou dimensões específicas da experiência de Aprendizagem em Serviço (nomeadamente responsabilidade cívica, pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipa, aprendizagem social, académica e cognitiva) e assim tornar possível uma visão holística dos processos de aprendizagem da/os estudantes. Na literatura sobre a Aprendizagem em Serviço no Ensino Superior, são frequentemente mencionados os seguintes métodos de avaliação:

a) Portefólios

Um portefólio é uma coleção de materiais de planificação, resultados de trabalho, documentos, apresentações, visualizações e diferentes formas de documentação ou arte audiovisual que documentam o processo de aprendizagem e reflexão. Os portefólios são usados para observar os conteúdos, métodos e resultados (evidências) ao longo do envolvimento do/as estudantes e para os registar e documentar, por escrito ou de outra forma. O trabalho com portefólios pode ser um elemento útil e complementar ao longo de um curso de Aprendizagem em Serviço. Cada estudante elabora o seu próprio portefólio independente, que no fim do curso deve estar completo. Nos projetos de Aprendizagem em Serviço, um

portfólio pode incluir cronogramas, registos e documentação de atividades, possivelmente vocabulário especializado, informações e notas, resultados de exercícios de reflexão ou avaliações narrativas (Resch 2018). O portfólio é o centro e a base da avaliação, visto que pode ser concebido individualmente, está intimamente alinhado com o respetivo projeto de Aprendizagem em Serviço e atribui à/ao estudante um elevado grau de responsabilidade pessoal pela sua nota. O/As estudantes sabem que são responsáveis pela documentação e pela qualidade do portfólio. A/Os docentes podem determinar livremente em que pontos da documentação desejam focar-se e que experiências desejam divulgar. Trabalhando com um portfólio, o/as estudantes podem supervisionar de forma independente o seu próprio processo de aprendizagem. Com a ajuda de um portfólio, a/os docentes podem ter uma ideia do progresso do projeto, do desenvolvimento da aprendizagem do/a estudante e também do que estão a ser as experiências de serviço do/as estudantes.

A/Os estudantes devem ser preparados para trabalhar com portfólios e deve ser-lhes dado um enquadramento preciso no que diz respeito à conceção e estrutura do portfólio. Usando exemplos, o/as docentes devem familiarizar o/as estudantes com a estrutura de um portfólio e com o grau de liberdade que existe em termos de conceção e conteúdo. Geralmente, a/os estudantes precisam de ser lembrados regularmente de continuar a trabalhar nos seus portfólios e de ser incentivados a isso. Idealmente, o portfólio será um roteiro de viagem de todo o projeto - registando o seu desenvolvimento individual - e do processo de aprendizagem, desde o primeiro brainstorming de uma ideia de Aprendizagem em Serviço até a reflexão final.

O conteúdo do portfólio pode ser adaptado ou complementado de acordo com critérios específicos ao tema e relacionados com os conteúdos. Para estudantes de uma faculdade de matemática, podem ser incluídos cálculos ou gráficos com estatísticas (Farber 2011). No caso de estudantes de uma faculdade de linguística, pode ser integrada documentação relativa a vocabulário alargado

numa língua estrangeira ou à grafia de textos (ibid.). O portfólio serve de base para a avaliação final.

b) Rúbricas

As rúbricas podem ser usadas para avaliar os produtos especiais da aprendizagem da/os estudantes. Os critérios de avaliação são formulados esperando um resultado de aprendizagem específico e vinculados a uma escala numérica. Os números expressam diferentes níveis de competências adquiridas ou a qualidade do produto de aprendizagem. As rúbricas tornam as bases da avaliação mais transparentes para estudantes e mais fáceis de manejar para docentes. Para o/as estudantes, as expectativas colocadas sobre eles tornam-se claras. As rúbricas são concebidas após estarem definidos os objetivos de aprendizagem e os resultados de aprendizagem correspondentes. Também é possível desenvolver uma estrutura em conjunto com a/os estudantes. Na sua forma final, as rúbricas devem ser apresentadas aos/às estudantes com exemplos de forma a que as compreendam desde o início do curso.

As rúbricas podem ser aplicadas a diferentes áreas de aprendizagem e tarefas da Aprendizagem em Serviço. Podem ser utilizadas na avaliação de diários de reflexão e de apresentações orais, mas também na avaliação do trabalho em equipa no âmbito do projeto de Aprendizagem em Serviço ou na apreciação da responsabilidade cívica. A responsabilidade cívica é considerada particularmente difícil de quantificar, e a diferenciação desta dimensão da aprendizagem em termos da sua qualidade levanta alguns problemas, sendo que essa diferenciação implica também muitos pressupostos normativos. Assim sendo, a/os docentes devem prestar muita atenção às formas de responsabilidade cívica que podem ser determinadas de forma realista e analítica como parte do projeto. Exemplos de rúbricas na área de responsabilidade cívica podem ser encontrados em Farber (2011). A tabela na página 85 (Tabela 3) apresenta uma rúbrica relativa à avaliação de um projeto de Aprendizagem em Serviço com elementos visuais,

escritos e apresentados. No apêndice está também disponível um exemplo de uma rúbrica para a avaliação de diários de reflexão.

Farber (2011, p. 51) fornece uma estrutura exemplar para um portefólio como parte da Aprendizagem em Serviço, que inclui os seguintes pontos:

- Uma rede de aprendizagem e *brainstorming*;
- Fichas de planificação do projeto;
- Um cronograma (a ser organizado e completado pela equipa);
- Entradas de diário de bordo (para reflexão de aprendizagem integrada);
- Notas do projeto, que podem incluir fichas de vocabulário, perguntas de apoio, notas de apresentação,
- Notas de leitura da área de conteúdos, investigação e informação, diagramas e desenhos e gráficos; e
- Auto-avaliações (semanalmente em grupo e auto-avaliações individuais).

	Imagem	Escrita	Apresentação
1 (trabalho partilhado limitado)	Apresentação visual limitada.	Documento partilhado limitado.	escrito O/A estudante não desempenhou um papel na apresentação.
2 (não cumpre os requisitos)	A imagem está parcialmente concluída, ou não muito clara, colorida ou detalhada; alguma informação aprendida é comunicada, mas não está organizada.	Parcialmente completo, carece de detalhes ou foco, ou está em forma de rascunho com erros; comunica algumas informações aprendidas no processo de pesquisa.	A/O estudante teve um papel limitado na apresentação.
3 (perto de cumprir os requisitos)	A imagem está completa, mostrando detalhes, cores e informações claras; algum aspeto da imagem apresenta problema(s) de clareza e/ou compreensão	Completo em forma de rascunho final e mostra uma compreensão da informação aprendida no processo de pesquisa; alguns problemas com o documento são evidentes.	O/A estudante teve um papel na apresentação; usou algumas boas competências discursivas e partilhou informação.
4 (a cumprir os requisitos)	A imagem está completa, organizada, clara e detalhada; comunica informações aprendidas de forma criativa e compreensível.	Completo em forma de rascunho final e mostra uma compreensão plena das informações aprendidas no processo de pesquisa; é interessante e envolvente para o leitor.	A/O estudante desempenhou um papel bem ensaiado na apresentação; usou boas competências discursivas e partilhou informação com a comunidade escolar com entusiasmo.

TABELA 3. RUBRICA DE APRENDIZAGEM EM SERVIÇO. ADAPTADO DE FARBER (2011, P. 101-102)

c) Auto-avaliação de estudantes

As ferramentas e escalas de auto-avaliação de estudantes são particularmente adequadas para que ele/as possam demonstrar e refletir sobre atitudes e sobre a aprendizagem no início, durante ou após um projeto de Aprendizagem em Serviço. No entanto, elas também podem ser usadas por estudantes como listas de verificação, para que possam resumir o seu próprio progresso de aprendizagem no sentido de uma auto-avaliação. A auto-avaliação pode promover a auto-análise da/o estudante, levar a uma exploração aprofundada dos objetivos de aprendizagem e também promover uma imagem mais clara das percepções do/as estudantes (Farber 2011). Nesse sentido, a auto-avaliação também pode ser usada como método de aprendizagem e dar às/aos docentes mais perspectiva. Podem ser utilizadas as rúbricas previamente mencionadas, na medida em que o/as estudantes também as podem utilizar para avaliar o seu trabalho e entregá-las no final do curso, ou escalas de investigação. Essas escalas podem ser desenvolvidas por docentes ou podem ser aplicadas escalas já existentes, de forma padronizada ou modificadas. Exemplos dessas escalas podem ser encontrados em Bringle, Phillips e Hudson (2004) e Shumer et al (2000).

d) Registos de desempenho

Em princípio, é necessário decidir que conquistas parciais se justificam utilizar como provas de desempenho no respetivo curso: participação regular no curso, preparação de uma apresentação oral, pesquisa complementar, exercícios de reflexão, preparação para o envolvimento do/a estudante, participação na supervisão e em supervisão acompanhada em grupos ou relatório final. Geralmente, a/os estudantes relatam uma grande quantidade de tempo gasto em atividades de serviço. Poderá então fazer sentido considerar que elementos parciais de desempenho são úteis para a avaliação final. Os certificados, que

podem ser concedidos no final da experiência, proporcionam reconhecimento adicional pelo compromisso com a comunidade. A atividade de serviço deve ser mencionada no certificado, bem como as competências adquiridas. O certificado deve ser assinado pelo/a docente, pela instituição e pelo parceiro da comunidade envolvido (Hofer 2007).

5.5 Aprender com a Avaliação da Aprendizagem em Serviço

No contexto da Aprendizagem em Serviço, uma avaliação visa, por um lado, documentar a Aprendizagem em Serviço ao longo de todo o período em que ocorre e, por outro, provocar melhorias relativas à sua viabilidade e iniciar um processo de reflexão (Saß 2007). Um modelo popular e frequentemente utilizado é o Modelo de Avaliação CIPP de Stufflebeam (2003) - este modelo significa “Avaliação de Contexto, Avaliação de Input, Avaliação de Processo e Avaliação de Produto”.

Antes do início efetivo da atividade de Aprendizagem em Serviço, o avaliador responsável deve documentar e recolher os objetivos e interesses de todos os diretamente (estudantes, docentes, parceiros da comunidade) ou indiretamente (o corpo docente, por exemplo) envolvidos de forma a encontrar um bom equilíbrio entre as expectativas dos diferentes grupos de pessoas e as atividades reais. A **avaliação de contexto** regista informação sobre as condições de enquadramento externas do projeto e sobre a situação problemática da qual o projeto surge, e identifica os interesses e necessidades das pessoas envolvidas (motivos para participar na atividade de Aprendizagem em Serviço, expectativas, preocupações de estudantes e parceiros da comunidade). A **avaliação de input** investiga diferentes alternativas com o objetivo de selecionar uma intervenção que se adapte aos recursos disponíveis (Saß 2007). Nesta fase, a leitura de literatura relevante ajuda a esclarecer que intervenções já existem e quais foram bem-sucedidas de acordo com os objetivos pretendidos. Uma avaliação de Aprendizagem em Serviço averigua então se e em que medida estes objetivos

foram alcançados e que fatores foram benéficos (Fromm 2019). Dependendo do objetivo da avaliação, dois tipos de avaliação podem ser diferenciados:

No âmbito de uma **avaliação de processo formativo**, todo o projeto de Aprendizagem em Serviço é avaliado e, se necessário, podem ser identificados problemas durante o processo e sugeridas alterações no procedimento. Uma revisão contínua do resultado esperado deve ocorrer ao longo de todo o curso. Instrumentos como sessões de feedback com os participantes ou com parceiros da comunidade são ferramentas populares para esse efeito (Baltes et al. 2007; Saß 2007). Utilizando esses instrumentos, é possível esclarecer de que é que a/os participantes gostaram e em que áreas acham que são necessárias mudanças. Da mesma forma, o feedback a parceiros da comunidade na forma de conversas com as pessoas envolvidas ou o feedback por escrito, nomeadamente nos diários de aprendizagem, podem fornecer informações adicionais a esse respeito.

Uma avaliação final do êxito, no sentido de uma **avaliação sumativa**, informa o/a docente acerca do cumprimento dos objetivos associados. Para isso, podem ser usadas ferramentas criativas e recentemente desenvolvidas ou instrumentos existentes e padronizados. No entanto, tal avaliação, geralmente, não tem por objetivo recolher e comparar resultados de forma científica, mas sim fornecer uma base para a avaliação e desenvolvimento do projeto de Aprendizagem em Serviço (Baltes, Reinmuth & Saß 2007) A fim de obter uma imagem completa e de ser capaz de fazer um julgamento preciso sobre o projeto, ambos os resultados de curto e de longo prazo, tal como os efeitos pretendidos e não pretendidos, devem ser tomados em conta na avaliação. A Tabela 4 é extraída de Saß (2007) e, utilizando o Modelo de Avaliação CIPP, dá um exemplo de um plano de avaliação para um curso de Aprendizagem em Serviço no qual estudantes cooperam com uma escola e oferecem um programa de promoção da capacidade de leitura da/os estudantes.



Nível de Avaliação	Contexto	Contributo	Processo	Resultado
Estudantes	Expectativas e Preocupações	Revisão da literatura	Diário de aprendizagem, Conversas de <i>feedback</i> , Tarefas de reflexão	Diário reflexivo, inquérito (no início e no final)
Grupo alvo: estudantes e seus pais	Pré-Teste (Teste de Literacia)	Reunião inicial (sobre as expectativas)	Ronda de <i>feedback</i> , atendimento, relatórios de aula	Inquérito (no início e no final), simulação, teste
Docentes mentores (parceiros da comunidade)	Entrevista (sobre metas e expectativas)	Conversas sobre a intervenção	<i>Feedback</i>	Entrevista
Partes externas (outros docentes, diretores)	Entrevista (sobre a situação problemática específica expectativas)	Conversas		Entrevista

TABELA 4. EXEMPLO DE UM PLANO DE AVALIAÇÃO (SAB 2007, P. 62)

A avaliação das atividades de Aprendizagem em Serviço aborda também problemas fundamentais da investigação sobre avaliação no geral, nomeadamente a dificuldade metodológica em medir efeitos causais. Para poder determinar os efeitos causais da Aprendizagem em Serviço, por exemplo num sentido quantitativo, é necessária uma conceção de exame complexa, que inclua vários pontos de medição (conceção longitudinal) e o controlo das influências externas, na medida do possível (Fromm 2019). Só assim se pode garantir que um resultado remonta à Aprendizagem em Serviço. No entanto, no contexto dos cursos de Aprendizagem em Serviço, conceções experimentais não podem, na sua maioria, ser implementadas. As conceções longitudinais requerem grandes tamanhos de amostra, o que é muito difícil de conseguir em cursos com um pequeno número de participantes. A avaliação das atividades de Aprendizagem em Serviço revela-se então extremamente complexa, e idealmente multidimensional, uma vez que diferentes grupos de pessoas estão envolvidos e são perseguidos diferentes objetivos. Por exemplo, a Aprendizagem em Serviço visa abrir as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal do/as estudantes ao mesmo tempo que procura produzir benefícios para o bem comum. Isso resulta em várias dimensões relevantes para a avaliação (Fromm 2019). A/O docente está interessado em saber se o/as estudantes aprenderam algo e se desenvolveram; os parceiros da comunidade querem saber se o serviço desenvolvido por estudantes para os membros da comunidade afetados foi bem-sucedido e o/as estudantes querem saber se o seu trabalho foi benéfico ou não e como melhorar as suas práticas.

Com o objetivo de investigar e apoiar empiricamente a sustentabilidade e o sucesso das atividades de Aprendizagem em Serviço, Driscoll, Holland, Gelmon e Kerrigan (1996) utilizam grelhas para os níveis “estudante”, “corpo docente”, “comunidade” e “instituição” para avaliar diferentes dimensões com os indicadores e medidas que lhes são associados. Estas grelhas podem ajudar docentes a encontrar métodos de avaliação adequados aos seus próprios cursos de Aprendizagem em Serviço. Como exemplo, a grelha do nível “estudante” é

apresentada a seguir na tabela 5. Inquéritos padronizados, entrevistas, grupos de foco, diários de aprendizagem, testes de conhecimento e competências e avaliações feitas por terceiros (por exemplo, uma avaliação feita pelos parceiros da comunidade sobre as competências do/as estudantes) são alguns dos elementos que podem ser usados como métodos de avaliação.

	Variáveis	Indicadores	Medidas
Estudantes	Consciência de comunidade	Conhecimento da história da comunidade, pontos fortes, problemas, definição	Entrevista, análise de diários de bordo, grupos de foco, inquérito
	Envolvimento com a comunidade	Quantidade/qualidade das interações, atitude em relação ao envolvimento	Entrevista, inquéritos, análise de diários de bordo, grupos de foco
	Compromisso com o serviço	Planos para serviços futuros	Inquéritos, grupo de foco
	Escolhas de carreira	Influência das oportunidades de emprego na comunidade	Inquéritos, entrevista, grupos de foco
	Autoconsciência	Mudanças na consciência de pontos fortes, limites, direção, função, objetivos	Inquéritos, entrevista,

Desenvolvimento pessoal	Participação em cursos adicionais, atividades extracurriculares	Entrevista, análise de diários de bordo, grupos de foco, inquéritos
Realização acadêmica	Papel da experiência comunitária na compreensão e aplicação de conteúdos	Entrevista, inquérito, classificações, grupos de foco
Sensibilidade à diversidade	Atitude, compreensão da diversidade, conforto e confiança	Análise de diários de bordo, reflexões, inquérito, entrevistas
Autonomia/ independência	Papel de estudante	Entrevista, observações de aula
Sentido de propriedade	Papel de estudante	Observações de aula, entrevista
Comunicação	Interações na aula, interações na comunidade	Observações de aula, observação na comunidade

TABELA 5. GRELHA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM SERVIÇO AO NÍVEL DE ESTUDANTES (ADAPTADO DE DRISCOLL, HOLLAND, GELMON & KERRIGAN 1996, P. 68

6 EXPLORAR O POTENCIAL DA E-APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

Andrea Hoyer-Neuhold

6.1 Observações preliminares sobre a necessidade da E-Aprendizagem em Serviço

A reflexão sobre a E-Aprendizagem em Serviço, também designada como 'Aprendizagem em Serviço virtual, a distância ou online' decorre, em parte, devido ao aparecimento da pandemia COVID-19 em 2020. Devido à pandemia, o ensino superior por todo o mundo teve de deslocar a sua atenção para o ensino a distância num curto espaço de tempo, incluindo projetos de Aprendizagem em Serviço já em andamento. No entanto, os cursos de E-Aprendizagem em Serviço já eram realizados muito antes da pandemia, aumentando consideravelmente em número principalmente ao longo dos últimos cinco anos (Stefaniak 2020, p. 562), e foram já realizadas investigações sobre o potencial da digitalização para projetos de Aprendizagem em Serviço, sendo que o ensino e a aprendizagem online se estão a tornar cada vez mais importantes para as instituições de ensino superior como um todo. Assim sendo, neste capítulo resumem-se reflexões sobre o potencial da E-Aprendizagem em Serviço e são feitas uma sistematização da E-Aprendizagem em Serviço e recomendações para docentes integrarem componentes online nos cursos de Aprendizagem em Serviço.

6.2 Potencial da E-Aprendizagem em Serviço

E-Aprendizagem em Serviço significa a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos cursos de Aprendizagem em Serviço. Neste caso, a componente de aprendizagem ou a componente de serviço ou ambos ocorrem online. Ao integrar componentes online nos cursos de Aprendizagem em Serviço, há três vantagens que são destacadas pelos estudos existentes:

vantagens para parceiros da comunidade, para estudantes e para os objetivos de aprendizagem. Em primeiro lugar, se a componente de serviço é prestada online, os projetos de E-Aprendizagem em Serviço podem envolver não só parceiros regionais próximos da universidade, mas também organizações geograficamente dispersas (por exemplo, em áreas rurais) ou mesmo parceiros da comunidade global sem recursos para viajar (Waldner et al. 2012, p. 126). Em segundo, ao integrar componentes online na parte instrucional de um projeto de Aprendizagem em Serviço, estudantes dispersos geograficamente ou que por qualquer motivo não possam frequentar as aulas presenciais no campus podem participar nos cursos de Aprendizagem em Serviço. Isto é importante por razões de inclusão, uma vez que permite que estudantes não-tradicionais, estudantes com deficiências ou com problemas de saúde mental tenham acesso aos cursos de Aprendizagem em Serviço (Waldner et al. 2012, p. 126). A E-Aprendizagem em Serviço também permite que as universidades de ensino a distância, em particular, implementem a abordagem da Aprendizagem em Serviço nos seus currículos. Em terceiro lugar, as atividades de E-Aprendizagem em Serviço com parceiros internacionais permitem às universidades procurar não apenas o envolvimento cívico e a cidadania como objetivos de aprendizagem, mas também a cidadania global e competências transculturais (Harris 2017, Garcia-Gutierrez et al. 2017).

6.3 Sistematização da E-Aprendizagem em Serviço

Waldner et al. (2012 e 2010) colocam as atividades de Aprendizagem em Serviço sem qualquer componente online como Aprendizagem em Serviço tradicional num lado do contínuo e as atividades de Aprendizagem em Serviço exclusivamente com atividades online como E-Aprendizagem em Serviço extrema do outro. Com base na sua extensa revisão de literatura em 2012, Waldner, McGorry e Widener identificaram cinco tipos de cursos de Aprendizagem em Serviço, conforme pode ser visto na figura 10.

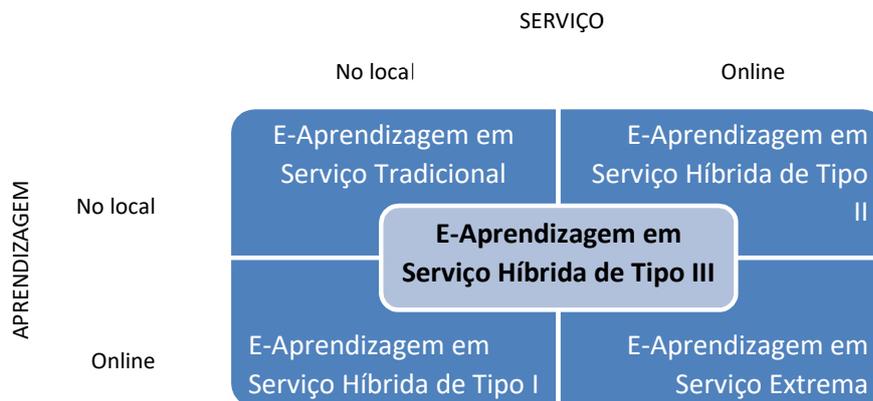


FIGURA 10. TIPOS DE APRENDIZAGEM EM SERVIÇO (WALDNER ET AL. 2012, P. 134).

Aprendizagem em Serviço Tradicional é a Aprendizagem em Serviço sem quaisquer componentes online, em que tanto a aprendizagem nas aulas como o serviço são realizados no local. E-Aprendizagem em Serviço Híbrida de Tipo I significa que a parte de aprendizagem ocorre totalmente online e que a parte de serviço é totalmente presencial. A E-Aprendizagem em Serviço Híbrida de Tipo II é o oposto do Tipo I: a parte de aprendizagem é totalmente presencial e a parte de serviço totalmente online. E-Aprendizagem em Serviço Híbrida de Tipo III significa que um contexto de aprendizagem misto é aplicado tanto à componente instrucional como à componente de serviço. Finalmente, a E-Aprendizagem em Serviço extrema tem lugar completamente online.

Cada tipo de (E-)Aprendizagem em Serviço tem os seus potenciais e limitações em termos da passagem de conteúdos, da prestação de serviços e dos resultados de aprendizagem, e requer diferentes técnicas para otimizar os resultados da Aprendizagem em Serviço (Waldner et al. 2012, p. 138). Na secção seguinte, procuramos respostas para a pergunta: Como usar a E-Aprendizagem em Serviço?

6.4 Recomendações de implementação da E-Aprendizagem em Serviço para docentes

Da literatura sobre a E-Aprendizagem em Serviço e sobre práticas anteriores bem-sucedidas podem ser extraídos inúmeras recomendações e conselhos para evitar obstáculos que tenham ocorrido em projetos anteriores de E-Aprendizagem em Serviço (Waldner et al. 2012, Helms et al. 2015, Harris 2017, Stefaniak 2020, NYLC 2020, Meuers 2020, EASLHE 2020). Seguindo Waldner et al (2012, p. 139), as recomendações podem ser resumidas em três formas: recomendações tecnológicas, comunicacionais e de planificação de cursos.

Em termos de recomendações tecnológicas, recomenda-se que todos os parceiros de um projeto de E-Aprendizagem em Serviço estejam dispostos a e sejam qualificados o suficiente para utilizar todas as tecnologias necessárias, assumindo que todas as partes têm acesso a elas. Docentes de instituições de ensino superior devem avaliar a capacidade tecnológica dos parceiros da comunidade e as qualificações da/os estudantes antes de iniciarem um projeto de E-Aprendizagem em Serviço. Como boa prática, recomenda-se que as instituições de ensino superior criem uma equipa de tecnologia da informação que forneça apoios e formação. Waldner et al propõem que essa equipa de apoio tecnológico seja considerada “um quarto parceiro integral no contexto da E-Aprendizagem em Serviço” (2012, p. 140), em adição a docentes, estudantes e parceiros da comunidade. Ferramentas tecnológicas úteis incluem plataformas de aprendizagem baseadas na web, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, meios de comunicação social para comunicação informal, plataformas para colaboração, bancos de dados para arquivar documentos escritos, vídeos gravados, etc. Os autores e autoras do "Guia prático de E-Aprendizagem em Serviço em resposta ao COVID-19" (EASLHE 2020) e um artigo recente do National Youth Leadership Council (NYLC 2020) descrevem e propõem mais de 20 ferramentas digitais que podem melhorar a colaboração e o envolvimento, especialmente para projetos de E-Aprendizagem em Serviço (p. ex: EdPuzzle,

Padlet, Preceden, Screencastify, Slido, etc.). Waldner et al (2012) enfatizam o seguinte em relação à tecnologia: “Independentemente da tecnologia que seja utilizada, os instrutores devem construir pontes entre as comunicações síncronas e assíncronas (por exemplo, o arquivamento de apresentações ao vivo em vídeos, para estudantes noutros fusos horários que não possam comparecer).” (p. 141). Já Stefaniak (2020, p. 564) sublinha que embora o/as docentes devam fornecer às/aos estudantes uma variedade de ferramentas, é importante dar-lhes a liberdade de usarem as ferramentas que preferem, especialmente no que toca à comunicação em grupos pequenos.

Em termos de recomendações comunicacionais, estabelecer canais de comunicação claros, esclarecer expectativas e uma contratualização explícita entre docentes, estudantes e parceiros da comunidade são tão importantes na E-Aprendizagem em Serviço como na Aprendizagem em Serviço tradicional. Assim, os contratos escritos e/ou memorandos de entendimento entre docentes e parceiros da comunidade devem incluir o compromisso explícito de disponibilizar tempo para reuniões com a turma em horários pré-especificados e de fornecer feedback imediato aos trabalhos do/as estudantes (Hunter 2007; Malvey et al. 2006 como citado em Waldner et al. 2012, p. 141). Além disso, parceiros da comunidade e estudantes devem entrar em contato em sessões online ou no local em tempo real o mais cedo possível, de forma a promover uma comunicação ativa, compromisso e rapport. Para estimular a interação e o envolvimento da/os estudantes, é útil que ele/as trabalhem juntos divididos em grupos dentro de um curso de E-Aprendizagem em Serviço e que um/a estudante assuma o papel de líder do grupo e de estabelecer o contacto com o parceiro da comunidade. Quando a/os estudantes trabalham em grupos, podem adicionalmente ser estabelecidos processos instrutivos de feedback dos colegas (Waldner et al. 2012, p. 142). Devido à falta de comunicação direta e de resposta imediata, o/as docentes dos cursos de E-Aprendizagem em Serviço devem estar ativos na comunicação do início ao fim. A/Os estudantes precisam de mais feedback em relação aos componentes online, e é mais provável que ocorram mal-entendidos entre todos

os parceiros durante a comunicação online, especialmente ao utilizar meios de comunicação assíncrona. O/As docentes devem, portanto, estar preparados para manter alta visibilidade em fóruns online, disponibilizar reuniões online em tempo real e intervir rapidamente quando surgem problemas entre membros de grupos de estudantes ou entre grupos de estudantes e parceiros da comunidade (Waldner et al. 2012, p. 142 e pág. 144).

Em termos de recomendações sobre planificação de cursos, pode afirmar-se que, exceto no que toca à utilização de ferramentas tecnológicas, não há muita diferença entre a realização de um curso de Aprendizagem em Serviço tradicional e um curso de E-Aprendizagem em Serviço. Os princípios de planificação de cursos tradicionais ou elementos essenciais da Aprendizagem em Serviço



elaborados no capítulo 2.6 deste livro são igualmente relevantes para a E-Aprendizagem em Serviço. Helms et al. (2015), no seu artigo “Implementar e Avaliar Projetos de Aprendizagem em Serviço Online”, mostram passo a passo quais os ajustes que

podem ser feitos para estabelecer um bom ambiente de aprendizagem online em projetos de Aprendizagem em Serviço e o que essas mudanças incluem em termos do papel de docente e de estudante. Para tal, os autores e autoras seguem a estrutura: preparação, ação e análise, reflexão e avaliação. Para cada fase, são fornecidos a docentes conselhos orientados para a prática, por exemplo quando e como nomear ou apoiar estudantes ou quando e como rever ou avaliar os produtos da/os estudantes num curso de E-Aprendizagem em Serviço (Helms et al. 2015, p. 373- 375). Stefaniak (2020) sugere uma perspetiva sistémica para a conceção de experiências de E-Aprendizagem em Serviço. A essência do seu

enquadramento é a divisão do contexto do curso em dois subsistemas: o Subsistema do Curso e o Subsistema de E-Aprendizagem em Serviço. Se essas duas componentes forem consideradas “dois subsistemas separados, o instrutor pode ter uma melhor ideia do que é necessário para aprofundar a compreensão dos estudantes e para transferir a aprendizagem para contextos do mundo real” (p. 567). Por fim, Waldner et al (2012, p. 144-145) ressaltam que, comparados aos cursos tradicionais de Aprendizagem em Serviço, os cursos de E-Aprendizagem em Serviço requerem tarefas extra e também tempo e esforço adicionais da parte de docentes e estudantes.

6.5 Conclusão

A integração das TIC nos cursos de Aprendizagem em Serviço oferece muitas oportunidades, mas também apresenta alguns desafios para docentes em termos de tecnologia, comunicação e planificação de cursos. Em qualquer caso, a tecnologia nunca deve ter precedência sobre a pedagogia. Os autores e autoras do "Guia prático sobre E-Aprendizagem em Serviço em resposta ao COVID-19" enfatizam isto da seguinte forma: “A pedagogia é essencial e, por isso, a mediação tecnológica precisa de estar subordinada a objetivos e interesses pedagógicos. O importante não é a 'mediação' entre as interfaces, mas a 'conexão' entre as pessoas.” (EALSHE 2020, p. 35). Principalmente enquanto a situação de pandemia e a necessidade de “distanciamento social” persistir, todo/as a/os docentes que têm de utilizar componentes online nos cursos de Aprendizagem em Serviço devem prestar atenção especial a esta ideia.

7 ESTABELECECER UMA CULTURA DE APRENDIZAGEM EM SERVIÇO NA UNIVERSIDADE E ORGANIZAR APOIO INSTITUCIONAL

7.1 Integrar a Aprendizagem em Serviço na faculdade

Estabelecer com sucesso uma cultura de Aprendizagem em Serviço na universidade pode melhorar os resultados do/as estudantes, nomeadamente as suas conquistas pessoais e interpessoais, a sua compreensão e aplicação de conhecimentos, engajamento, curiosidade, prática reflexiva, transformação de perspectivas, cidadania e responsabilidade social. O aspeto

mais importante do estabelecimento de uma cultura de Aprendizagem em Serviço é a reflexão sobre o contexto e a atribuição de significado por parte



da/os estudantes às suas experiências. Este capítulo foca-se nos fatores institucionais (nível institucional, nível de corpo docente, nível de docente) que influenciam uma cultura de ensino e aprendizagem no ensino superior e que, em última instância, promovem a Aprendizagem em Serviço.

Segundo Resch (2018), a Aprendizagem em Serviço tem um vasto potencial para produzir uma geração de líderes socialmente responsáveis. O/As estudantes sentem que têm um impacto nos serviços e no bem-estar das pessoas da comunidade, que fazem parte da aprendizagem colaborativa e que participam ativamente em projetos socialmente responsáveis relevantes (Resch 2018). A Aprendizagem em Serviço como formato de ensino inovador mostra um grande

potencial para a educação em responsabilidade social. A institucionalização pretende tornar disponíveis recursos institucionais necessários à incorporação da Aprendizagem em Serviço em instituições de ensino superior (Meijs et al. 2019). Os recursos podem abranger a “articulação na declaração de missão institucional, o desenvolvimento de uma unidade de aprendizagem em serviço, programas, financiamento, espaços, pessoal, formação e sistemas de reconhecimento.” (ibid., p. 222). Há vários guias de orientação que se debruçam sobre a institucionalização da Aprendizagem em Serviço nas instituições de ensino superior. O mais divulgado é o Plano de Ação Integral para a Aprendizagem em Serviço (CAPSL), um modelo para o desenvolvimento da Aprendizagem em Serviço nas universidades a nível institucional, desenvolvido por Bringle e Hatcher (1996). Baseado no Campus Compact Project, oferece uma heurística para reflexão que tem como objetivo desenvolver estratégias para implementar a Aprendizagem em Serviço considerando os seus diferentes elementos (instituição, corpo docente, estudantes, parceiros comunitários) (ver tabela 6).

Neste modelo, a implementação da Aprendizagem em Serviço a nível institucional é entendida como um ciclo de atividades, entre as quais sensibilização, protótipos, apoio, expansão e avaliação (ibid.). No entanto, como a mudança não é um processo linear, essas atividades também não seguem uma sequência linear, mas antes vêm e vão ao longo de vários ciclos. Não obstante, a chave para o sucesso da implementação da Aprendizagem em Serviço encontra-se na adaptação das práticas de planificação às características únicas de cada universidade enquanto instituição. Tendo em conta a situação e as características específicas da instituição, também as estratégias e exemplos de atividades elencados podem ser mais ou menos favoráveis à implementação da Aprendizagem em Serviço a nível institucional. Por exemplo, no contexto alemão, onde um princípio de unidade entre investigação e ensino é dominante, parece difícil implementar e regular a Aprendizagem em Serviço através de uma abordagem descendente (Gerholz 2020). Uma combinação entre abordagens ascendentes e descendentes parece, neste caso, mais apropriada.

Adicionalmente, McIlrath et al (2019) observaram diferenças entre as definições nacionais de Aprendizagem em Serviço e também entre as interpretações locais e institucionais desta pedagogia, e identificaram a necessidade de se criar e de se ficar comprometido com uma definição institucional ou mesmo nacional de Aprendizagem em Serviço (McIlrath et al. 2016) para que ela possa ser institucionalizada. Para além disso, chamam a atenção para a necessidade de uma cooperação mais forte entre as diferentes partes interessadas, em oposição a entendê-las como independentes umas das outras (Meijs et al. 2019).

Atividade

Tente responder às seguintes perguntas durante o planeamento de um curso de Aprendizagem em Serviço:

- Quais são os princípios básicos para a integração da Aprendizagem em Serviço no currículo da sua faculdade? Que experiência possui a nível de adaptação ou mudança curricular?
- Que cultura de *feedback* existe na sua universidade ou faculdade? A/os estudantes recebem *feedback* regularmente e, se sim, como e porquê? Que métodos de reflexão usa nos seus cursos? Como podem eles promover a aprendizagem académica e baseada em conteúdos do/as estudantes e também a aprendizagem pessoal?
- Como pretende apoiar e orientar os processos de reflexão da/os estudantes?
- Como é que o/as estudantes recebem o seu *feedback* como orientador/a académico/a e sob que forma? (escrita, oral, visitas ao local,...)

Plano de Ação Abrangente para Aprendizagem em Serviço (CAPSL; Bringle & Hatcher, 1996) – exemplos de atividades

	Instituição	Docentes	Estudantes	Comunidade
Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> • Formar um grupo de planeamento com pessoas-chave • Desenvolver um Plano de Ação de IES para Aprendizagem em Serviço • Investigar recursos institucionais e contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar interesse de docentes e cursos de Aprendizagem em Serviço oferecidos atualmente • Identificar docentes ou grupos de planeamento de Aprendizagem em Serviço 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar o envolvimento de estudantes em atividades de serviço • Pesquisar atitudes de estudantes em relação ao serviço e Aprendizagem em Serviço • Identificar estudantes para o grupo de planeamento e conselho consultivo de Aprendizagem em Serviço 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar parcerias universidade/comunidade existentes • Identificar representantes da comunidade para o grupo de planeamento e o conselho consultivo da Aprendizagem em Serviço
Consciência	<ul style="list-style-type: none"> • Informar principais diretores/as e grupos de docentes sobre a Aprendizagem em Serviço • Aderir a Redes de Aprendizagem em Serviço (nacionais) • Participar em Conferências de Aprendizagem em Serviço 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir informação sobre Aprendizagem em Serviço (<i>newsletter</i>, artigos, brochuras) • Identificar um contacto docente em cada unidade académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir informação sobre Aprendizagem em Serviço (seminários de orientação de estudantes, artigos na imprensa, cartazes, brochuras) • Informar os orientadores sobre a Aprendizagem em Serviço • Realizar apresentação para as organizações de estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir informação sobre Aprendizagem em Serviço (ex. <i>newsletter</i>, brochura) • Iniciar reuniões e visitas ao local com o pessoal da agência • Esclarecer o pessoal da agência sobre as diferenças entre serviço voluntário e Aprendizagem em Serviço

Protótipo	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e consultar programas existentes e exemplares no ensino superior 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar ou desenvolver protótipo(s) de curso 	<ul style="list-style-type: none"> Recrutar estudantes para o(s) protótipo(s) de curso 	<ul style="list-style-type: none"> Colaborar com o pessoal da agência para desenvolver o(s) protótipo(s) de curso
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Obter compromisso para um Gabinete de Aprendizagem em Serviço (orçamento, pessoal, escritório) Desenvolver meios para coordenar a Aprendizagem em Serviço com outros programas no campus (ex. serviços de apoio a estudantes, desenvolvimento docente) Candidatar-se a bolsas 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar docentes e docentes mentores com interesse Manter um ficheiro programático por disciplina Compilar uma coleção documental sobre Aprendizagem em Serviço Garantir fundos docentes para expansão Identificar recursos existentes que possam apoiar o desenvolvimento docente na Aprendizagem em Serviço Estabelecer um prémio do corpo docente que reconheça o serviço 	<ul style="list-style-type: none"> Instituir bolsas de Aprendizagem em Serviço Divulgar cursos de Aprendizagem em Serviço em horário de aulas, orientadores Garantir fundos para assistentes de curso e coordenadores locais de Aprendizagem em Serviço 	<ul style="list-style-type: none"> Compilar lista de agências interessadas em Aprendizagem em Serviço Compilar avaliações das necessidades da comunidade Usar ferramentas de correspondência para a identificação de possíveis necessidades da comunidade Garantir fundos para coordenadores de estudantes locais Redigir manual de recursos de agências da comunidade sobre as políticas e procedimentos da universidade para cursos de Aprendizagem em Serviço

Expansão

- Debater Aprendizagem em Serviço com um público mais amplo de diretores e funcionários
- Colaborar com outros na programação e nas candidaturas a bolsas
- Organizar fóruns sobre Aprendizagem em Serviço
- Oferecer oficinas de desenvolvimento docente
- Organizar consultas individuais
- Debater Aprendizagem em Serviço com Departamentos
- Providenciar subsídios para o desenvolvimento de cursos e bolsas para apoiar a Aprendizagem em Serviço
- Estabelecer uma ampla oferta de cursos de Aprendizagem em Serviço
- Incluir antigos estudantes dos cursos Aprendizagem em Serviço no recrutamento de novo/as estudantes
- Criar posições de assistente de curso e coordenador/a local para estudantes
- Desenvolver uma opção de crédito para estudantes projetarem componentes "independentes" da Aprendizagem em Serviço
- Envolver estudantes no desenvolvimento de cursos de Aprendizagem em Serviço e atividades afins (ex. oficinas, conferências,...)
- Iniciar oficinas e debates na comunidade sobre Aprendizagem em Serviço
- Aumentar o envolvimento do pessoal da agência na concepção de cursos e atividades de Aprendizagem em Serviço de nível universitário
- Colaborar com agências da comunidade na programação, propostas de bolsas e conferências

Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar e apresentar a outras instituições as atividades de Aprendizagem em Serviço da universidade • Publicar investigação sobre Aprendizagem em Serviço • Participar em conferências e oficinas • Divulgar atividades de Aprendizagem em Serviço nos <i>media</i> locais 	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar os êxitos de docentes • Incluir as atividades de Aprendizagem em Serviço nos formulários do Relatório Anual da faculdade • Envolver o corpo docente em atividades profissionais (ex. publicações, oficinas, conferências, fóruns) • Divulgar os galardoados com o prémio de serviço docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar os beneficiários de bolsas de estudo que têm em conta o serviço • Escrever cartas de recomendação para estudantes envolvidos no serviço • Nomear estudantes para prémios de reconhecimento local, regional e nacional • Criar transcrição co-curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrocinar eventos de reconhecimento para as agências e o pessoal das agências • Divulgar parcerias com a comunidade nos <i>media</i> locais
Monitorização	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados com instituições 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre o envolvimento de docentes (número de docentes que oferecem cursos de Aprendizagem em Serviço) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre o envolvimento de estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorizar a formação e a supervisão de estudantes na agência • Manter registos do envolvimento de estudantes e docentes na agência

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar o relatório anual do Gabinete de Aprendizagem em Serviço • Incluir a Aprendizagem em Serviço na avaliação institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer métodos e planos de avaliação para docentes (ex. revisão por pares, portefólios) • Avaliar os resultados do curso (satisfação de estudantes, aprendizagem de estudantes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os cursos de Aprendizagem em Serviço (ex. satisfação de estudantes, resultados de aprendizagem, retenção) 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o impacto das atividades de Aprendizagem em Serviço em atender às necessidades das agências e dos clientes
Investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar investigação sobre a Aprendizagem em Serviço na instituição e entre instituições 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a investigação docente sobre Aprendizagem em Serviço • Realizar investigação sobre o envolvimento de docentes na Aprendizagem em Serviço 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar investigação sobre as experiências de Aprendizagem em Serviço de estudantes • Promover a participação de estudantes em investigação-ação 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar com agências em projetos de investigação-ação

Institucionalização	<ul style="list-style-type: none"> • O serviço faz parte da missão da universidade e a Aprendizagem em Serviço é reconhecida nas publicações universitárias • A Aprendizagem em Serviço é uma componente identificável da educação geral • Os cursos de Aprendizagem em Serviço estão listados nos boletins, horários de aulas e descrições dos cursos • A universidade patrocina conferências regionais ou nacionais sobre Aprendizagem em Serviço • Há compromissos orçamentais sólidos para suportar os programas de Aprendizagem em Serviço 	<ul style="list-style-type: none"> • A Aprendizagem em Serviço como uma componente permanente das descrições dos cursos e do currículo • A Aprendizagem em Serviço é parte integrante do desenvolvimento profissional de docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Inscrição consistentemente elevada nos cursos de Aprendizagem em Serviço • A Aprendizagem em Serviço faz parte da cultura estudantil 	<ul style="list-style-type: none"> • O corpo docente está formalmente envolvido com a agência (ex. consultore/as) • O pessoal da agência está formalmente envolvido com a universidade (p. ex. curso de formação em equipa, conselho do campus) • As agências alocam recursos adicionais para apoiar e formar estudantes voluntária/os
----------------------------	--	---	---	---

TABELA 6. PLANO DE AÇÃO ABRANGENTE PARA APRENDIZAGEM EM SERVIÇO (CAPSL), BRINGLE & HATCHER (1996)

Sigmon e Keyne (2010) argumentam que a Aprendizagem em Serviço reúne o trabalho de campo e o serviço comunitário e, portanto, representa uma forma rica e inovadora de educação experiencial. Jones, Warner e Kiser (2010) também relatam que a Aprendizagem em Serviço e a educação para a sustentabilidade têm fundamentos comuns e podem revelar-se aliados poderosos no contexto da educação superior.

Halberstadt, Schank, Euler and Harms (2019) identificam fatores relacionados com o contexto, o formato e a capacidade do/as docentes, que são cruciais para uma implementação bem-sucedida da Aprendizagem em Serviço para a educação para a responsabilidade social e a sustentabilidade (ver figura 11).

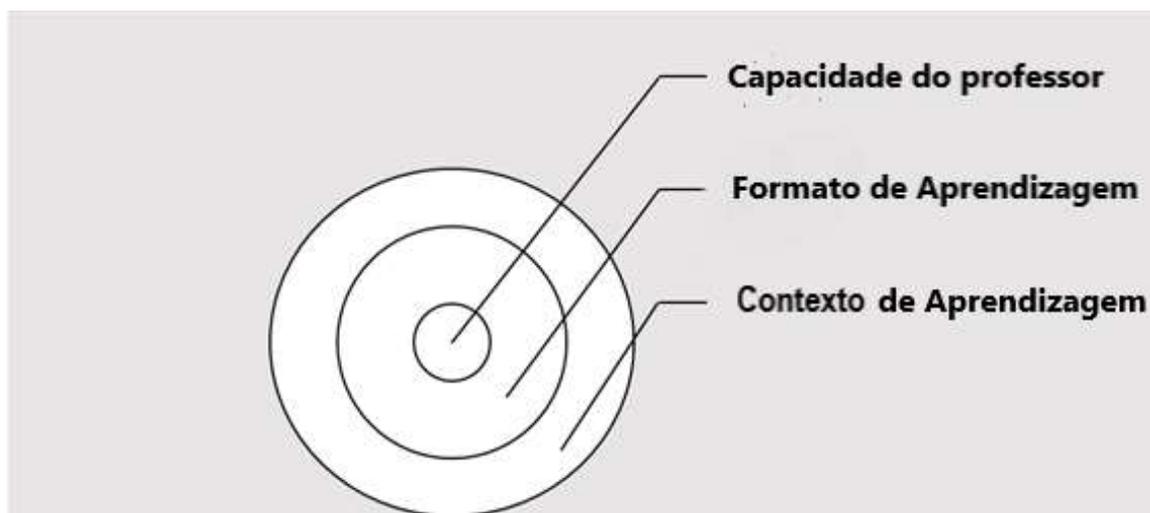


FIGURA 11. FATORES PARA UMA IMPLEMENTAÇÃO BEM-SUCEDIDA DE APRENDIZAGEM EM SERVIÇO PARA A EDUCAÇÃO PARA A RESPONSABILIDADE SOCIAL E A SUSTENTABILIDADE, DE ACORDO COM HALBERSTADT, SCHANK, EULER & HARMS (2019)

A nível macro, um contexto de aprendizagem que consiste em condições benéficas de ensino é um fator crucial para o sucesso da implementação da Aprendizagem em Serviço. Isto inclui estruturas de apoio disponibilizadas pela universidade (apoio financeiro, formação, *coaching*

para docentes, ensino em equipa, etc.) assim como aceitação, reconhecimento e remuneração desta forma complexa de ensino (Halberstadt, Schank, Euler & Harms 2019).

7.2 Exemplos de apoio institucional para a Aprendizagem em Serviço

O/As docentes não são os únicos responsáveis pelo sucesso da Aprendizagem em Serviço, mas antes estão incluídos em estruturas institucionais específicas que podem 1) não dar apoio à Aprendizagem em Serviço ou, 2) dar apoio à Aprendizagem em Serviço. Os elementos de apoio institucional podem ser constituídos através de plataformas e portais correspondentes, nos quais os parceiros da comunidade podem procurar estudantes ou vice-versa, ou estar ligados a questões contratuais, casos em que o corpo docente disponibiliza modelos contratuais ou assessoria jurídica para acordos de trabalho entre universidades e parceiros comunitários. Além disso, a formação contínua para estudantes e o apoio prático (como pequenas quantidades de dinheiro para determinados serviços ou passes sociais para os transportes públicos) podem ser úteis para uma implementação bem-sucedida da Aprendizagem em Serviço (Resch & Dima 2021).

Exemplo de apoio institucionalizado 1:

Exemplo de apoio institucionalizado 1: Lituânia) iniciou há alguns anos os A Universidade Técnica de Kaunas (Lituânia) iniciou há alguns anos os das “**Emblemas Digitais**”, microcertificados digitais para reconhecimento das a conquistas de aprendizagem e educação não-formais, no âmbito da Aprendizagem em Serviço, nos quais as experiências e competências são reconhecidas.

Exemplo de apoio institucionalizado 2:

Exemplo de apoio institucionalizado 2: O projeto ENGAGE STUDENTS pretende iniciar uma "Plataforma de Correspondência Online" para que parceiros comunitários de cinco países possam encontrar parceiros universitários para os seus projetos de Aprendizagem em Serviço. Os parceiros comunitários podem inserir as suas necessidades atuais e as universidades podem responder.

Exemplo de apoio institucionalizado 3:

Exemplo de apoio institucionalizado 3:

O apoio institucional é dado pelo **Center for Teaching (CFT) da Universidade Vanderbilt (Estados Unidos)**. Promove o ensino universitário, conduzindo a aprendizagem estudantil significativa. O CFT oferece diferentes atividades de apoio no desenvolvimento de práticas de ensino e prepara guias para uma variedade de temas de ensino, com resumos das melhores práticas, ligações para outros recursos online e informações sobre recursos locais de Vanderbilt (Vanderbilt University 2020).

Exemplo de apoio institucionalizado 4:

Exemplo de apoio institucionalizado 4:

O **UNIAKTIV** (Universidade de Duisburg-Essen, Alemanha) trata-se de um departamento centralizado da universidade dedicado apenas à Aprendizagem em Serviço para permitir a cooperação com parceiros da comunidade. O centro apoia docentes nos seus esforços para realizar cursos de Aprendizagem em Serviço de acordo com as políticas da universidade (Altenschmidt & Miller, 2020). Coordena parcerias entre o campus e a comunidade e apoia os cursos de Aprendizagem em Serviço desde o seu início até à sua finalização. Fornece consolidação sobre cursos significativos, faz mediação com parceiros de projetos cívicos, oferece ferramentas de planeamento, reflexão e *coaching* para docentes, apoia o processo de avaliação e certificação e é também responsável pelas relações públicas dos projetos de Aprendizagem em Serviço. É a estratégia de apoio institucional mais abrangente nas universidades alemãs.

Exemplo de apoio institucionalizado 5:

Exemplo de apoio institucionalizado 5: O **Volunteering@WU** é um programa extra-curricular para estudantes, coordenado por uma equipa especial da **Universidade de Economia e Negócios de Viena (Áustria)** (Mackerle-Bixab & Rameder 2020). Estudantes participam em diferentes *buddy-programmes* e apoiam crianças desfavorecidas na sua aprendizagem e preparação para a escola, mas também em programas de música e desporto, podendo validar o seu envolvimento num módulo de estudo específico do currículo. O programa extra-curricular está integrado nas estruturas da Vice-reitoria e a equipa de coordenação coopera com ONGs para dar a estudantes preparação adequada, apoio, orientação e oportunidades de reflexão.

Exemplo de apoio institucionalizado 6:

Exemplo de apoio institucionalizado 6: O "projeto **TERCEIRA MISSÃO da Universidade de Viena**" (Áustria) torna visíveis as atividades da Terceira Missão na universidade, cria redes entre elas e apoia a sua garantia de qualidade. O projeto visa desenvolver um perfil de conteúdo específico de Terceira Missão e de Aprendizagem em Serviço na maior universidade da Áustria e criar uma estratégia de implementação sustentável. Para isso, a reitoria de finanças é um membro da equipa, que recolhe atividades de Aprendizagem em Serviço existentes em todas as faculdades, publica exemplos de cursos de melhores práticas online e conecta docentes empenhados de diferentes disciplinas em reuniões regulares das partes interessadas. Paralelamente, promove-se a investigação sobre Aprendizagem em Serviço, o que contribui para um maior reconhecimento e visibilidade da Aprendizagem em Serviço a nível institucional. (Graf et al. 2020)

Não esquecer:

O apoio institucional à integração da Aprendizagem em Serviço em cursos acadêmicos pode ter diversas formas. Johnson (s. d.) distingue entre estas possíveis atividades de apoio institucional a nível docente destinadas a promover a Aprendizagem em Serviço:

- Centro para o envolvimento da comunidade, que auxilia membros do corpo docente a encontrar parceiros e estágios adequados para estudantes.
- Diretório da faculdade sobre Aprendizagem em Serviço, que fornece informações sobre todas as iniciativas de Aprendizagem em Serviço na faculdade. Isto permite encontrar colegas experientes que podem ajudar e partilhar as suas experiências
- Biblioteca, disponibilizando todos os recursos necessários - material didático, planos de estudos, ligações para sites relevantes, etc.
- Seminários e oficinas, organizados com o objetivo de partilhar experiências e conhecimentos na implementação da Aprendizagem em Serviço - exemplos de boas práticas, desafios, etc.
- Guia do estudante, contendo informações necessárias para estudantes envolvidos na Aprendizagem em Serviço. Contém informações gerais sobre o método de aprendizagem, resumo dos direitos e das responsabilidades de estudantes como voluntários, modelo de contrato, folhas de ponto, formulários de avaliação, questionários de satisfação e outras informações relevantes.

Das entrevistas do projeto ENGAGE STUDENTS:

- **Integração da Aprendizagem em Serviço na política** “Está integrada na estratégia em algumas escolas” (Irlanda, Entrevista 1)
- **Estabelecimento de um departamento especializado** “A criação da Escola de Ensino Superior ‘Educating for the Meeting and Solidarity’ (EIS), que visa promover a investigação, formação e documentação sobre Aprendizagem em Serviço”. (Itália, Entrevista 40)
- **Desenvolvimento de curso de nível universitário, relacionado com Aprendizagem em Serviço** “Há muitos exemplos, mas um dos melhores exemplos de Aprendizagem em Serviço é o recentemente desenvolvido módulo de educação cooperativa de ‘Desenvolvimento Sustentável’, que envolve docentes universitários de diferentes áreas e é ensinado a estudantes de todas as faculdades. Este módulo está incluído nos documentos estratégicos da universidade e é apoiado pela administração da universidade, que é o que permite o desenvolvimento deste módulo.” (Lituânia, Entrevista 9)
- **Financiamento** “Uma chamada interna para financiamento de iniciativas da Terceira Missão.” (Itália, Entrevista 39)
- **Formação de docentes** “É fornecida formação para académicos: trabalhamos com a SFI [Science Foundation Ireland], a IRC [Irish Research Council], e também através de oficinas da organização.” (Irlanda, Entrevista 1)
- **Sistema de mentoria de docentes** “Temos também uma série de profissionais e funcionários académicos voluntários de todas as áreas da nossa instituição que servem como mentore/as para o módulo, porque não há aulas formais durante todo o ano, e também um número de pessoas que servem como marcadores para o programa. ” (Irlanda, Entrevista3)
- **Créditos para estudantes** “Estudantes de algumas disciplinas (ex. Ciências da Computação, Marketing) podem voluntariar-se para obterem créditos extras. ” (Irlanda, Entrevista 5)
- **Promoção de organizações estudantis** “Na UPB existem muitas Organizações Não Governamentais Estudantis para estudantes com o mesmo conjunto de interesses e motivações, onde estudantes participam como voluntários em diferentes atividades com base na sua própria iniciativa e no simples desejo de se envolver em atividades. ” (Roménia, Entrevista 28)

PARTE 2: FERRAMENTAS DE PLANEAMENTO DA APRENDIZAGEM EM SERVIÇO



8 APLICAR O PROCESSO APRENDIZAGEM EM SERVIÇO AO MEU PRÓPRIO CURSO

Isabel Menezes, Teresa Dias, Cidália Duarte, Deyse Benício, Sofia Pais

A Aprendizagem em Serviço é “uma pedagogia reflexiva e relacional” (Heffernan 2011, p. 2), combinando a intervenção em comunidades com oportunidades de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento para estudantes. Ao longo deste capítulo, vamos procurar compreender as etapas que norteiam a conceção e gestão do processo de Aprendizagem em Serviço.

A Aprendizagem em Serviço incorpora a responsabilidade do ensino superior na formação de cidadãos socialmente comprometidos e responsáveis, capazes de aplicar os seus conhecimentos e competências na análise da sua comunidade, imaginando projectos de intervenção e colaborando com outros para uma melhoria conjunta (Pires 2008). Isto é referido em várias entrevistas realizadas com docentes do ensino superior no âmbito do projeto ENGAGE STUDENTS acerca das suas práticas de Aprendizagem em Serviço na comunidade. Tal como em capítulos anteriores, encorajamos a adopção de uma atitude dinâmica em relação a este Manual, lendo e pensando em voz alta, vendo e comentando vídeos ou realizando algumas das atividades propostas. O principal objetivo é desenvolver a disposição reflexiva e a orientação prática, que serão úteis aquando da implementação de um curso ou unidade curricular (UC) com base na Aprendizagem em Serviço.

Atividade

Identifique os três principais motivos pelos quais a Aprendizagem em Serviço faz sentido no ensino superior. Explique as razões. Quando terminar, assista ao vídeo e compare os resultados.



<https://youtu.be/A-smzMcyomY>

<https://www.youtube.com/watch?v=br-IMBHmhcl>

(em Espanhol)

8.1 Elementos centrais da Aprendizagem em Serviço como um processo

Sendo que nenhuma abordagem de educação experiencial é estática (Furco 1996), a implementação da Aprendizagem em Serviço envolve um trabalho flexível, dinâmico e cíclico com parceiros da comunidade. Isto significa que o processo de implementação da abordagem é uma dimensão central dos projetos de Aprendizagem em Serviço. Assim, são parte essencial da pedagogia da Aprendizagem em Serviço os seguintes princípios orientadores de processo:

- O **envolvimento ativo** de estudantes;
- A **identificação de problemas, necessidades e recursos** de comunidades, organizações ou grupos específicos;
- O **esclarecimento das competências/capacidades** a serem trabalhadas;
- O **desenvolvimento contínuo de recursos em ação**;
- A **reflexão sistemática** sobre o trabalho a ser desenvolvido;
- **Tempo e apoio institucional** para a implementação das atividades/projetos.

Os projetos de Aprendizagem em Serviço pressupõem uma prática ativa e colaborativa que articula e aprofunda a aprendizagem curricular com um trabalho específico realizado em contextos da vida real. Esse processo promove altos níveis de envolvimento de estudantes nas comunidades, no seu próprio processo educacional e no contato com o corpo docente (Rigo et al. 2018).

Assim, a Aprendizagem em Serviço combina “teoria com prática, salas de aula com comunidades, cognitivo com afetivo” (Butin 2005, p. Vii) e tem potencial para ser “envolvente” e “impactante” (p. Viii), tanto para a comunidade como para estudantes e docentes. Como Heffernan (2011, p. 2) sublinha, “a Aprendizagem em Serviço como uma epistemologia e como pedagogia “descentraliza” a sala de aula e coloca intencionalmente a comunidade no centro do processo de aprendizagem”. Assim sendo, não é de surpreender que a Aprendizagem em Serviço tenha potencial para promover o envolvimento cívico e a mudança social. A implementação da **Aprendizagem em Serviço inclui cinco fases**: Fase Inicial, Fase de

Necessidades da Comunidade, Fase de Aprendizagem em Serviço, Fase de Orientação e Fase de Reflexão (ver Figura 12)

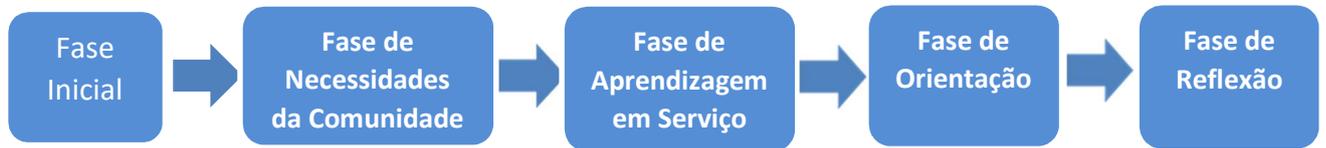


FIGURA 12. FASES DA APRENDIZAGEM EM SERVIÇO

Estas fases constroem-se umas sobre as outras ao longo da sua sequência cronológica e terminam com uma reflexão final sobre todo o processo. Seguidamente, cada fase será explorada e descrita em detalhe. Compreender a Aprendizagem em Serviço como um processo implica também que se vá além de um único curso e de um único semestre. A colaboração entre universidade e parceiros da comunidade deve tornar-se fixa e ser renovada regularmente. Cooperação durante períodos mais longos também implica envolver mais do que apenas um curso e trazer benefícios a mais de uma área científica (*transdisciplinaridade*). Isto reforça a ideia de que existem formas de produção que são partilhadas com as pessoas das instituições onde este trabalho ocorre. Também envolve pensar em novas formas de avaliar o impacto dos cursos e de os monitorizar ao longo do seu desenvolvimento e fortalecimento. Nesse sentido, as fases do processo de Aprendizagem em Serviço continuam novamente desde a sua fase inicial, percorrendo todas as etapas e desembocando na fase final de reflexão. No entanto, embora uma temporalidade mais longa da cooperação entre universidade e parceiros da comunidade traga muitos benefícios para todas as partes, muitas vezes tal pode não ser possível de concretizar na prática devido a questões organizacionais, institucionais e/ou técnicas de uma universidade específica. Nesse caso, as expectativas quanto aos resultados do projeto de Aprendizagem em Serviço devem ser claras para estudantes e parceiros da comunidade. Se fizer sentido existir uma cooperação

adicional, outras iniciativas existentes que possam apoiar os parceiros da comunidade na realização dos seus objetivos futuros poderão ser indicadas por docentes.

Atividade

Veja e analise os seguintes vídeos, que apresentam o processo de planificação e implementação da Aprendizagem em Serviço. Se possível, partilhe as suas ideias com colegas e reflita sobre como a sua experiência no ensino se relaciona com o conteúdo.



<https://www.youtube.com/watch?v=kFd-yiAfrmE>
<https://servelearnconnect.uky.edu/what-service-learning-and-civic-engagement-0>

8.2 Fase Inicial

Elaborar um curso de Aprendizagem em Serviço implica envolver estudantes na investigação de problemas da vida real numa comunidade/instituição/grupo real e fazer com que consigam criar estratégias que possam utilizar para resolver ou minimizar problemas para, em seguida, as aplicarem. É essencial que a/os estudantes estejam abertos a uma interação colaborativa com os “locais” que reconheça não apenas as “necessidades”, mas também os “recursos” existentes numa determinada comunidade/instituição/grupo. Para além dessa abertura aos conhecimentos e competências locais, também é importante que o/as

estudantes reflitam continuamente sobre sua experiência - e que a/os docentes estejam dispostos a fornecer apoio durante todo o processo.

Atividade com estudantes

- Por favor, reflita sobre o significado da declaração que se segue.

“A atividade humana não se desenvolve num vácuo social, mas sim estritamente localizada num contexto social, histórico e cultural de significados e relações. Assim como uma mensagem só faz sentido em termos do contexto total onde ocorre, as relações humanas estão inseridas num contexto de tempo, espaço, cultura e regras de conduta locais tácitas.” (Rosnow & Gerogoudi 1986, p. 4)

- Acha que este pode ser um bom ponto de partida para trabalhar com estudantes sobre como percebem os “problemas” nas suas comunidades? Faz diferença se a/os estudantes localizam as raízes desses problemas (por exemplo, lixo, falta de habitação, falta de áreas verdes...) a um nível individual ou se levam em consideração o contexto social, histórico e cultural mais amplo?
- Quais são as conclusões a que chega em relação ao seu curso de Aprendizagem em Serviço no que toca a planear a intervenção em comunidades, instituições ou grupos populacionais diversos? Como evitar que o/as estudantes corram o risco de 'culpar a vítima' (Ryan 1979), atribuindo precipitadamente culpas à comunidade que servem (por exemplo, famílias desfavorecidas, crianças ou um representante específico)? É importante assegurar que a/os estudantes são sensibilizados para as situações e condições de vida dos membros da comunidade, para o trabalho que vão desenvolver, mas também para evitar preconceitos. O/as estudantes devem ser sensibilizados para não se apresentarem como “moralizadores” dos problemas da comunidade.

Quando a/os docentes iniciam a planificação da Aprendizagem em Serviço, há algumas questões a serem tomadas em consideração na fase inicial do curso:

- **Identificar os interesses, competências e motivações de estudantes relativamente ao seu curso.**

O que é que a/os motiva? Quais são as suas forças? Que conhecimento e competências se pretende que desenvolvam? Como supervisionar, apoiar e avaliar o desenvolvimento de conhecimentos e competências cívicas?

- **Identificar os recursos do parceiro da comunidade.**

Quais são as partes interessadas mais significativas - e mais dispostas? Que comunidades, instituições ou grupos podem estar mais abertos à colaboração? Quais os possíveis benefícios para as comunidades, instituições, grupos e estudantes?

- **Formalizar a cooperação num acordo de cooperação**

Negociar e formular um contrato - um contrato verbal pode ser suficiente nalguns casos; noutras é preferível um documento escrito - com a comunidade, instituição ou grupo com quem o projeto de Aprendizagem em Serviço vai ser desenvolvido. Este “contrato” ou acordo de cooperação serve para delinear objetivos, esclarecer expectativas e (co-)responsabilidades, definir prazos e fomentar uma mentalidade colaborativa. Por vezes, as universidades, quando vistas de fora, podem ser vistas como organizações poderosas, mas o conhecimento está em toda a parte - na comunidade também.



Uma vez formalizada a cooperação com o parceiro da comunidade, o curso de Aprendizagem em Serviço poderá ser apresentado às/aos estudantes.

Atividade com estudantes

Faça um brainstorm e pense sobre quais são as características mais importantes daquilo a que alguns autores chamam de “palco de entrada” (Kagan et al. 2011). O que deve ter em mente ao entrar numa comunidade, instituição ou grupo pela primeira vez? Como é que o/as estudantes podem estabelecer uma relação aberta, colaborativa e de confiança para orientar o seu trabalho neste contexto? Como se pode trabalhar no sentido de conseguir uma definição consensual do que deve ser feito? Como se pode mostrar que se respeita as pessoas inseridas no contexto e que elas nos importam?

O/as estudantes devem ser incentivados desde o início a criar um diário de aprendizagem ou de reflexão. Escrever é uma tarefa fundamentalmente reflexiva e ajuda a/os estudantes a entender as suas experiências. Pode tratar-se de um diário físico ou virtual, ambas as metodologias são válidas. O importante é que o/as estudantes ganhem o hábito de escrever sobre a sua experiência de Aprendizagem em Serviço. Para os ajudar a começar, a/os docentes podem pedir-lhes que colecionem informações sobre a comunidade, instituição ou grupo, por exemplo, nos média, em websites, em excertos de obras de arte ou relatórios científicos.

Não esquecer:

“O conhecimento acerca da comunidade local é um pré-requisito, e um prelúdio para decisões em relação a que tipos de ações servem os objetivos e interesses da comunidade, e a que indivíduos, grupos e contextos sociais são mais centrais para o objetivo da ação.” (Trickett 2009, p. 397)

8.3 Fase da Comunidade

Para recolher informações e identificar necessidades e recursos, é possível utilizar ferramentas de investigação das ciências sociais, ou métodos de investigação empírica que visem ouvir e compreender experiências em primeira mão dentro da comunidade. Alguns desses métodos são a observação participante, entrevistas qualitativas e grupos focais, mas também pesquisas fotográficas ou mapeamento da comunidade (Fetterman 1996; Fetterman & Wandersman 2005). A fase da comunidade é importante para o sucesso de um projeto de Aprendizagem em Serviço, pois possibilita a autoeficácia da/os estudantes desde o início (Sliwka 2004).

Atividade com estudantes

Sugira a exploração do website:

<http://www.communityplanning.net/>

Em seguida, peça que a/os estudantes trabalhem em grupos de três e selecionem um método, discutindo como poderiam aplicá-lo na comunidade, instituição ou grupo. Isto pode implicar a criação de um roteiro de entrevista e a dramatização da mesma, com um estudante a atuar como entrevistador, outro como entrevistado e um terceiro como observador da interação, tomando anotações. Dependendo da experiência dos seus estudantes com estes métodos, a representação de papéis pode ser uma ferramenta essencial para que entendam o que significa estar naquela situação específica.

8.4 Fase de Aprendizagem em Serviço

Trabalhar na comunidade, instituição ou grupo pode ser desafiante - e até um pouco assustador - para o/as estudantes. Na fase de implementação podem ser úteis algumas regras básicas (Kagan et al. 2011; Menezes 2007).

8.5 Fase de Orientação

Apoiar a/o estudante durante a sua experiência de Aprendizagem em Serviço é uma etapa fundamental neste processo - implica estar atento à sua evolução, mas também entender se o/a estudante está a obter a combinação desejada entre resultados académicos, desenvolvimento pessoal e aumento da competência profissional.



No início de um projeto de Aprendizagem em Serviço, a/o estudante precisa de orientação e de preparação para o seu primeiro contacto com os parceiros da comunidade. As discussões com estudantes e a criação de diretrizes em relação a comportamentos a ter e a evitar com os parceiros da comunidade são úteis e garantem que a primeira impressão seja positiva. Ao longo desta fase, a/o docente acompanha e apoia o/as estudantes no desenvolvimento do seu projeto e ajuda-a/os a compreender como pode ser feita a transferência da aprendizagem teórica para a implementação de estratégias e atividades na comunidade onde se realiza a Aprendizagem em Serviço (Jenkins & Sheehey 2012 , p. 9; Bringle & Hatcher 1996; Bates et al. 2009; Bringle & Hatcher 2000). Por vezes, a inserção em contextos da vida real pode levar a sentimentos de decepção ou frustração devido ao contexto relacional e estrutural (Bates et al. 2009).

É por isso que é importante que o corpo docente providencie acompanhamento e supervisão próximos ao longo da Aprendizagem em Serviço (Dunlap 1998; Bates et al. 2009, Gerholz et al. 2018).

Existem várias estratégias que a/os docentes podem utilizar para monitorizar e supervisionar estudantes, incluindo pedir-lhes que mantenham um diário de bordo, fazer reuniões de grupo regulares nas quais possam partilhar as suas experiências e discutir o que está a acontecer, propor tutorias entre pares, encorajar a colaboração com colegas, e também agendar reuniões de supervisão individual, para criar um espaço de reflexão mais privado sobre o significado da experiência (Dunlap 1998). Dunlap também recomenda que o corpo docente se reúna com os parceiros institucionais para supervisão *in loco*.

Alguns exemplos de orientações para o primeiro contacto entre estudantes e parceiros da comunidade:

- Vá com calma: seja agradável, sensível e paciente;
- Explique porque está lá - seja honesto sobre quem é e sobre as suas intenções;
- Tome o seu tempo: as pessoas precisam de a/o conhecer e de ter tempo para explicar os seus pontos de vista;
- Mostre que tem abertura e que está disposto a colaborar;
- Envolver-se na vida da comunidade e respeite os seus valores e crenças;
- Esteja aberto para lidar com incertezas e imprevistos - uma coisa é certa, ambos acontecerão;
- Esteja pronto para liderar e ser liderado, para aprender e para ensinar;
- Observe-se a si mesmo - certamente haverá momentos em que os seus sentimentos poderão criar obstáculos; ao mesmo tempo, esteja atento às suas ideias: certamente algumas serão brilhantes. Partilhe, discuta, explique e converse com colegas e com docentes;
- Mantenha um diário de bordo da sua experiência. Registe ideias, sentimentos, fotos, mapas e coisas com que lidar no futuro.

a) *Questões do Diário de Bordo de Reflexão*

Dunlap (1998) sugere que imediatamente após a escolha e alocação dos contextos de Aprendizagem em Serviço, o/as estudantes devem ser estimulados pela/o docente a partilhar informações com base numa lista denominada “Questões do Diário de Bordo de Reflexão”, que é uma combinação de instruções e questões para auxiliar o/as estudantes a desenvolver um hábito de reflexão crítica” (Dunlap 1998, p. 2) ou, citando Clarke (2004, p. 1), “colocar uma série de questões a serem respondidas em diários escritos pode melhorar o pensamento reflexivo”. No diário de reflexão, a/os estudantes registam eventos que ocorram nas suas experiências diárias, percepções sobre os relacionamentos que tiveram ou ideias para a comunidade que lhes possam ocorrer.

As áreas de reflexão do diário podem ser associadas à realização de atividades - *reflexão em ação*: descrição de atividades, registo de rotinas, sinalização de interações entre agentes comunitários - ou aos efeitos na/o estudante individual - *reflexão sobre ação*: estabelecer ligações entre experiências, “tomar decisões informadas com base na capacidade de refletir sobre a sua prática e responder às questões emergentes desta reflexão.” (Clarke 2004, p. 2).

Atividade

Pensando nos objetivos que a Aprendizagem em Serviço tem no contexto do seu curso, considere o que poderia incluir no seu Diário de Reflexão. Lembre-se dos três momentos nos quais induzir a reflexão crítica: antes da experiência; durante a experiência e depois da experiência. Escreva as suas questões.

Segue-se um exemplo de uma sequência de perguntas para um diário de bordo que criámos para estudantes envolvidos na Aprendizagem em Serviço durante o projeto UNIBILITY (University Meets Social Responsibility). Este diário de bordo faz com que a/os estudantes se concentrem nas tarefas, mas também com que reconheçam as relações/emoções durante o processo.

Exemplo de um roteiro de diário de bordo

<p>Semana 1: No que toca à sua experiência de Aprendizagem em Serviço, qual foi a sua primeira impressão? Descreva-a. De que gostou mais? E menos?</p> <p>Semana 2: Faça uma descrição da organização/comunidade em que está baseado e das suas principais atividades.</p> <p>Semana 3: Descreva a „melhor“ experiência que teve esta semana. Qual foi a experiência menos positiva? O que aprendeu?</p> <p>Semana 4: O que fez esta semana? Com quem interagiu?</p> <p>Semana 5: Sente que esta experiência está a ser relevante do ponto de vista pessoal? Porquê/Porque não?</p> <p>Semana 6: Considera que o seu impacto na comunidade ou organização em que está a trabalhar está a ser positivo ou negativo?</p> <p>Semana 7: Está a sentir emoções fortes neste momento? Porquê/Porque não? O que aprendeu sobre si próprio? E sobre outras pessoas com quem esteve em contacto?</p>	<p>Semana 8: O que aprendeu sobre a forma como o mundo/a sociedade funcionam? Que implicações tem isso para si como pessoa, cidadão e futuro profissional?</p> <p>Semana 9: Sente que está a ter oportunidade de fazer uma verdadeira contribuição à comunidade? Porquê/Porque não?</p> <p>Semana 10: Está a ter oportunidade de desenvolver uma perspetiva pessoal em relação à „universidade socialmente comprometida“? Sente que esta experiência é uma oportunidade de colocar isso em prática? Porquê/Porque não?</p> <p>Semana 11: O que sente em relação à forma como a sua universidade se está a desenvolver em termos desse compromisso social? Que mudanças recomendaria?</p> <p>Semana 12: Descreva em detalhe um episódio que considere ter sido a „melhor“ experiência que teve durante este projeto. Porque é a „melhor“? Para além disso, descreva um episódio que considere ter sido o „pior“ e explicita porquê.</p>
--	---

b) *Tutoria entre Pares*

O/as estudantes devem ser incentivados a trocar experiências com colegas, mesmo que estejam envolvidos em serviços e contextos diferentes. “A tutoria entre pares é uma estratégia de ensino que envolve estudantes a ajudarem-se uns aos outros” (Bowman-Perrott et al. 2013, p. 39) em diferentes áreas, como no conhecimento teórico (por exemplo, conceitos-chave que a/os estudantes não entendem por conta própria) e em experiências práticas. Nesta estratégia mediada por pares, o/as estudantes desempenham o papel de tutores e tutorandos e cada estudante recebe assistência individual com o seu problema. “A/Os estudantes acedem a conhecimentos por meio de mentores cujo papel é facilitar em vez de ensinar, e o objetivo da aprendizagem é resolver problemas reais e práticos num contexto real.” (Clarkson & Luca 2002, p. 2)

Esta partilha permite uma melhor articulação dos problemas do currículo e facilita a partilha de preocupações decorrentes dos espaços físicos e relacionais dos contextos/comunidades onde se desenvolve a

Aprendizagem em Serviço, e a conseqüente procura de soluções para a resolução de problemas - fundamentais para o aprofundamento de competências profissionais (Dunlap 1998). A tutoria entre pares permite que a/os estudantes recebam assistência individual e contribui para o desenvolvimento de autoconfiança e autoeficácia (Vogel et al. 2007; Bowman-Perrott et al. 2013), e também melhora a aprendizagem e a experiência profissional dos tutores e dos tutorandos no contexto de um programa de Aprendizagem em Serviço (Clarkson & Luca 2002).

c) *Reuniões de Grupo/Sessões de debate*

Outra ferramenta de apoio a estudantes é a organização de sessões de discussão em grupo com pequenos grupos de estudantes. A dinâmica dessas sessões deve promover um contexto de proximidade onde estudantes são convidados a partilhar as suas experiências e a trocar opiniões sobre o que cada um observou no seu contexto (Dunlap 1998). Estas sessões pretendem promover a reflexão e tornar evidente que a Aprendizagem em Serviço fomenta o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas.

d) *Reuniões de Supervisão Individual*

Um acompanhamento mais individualizado envolve reuniões individuais de supervisão com a/o docente. Estes momentos permitem uma análise mais profunda das formas de ser e de intervir na comunidade, proporcionando uma reflexão enquadrada nos objetivos do curso e uma operacionalização extensiva do plano de trabalho na comunidade. O principal objetivo deste momento é “responder a perguntas e auxiliar estudantes a resolver problemas à medida que surgem questões” (Jenkins & Sheehey 2012, p. 9).

Atividade

Pense no seu papel no uso da tutoria entre pares com base na citação de Zambrano e Gisbert (2015, p. 2305): “... as intervenções de docentes ocorreram principalmente de forma espontânea, e em menor grau a pedido de estudantes, com o propósito de esclarecer, avaliar respostas, modelar o comportamento como mediador (para o bem do tutor) e tornar possível o consenso de respostas.”

e) *Reuniões de Supervisão em Contexto*

Organizar reuniões em contexto no local permite uma dupla função de feedback com o parceiro da comunidade e supervisão in loco do/a estudante dentro do contexto. Estas reuniões devem ser organizadas e planificadas.

8.6 Fase de Reflexão

A reflexão é importante para apoiar e garantir a transferência e sustentabilidade dos processos de aprendizagem da Aprendizagem em Serviço. Nesse sentido, deve haver oportunidades regulares para o/as estudantes darem feedback e um espaço para discutir necessidades e questões, e devem existir, pelo menos em pontos específicos e relevantes do projeto de Aprendizagem em Serviço, nomeadamente no seu término, análises e reflexões profundas sobre a componente de serviço. Na fase de reflexão é importante descrever o ocorrido considerando as principais dificuldades e êxitos do projeto de Aprendizagem em Serviço (Kaye 2010). Incentivar uma discussão coletiva sobre as mudanças que o projeto ocasionou (nas dimensões pessoal, cívica e académica) e colocar a experiência da Aprendizagem em Serviço num contexto mais amplo pode gerar novas perspetivas sobre como as comunidades de facto funcionam (Bingle et al. 2016).

Existem vários exemplos de exercícios de reflexão de Aprendizagem em Serviço em diversos cursos (como o modelo DEAL - Descrever, Examinar e Articular a Aprendizagem ou a Taxonomia de Bloom) (Ash & Clayton 2004; Ash & Clayton 2009; Jameson, Clayton & Bringle 2008). Solicitar a estudantes uma reflexão escrita sobre os resultados da aprendizagem decorrentes da Aprendizagem em Serviço pode servir a vários objetivos: por um lado, pode ajudá-la/os a compreender melhor a complexidade do processo em que estão envolvidos e, por outro, pode dar-lhes a consciência de que através da Aprendizagem em Serviço foram expostos a questões cívicas críticas que contribuem para a sua formação académica, aprendizagem cívica e/ou desenvolvimento pessoal.

Além da reflexão e avaliação, o reconhecimento pelo esforço do serviço é também um aspeto principal desta fase. Para apoiar uma cultura de reconhecimento da Aprendizagem em Serviço, pode ser útil a publicação do projeto na forma



de artigos de jornais locais. Para reconhecer o empenho no serviço do/as estudantes, podem ocorrer cerimónias de honra, uma celebração especial ou pode ser-lhes entregue um certificado. As universidades são um contexto privilegiado para a implementação da Aprendizagem em Serviço, pois “o uso intencional do envolvimento na comunidade, da aprendizagem ativa e da reflexão é fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais para uma prática eficaz”. O reconhecimento pode assumir quatro formas básicas (ver também figura 13):

Medidas de Apoio: As medidas de apoio focam-se em reconhecer o esforço de serviço por meio da oferta de apoio institucional (por exemplo: formações, workshops, salas para reuniões e consultas). Estes apoios podem, por um lado, facilitar o serviço do/as estudantes na comunidade, e, por outro, oferecer apoio académico ao seu desenvolvimento profissional.

Medidas de Validação: A validação concentra-se no reconhecimento do esforço de serviço por meio da atribuição de créditos pelo envolvimento, da sua integração no currículo e da transferência do serviço em competências adquiridas para os seus estudos. Estas medidas relacionam-se com a tradução dos esforços de serviço da/os estudantes em créditos e representam uma forma formal de reconhecimento em registos de desempenho baseados num plano de estudos.

Medidas de Valorização: Valorização significa reconhecer o esforço de serviço na forma de recompensas, prémios, certificados ou suplementos ao diploma. Essas medidas documentam oficialmente o envolvimento de estudantes, o que pode ser útil em currículos de trabalho e candidaturas a empregos. No entanto, conceder prémios e recompensas pode ser difícil sendo que comparar diferentes formas de envolvimento e serviços pode ser um desafio.

Medidas de Bonificação: A bonificação ocorre na forma de pontos de bónus, que podem, por exemplo, ter impacto na classificação e no acesso a bolsas de estudos ou de financiamento. Esta medida de reconhecimento pode ser usada como uma compensação pelo esforço do serviço.



FIGURA 13. FORMAS DE RECONHECIMENTO

9 FICHAS DE TRABALHO



A aprendizagem em Serviço..

...Procura envolver estudantes em atividades que combinem serviço comunitário e aprendizagem acadêmica. ... Muitas atividades de Aprendizagem em Serviço dão a estudantes oportunidades para um maior desenvolvimento acadêmico ao lhes permitirem aplicar conhecimentos para responder a uma necessidade na comunidade relacionada com o currículo... Embora a/os estudantes se possam desenvolver social e pessoalmente, o objetivo principal da Aprendizagem em Serviço é melhorar o desempenho acadêmico e a responsabilidade cívica do/as estudantes (Furco 2006)

... Reúne estudantes, académicos e a comunidade numa atividade onde todos se tornam recursos de ensino, solucionadores de problemas e parceiros. Para além de melhorar a aprendizagem académica e no mundo real, a Aprendizagem em Serviço tem como objetivo geral incutir na/os estudantes um senso de envolvimento cívico e responsabilidade e trabalhar para uma mudança social positiva na sociedade (Europe Engage 2017)

... É uma forma de pensar sobre educação e aprendizagem (uma filosofia) com uma ferramenta ou estratégia de ensino associada (uma pedagogia) que pede a estudantes que aprendam e se desenvolvam por meio da participação ativa em atividades de serviço em resposta a questões definidas em organizações comunitárias. Há reciprocidade na troca entre estudantes e comunidade. (Petersen & Simon 2013, p. 7)

... é uma experiência educacional conferente de créditos na qual estudantes participam numa atividade de serviço organizada que responde a necessidades identificadas da comunidade e refletem sobre a atividade de serviço de forma a obterem uma compreensão mais profunda dos conteúdos do curso, uma apreciação mais ampla da disciplina e um maior sentido de responsabilidade cívica (Bringle & Hatcher 1996, p. 112)

... tem potencial para afetar o desenvolvimento pessoal, a responsabilidade cívica e a compreensão social do/as estudantes ao vincular as perceções pessoais aos cursos e às experiências do mundo real (...) A autorreflexão, uma componente-chave da Aprendizagem em Serviço, incentiva estudantes a considerarem intencionalmente as suas experiências na comunidade para entenderem como é que a experiência os afetou a nível pessoal e académico (Sanders, Van Oss & MacGeary 2016)

Ficha de trabalho: Reflexão sobre a Aprendizagem em Serviço

Complete as seguintes tarefas:

TAREFA 1. Quais são as partes comuns destas definições? Segundo as mesmas, quais são os principais elementos da Aprendizagem em Serviço?

1.

2.

3.

TAREFA 2. Como se encaixam essas definições de Aprendizagem em Serviço nas suas atividades e noutras metodologias de ensino aplicadas?

1.

2.

3.



TAREFA 3. Enumere quais acha que podem ser os três principais potenciais benefícios da incorporação da Aprendizagem em Serviço no seu ensino:

(a) Para si como docente

1.

2.

3.

(b) Para a/os estudantes

1.

2.

3.

TAREFA 4. Faça uma revisão de literatura para identificar três artigos, livros e/ou relatórios adicionais relacionados com a Aprendizagem em Serviço que sejam particularmente relevantes para o seu trabalho:

1.

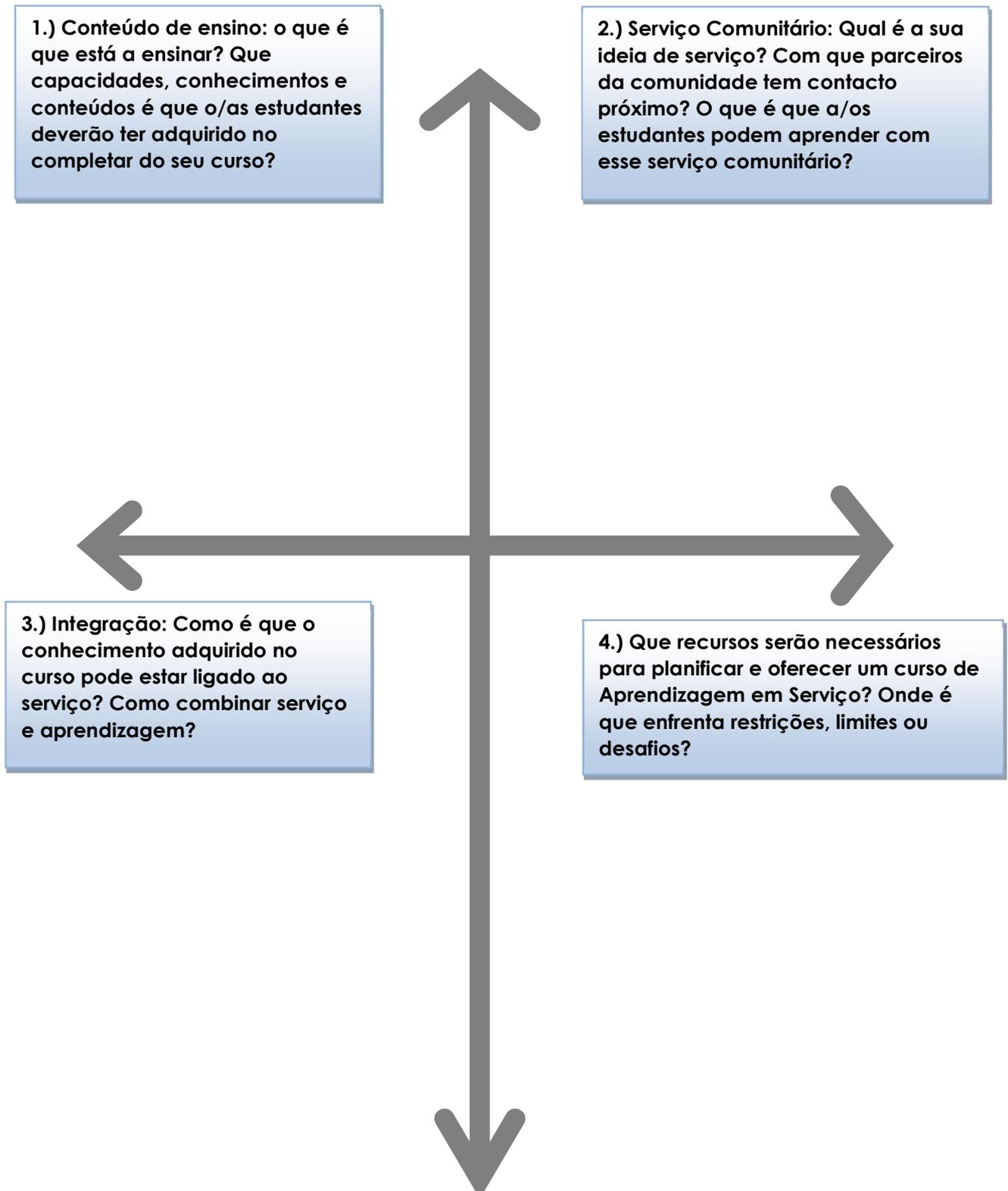
2.

3.

TAREFA 5. Descreva um possível tema de investigação que o/as estudantes pudessem desenvolver relacionado com a Aprendizagem em Serviço:

TAREFA 6. Descreva como acha que o seu papel enquanto docente vai mudar com a aplicação da abordagem da Aprendizagem em Serviço:

Ferramenta de Planificação: Pontos de entrada – Identifique a sua ideia para um projeto de Aprendizagem em Serviço



Abordagem Passo a Passo: Fase de Planificação



1. Identifique a sua ideia de Aprendizagem em Serviço: Certifique-se que refere o que a Aprendizagem em Serviço significa para si e a sua abordagem didática (ver também Ferramenta de Planificação 1)



2. Pense nos benefícios de elaborar um curso de Aprendizagem em Serviço em vez de um de ensino regular para estudantes, comunidade e para as instituições de ensino superior (para si)



3. Reflita sobre o contexto curricular do curso e sobre os pré-requisitos de estudantes (número de estudantes, objetivos do curso, posição no currículo, duração do curso, conhecimento prévio e experiências dos estudantes, horas semanais, tipo de curso, ...)



4. Reflita sobre os resultados de aprendizagem esperados do/as estudantes



5. Esclareça o contexto institucional e de políticas de Aprendizagem em Serviço na sua Instituição de Ensino Superior: Quão institucionalizada está a Aprendizagem em Serviço na sua universidade e o que significa isso para a planificação de cursos?



6. Reflita sobre o tipo de serviços e projetos adequados ao conteúdo do curso.



7. Verifique e organize os recursos disponíveis para a planificação e oferta de um curso de Aprendizagem em Serviço (ex: Auxílio a estudantes, tempo, espaço, financiamento, parceiros da rede, formação em Aprendizagem em Serviço, etc.)



8. Considere e verifique os aspetos legais de uma parceria entre a IES (Instituição de Ensino Superior) e os parceiros da comunidade (seguros para estudantes e parceiros da comunidade, para a instituição, e assim por diante). Que riscos acompanham o projeto de Aprendizagem em Serviço?



9. Mantenha em mente os prazos do projeto de Aprendizagem em Serviço (ex: planificação semestral, datas limite, férias, submissões, exames finais ...)



10. Considere os aspetos logísticos do serviço comunitário, como o transporte (público) para a comunidade

Abordagem Passo a Passo 2: Fase das Necessidade da Comunidade



11. Clarifique o número de Parceiros da Comunidade envolvidos (um ou mais?)



12. Decida como encontrar parceiros da comunidade (auto-seleção de estudantes, workshops com a comunidade, encontros presenciais, feiras de voluntários, recrutamento por meio de centros de organização comunitária, centros de voluntariado, ferramentas online)



13. Considere que organizações ou parceiros da comunidade serão os melhores parceiros



14. Selecione um método para identificar a missão, as necessidades dos parceiros da comunidade e reflita sobre como construir uma relação de confiança com os parceiros da comunidade



15. Pense sobre a reciprocidade na cooperação entre universidade e comunidade



16. Certifique-se que os parceiros da comunidade sabem que tipo de experiências irão melhorar os resultados de aprendizagem esperados de estudantes por meio da prestação de serviços.



17. Esclareça as diferentes responsabilidades e funções dos estudantes, parceiros da comunidade e docentes - defina que tipo de serviço será prestado e como é que a/os estudantes vão trabalhar (individualmente ou em grupos, formato dos serviços)



18. Esclareça como é que o/as estudantes serão supervisionados no local, quem são as pessoas de contacto dos estudantes e de que forma irá a universidade oferecer orientação contínua



19. Pense e prepare um contrato institucional entre a organização comunitária e a universidade



20. Planifique as unidades de serviço comunitário e informe a/os estudantes relativamente ao número de horas que passarão com os parceiros da comunidade



21. Planeie a gestão de risco e pense em possíveis situações que possam ocorrer durante a prestação de serviços feita pelo/as estudantes e o que fazer para evitar essas situações - prepare também a/os estudantes para elas antes que eles iniciem a sua primeira unidade de serviço.



22. Reflita sobre o papel dos meios de comunicação digital no curso e sobre se e em que sentido poderiam ser úteis para apoiar o ensino, a aprendizagem do/as estudantes, a organização do curso e o serviço à comunidade

Abordagem Passo a Passo 3: Fase de Orientação e de Serviço



23. Pense um Código de Conduta de Estudante e crie-o; este deve ser obrigatório para todos a/os estudantes (os estudantes podem assiná-lo).



24. Planifique em detalhe a primeira reunião com o/as estudantes (que informações são necessárias para que se familiarizem com as políticas, procedimentos e riscos envolvidos no serviço para os parceiros específicos da comunidade que servem? De que tipo de informação é que precisam para se prepararem para o primeiro encontro com os parceiros da comunidade?)



25. Identifique e partilhe com a/os estudantes procedimentos a ter e a evitar no contacto e na comunicação com os parceiros da comunidade, forneça-lhes um endereço de e-mail ou um número de telefone para contacto em caso de emergência.



26. Planifique tarefas de reflexão sobre a aprendizagem académica: considere que tipo de tarefas são apropriadas para a integração das experiências (serviço e aprendizagem)



27. Esclareça o seu papel enquanto docente. Como se vê no processo de Aprendizagem em Serviço a levar a cabo e como vai supervisionar a/os estudantes durante o processo em serviço? (apoio de orientação)



28. Planeie como o/as estudantes serão acompanhados durante a prestação do serviço e como devem documentar as suas atividades de serviço. Dê-lhes essas informações.



29. Planifique a avaliação e classificação da/os estudantes (Como é avaliado o envolvimento no local? Como é que isso se integra na classificação do curso? Como lidar com a saída precoce do curso? De que forma é que recebem feedback de diferentes supervisores?)



30. Planifique e disponibilize regularmente aos/às estudantes unidades de supervisão na universidade

Abordagem Passo a Passo 4: Fase de Demonstração e Reconhecimento



31. Planifique as últimas etapas do curso de Aprendizagem em Serviço (despedida dos parceiros da comunidade; apresentação do produto final à comunidade)



32. Planifique a Avaliação do curso de Aprendizagem em Serviço (O que deve ser avaliado e como? Devem participar na avaliação apenas estudantes ou membros da comunidade também?)



33. Encontre estratégias para garantir a sustentabilidade do(s) projeto(s) (Como é possível fazer com que o/as estudantes se mantenham em contacto com a comunidade e prossigam ligados ao serviço após o curso?)



34. Reflita sobre e dê reconhecimento às/aos estudantes (como é que o seu envolvimento é reconhecido durante ou pelo menos no final do curso? Por exemplo, celebração, apresentação dos resultados, feedback, certificados, confirmações de participação, suplementos ao diploma ...)



35. Planeie e aplique uma estratégia de divulgação do seu projeto – aproveite oportunidades de apresentar o projeto de Aprendizagem em Serviço ao público (jornais locais, relatórios, reitoria, gestores de programas de estudos, colegas, boletins informativos, conferências, revistas científicas, etc.)

Ferramenta de Planificação Objetivos de Aprendizagem 1 (adaptada de Howard 2001) – Que resultados se espera do curso?

Categorias de Objetivos	Conhecimentos	Competências	Valores
Objetivos de Aprendizagem Académica Específicos do Curso			
Objetivos de Aprendizagem Académica Gerais			
Objetivos de Aprendizagem Cívica			
Objetivos de Aprendizagem em Comunidade			
Objetivos de Aprendizagem Pessoal (capacidades pessoais, desenvolvimento pessoal)			
Objetivos de Aprendizagem de Responsabilidade Social			

Ferramenta de Planificação Objetivos de Aprendizagem 2 (adaptada de Howard 2001) – Que estratégias existem para atingir estes objetivos?

	Objetivos	Estratégias		Tarefas	Avaliação
Categorias de Objetivos	Objetivos específicos da aprendizagem	Estratégias em sala de aula	Estratégias em Serviço Comunitário	Tarefas dos estudantes	Apreciação & conversão na avaliação do estudante
Objetivos de Aprendizagem Académica Específicos do Curso					
Objetivos de Aprendizagem Académica Gerais					
Objetivos de Aprendizagem Cívica					

Ferramenta de Planificação Objetivos de Aprendizagem 3 (adaptada de Howard 2001) – Que estratégias existem para atingir estes objetivos?

	Objetivos	Estratégias		Tarefas	Avaliação
Categorias de Objetivos	Objetivos específicos da aprendizagem	Estratégias em sala de aula	Estratégias em Serviço Comunitário	Tarefas dos estudantes	Apreciação & conversão na avaliação do estudante
Objetivos de Aprendizagem em Comunidade					
Objetivos de Aprendizagem Pessoal (capacidades pessoais, desenvolvimento pessoal)					
Objetivos de Aprendizagem de Responsabilidade Social					

Ferramenta de Planificação: Plano de Ação 1

Objetivo	Descrição	Estratégias e Critérios	Ação Planeada	Organizações e Pessoas Envolvidas	Início e Término	Materiais e Recursos
Contexto Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de serviço comunitário é apropriado considerando o currículo e conteúdo do curso? • Como é que o curso deve ser estruturado? • Existem questões éticas a considerar? 					
Identificação dos resultados esperados do Curso de Aprendizagem em Serviço	<p>O que é que a/os estudantes vão saber, compreender e ser capazes de aplicar (competências) depois do curso?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resultados académicos • Resultados cívicos • Resultados pessoais • Como devem a/os estudantes atingir os objetivos? 					
Identificação das Necessidades dos Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • pré-requisitos do/as estudantes • conhecimento prévio • capacidades adquiridas • necessidades especiais • interesses especiais 					

Ferramenta de Planificação: Plano de Ação 2

Objetivo	Descrição	Estratégias e Critérios	Ação Planeada	Organizações e Pessoas Envolvidas	Início e Término	Materiais e Recursos
Identificar Necessidades da Comunidade e Criar Parcerias	<ul style="list-style-type: none"> • Como as identificar? • Como entrar em contacto com os parceiros da comunidade? • Como estabelecer uma parceria com a comunidade? • Quais são os critérios para a seleção de parceiros da comunidade e criar parcerias? • Como manter parcerias e torná-las fixas? 					
Preparação dos Estudantes	<p>O que devem o/as estudantes saber antes do seu primeiro contacto com a comunidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre a organização, • Sobre o contexto do serviço, • Sobre clientes e parceiros da comunidade • Que fazer e não fazer no contacto com os parceiros da comunidade? 					

Ferramenta de Planificação: Plano de Ação 3

Objetivo	Descrição	Estratégias e Critérios	Ação Planeada	Organizações e Pessoas Envolvidas	Início e Término	Materiais e Recursos
Gestão de Risco	<ul style="list-style-type: none"> • Que riscos pode ter a componente de serviço? • Como podem ser prevenidos? • Que estratégias podem o/as estudantes utilizar para gerir o risco? 					
Supervisão e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que a/os estudantes vão ser supervisionados no local? • Como supervisionar o/as estudantes antes, durante e depois do serviço? • Que atividades de reflexão serão utilizadas para conseguir um processo de reflexão contínua? • Que critérios devem constar na reflexão dos estudantes? 					

Ferramenta de Planificação: Plano de Ação 4

Objetivo	Descrição	Estratégias e Critérios	Ação Planeada	Organizações e Pessoas Envolvidas	Início e Término	Materiais e Recursos
Performances Tarefas e Classificação	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que a performance da/os estudantes será avaliada? • Como é que o/a docente vai saber que os estudantes aprenderam ou dominaram os conteúdos e competências esperados? • O que terão a/os estudantes de fazer para o provarem? • Que partes serão classificadas? • Que tarefas devem o/as estudantes completar para lhes ser atribuída uma nota? • Que tipo de avaliações formativas ou sumativas estão planeadas? 					
Demonstração e Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Como será o serviço da/os estudantes reconhecido no curso? • Como será organizado o término da atividade de serviço (celebração, apresentação e demonstração de resultados)? 					

Como os estudantes identificam as necessidades dos parceiros da comunidade (adaptado de Seifert, Zentner & Nagy 2012)

Na universidade:

PASSO 1 Analisar o currículo e o programa do curso:

Qual é o objetivo do curso? O que vai aprender no curso? Que capacidades e competências deverá adquirir e melhorar até ao final do curso?

PASSO 2 Analisar-se a si mesmo

Quais são os seus interesses especiais relativamente ao curso? Quais são as suas forças pessoais e competências? Como é que elas podem ser úteis a uma comunidade específica?



Na comunidade:

PASSO 3 Faça um *brainstorm*: Pense sobre a sua comunidade – do que é que gosta na sua comunidade? Onde é que vê problemas, barreiras ou desafios?

Há algum grupo de pessoas específico que pense que pode precisar de assistência (idosos, crianças, estudantes, iniciativas, projetos, organizações, requerentes de asilo, sem-abrigo, locais na vizinhança ...)?

Como é que as pessoas na sua comunidade são apoiadas – consegue pensar nalguma área, freguesia ou grupo que não receba o apoio que necessita?

PASSO 4 Investigue: Existem várias maneiras de realizar investigações sobre as necessidades da sua comunidade. Procure e leia jornais locais.

- Que problemas reportam os jornais locais?
- Que eventos positivos ou negativos tiveram lugar nos últimos meses?
- Que desafios e problemas é que a comunidade enfrenta?
- O que é reportado sobre iniciativas locais, ONGs ou associações a tentar lidar com estes problemas?

PASSO 5 Investigue os arredores da comunidade utilizando métodos como estes

- *circule pela comunidade e faça uma recolha fotográfica de coisas de que não gosta e que lhe chamam a atenção. Reflita com colegas estudantes sobre o que pensam sobre elas.*
- *Utilize dados estatísticos e demográficos e mapas para obter uma ideia geral da comunidade*
- *visite locais onde encontre pessoas referentes ao seu grupo de interesse e visite diferentes locais e organizações da comunidade. O que vê? Tente documentar as suas observações (abordagem etnográfica).*

PASSO 6 Entreviste os parceiros da comunidade: Prepare um guião orientador e pergunte às partes interessadas e aos membros da comunidade quais são as suas necessidades.

- *prepare um questionário e faça um inquérito aos residentes locais sobre o que gostam na comunidade e sobre de que forma o seu apoio poderia ser benéfico para eles*
- *prepare um guião orientador e entreviste especialistas com vista a obter um bom entendimento geral da comunidade e das suas ideias*
- *prepare um guião orientador e conduza entrevistas com membros/apoiantes da comunidade acerca das suas necessidades concretas e de como poderia aconselhá-los ou ajudá-los*

De regresso à universidade:



PASSO 7 Colecione Informação e Ordene-a:

O que investigou no currículo e na comunidade? Que conclusões pode tirar? Encontrou pontos de contacto entre os seus dados que façam sentido? Documente os seus resultados na forma de anotações, relatórios breves, mapas mentais, de um poster...)

Consegue combinar Serviço e Aprendizagem? Qual é a sua ideia de serviço comunitário? Use a sua criatividade e pense em várias possibilidades diferentes. Tente formular a sua ideia em poucas palavras. Num próximo passo, poderá comparar as suas opções e avaliar as suas ideias (ver Ferramenta de Planificação: Seleção de Um Projeto de Aprendizagem em Serviço).

☑ As parcerias com os parceiros da comunidade são bem-sucedidas se...

- as necessidades dos parceiros da comunidade coincidirem com os objetivos de aprendizagem do curso
- o serviço implicar benefícios para os parceiros da comunidade e melhorar a sua situação
- docentes e estudantes souberem as expectativas dos parceiros da comunidade e orientarem o serviço para elas
- não existirem separações rígidas entre prestadores e consumidores do serviço
- os parceiros da comunidade souberem e compreenderem os objetivos da colaboração
- as funções e as responsabilidades estiverem bem definidas
- a componente ou curso de Aprendizagem em Serviço for pensada em conjunto com o parceiro da comunidade e houver concordância em relação aos resultados
- as responsabilidades de supervisão do/as estudantes forem discutidas e tornadas claras
- o parceiro da comunidade tiver uma ideia clara do nível de competências que a/os estudantes adquirem no curso
- o parceiro da comunidade saber se e como está envolvido no processo de avaliação
- Se houver concordância em relação aos períodos nos quais o trabalho deve ser completo e em que a entrega deve ser realizada
- houver critérios claros para definir “sucesso”
- existir uma carta de entendimento conjunta que expresse os objetivos e responsabilidades por escrito.
- a/os estudantes demonstrarem a sua aprendizagem em ação e forem confrontados com objetivos realistas para dominar

Ferramenta de Planificação: Seleção de Um Projeto de Aprendizagem em Serviço

Classificação	Projeto 1	Projeto 2	Projeto 3
CrITÉrios de Avaliação	<p>Escala: 1 = extremamente baixo</p> <p>5 = particularmente alto</p>	<p>Escala: 1 = extremamente baixo</p> <p>5 = particularmente alto</p>	<p>Escala: 1 = extremamente baixo</p> <p>5 = particularmente alto</p>
<p>CrITÉrio 1: BenefÍcios para parceiros da comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> Quais so os benefÍcios do projeto para os parceiros da comunidade?   possÍvel responder a uma necessidade real de um parceiro da comunidade? O projeto vai ajud-los no seu prprio fortalecimento? 			
<p>CrITÉrio 2: Realizao do projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> Quo realista  a implementao e a execuo de projetos considerando os recursos de corpo docente e estudantes disponÍveis? O projeto  realista em termos de tempo, financiamento e de capacidades, conhecimentos e motivao de docentes e de estudantes? Existem outros especialistas que possam dar aconselhamento? Quem pode oferecer recursos e apoio ao projeto? O projeto requer financiamento especÍfico? Quem poder prestar apoio financeiro? 			

<p>Critério 3: Aprendizagem académica de estudantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que o/as estudantes vão aprender com esta forma de serviço comunitário? • Como é que a aprendizagem académica da/os estudantes pode beneficiar deste serviço comunitário? 			
<p>Critério 4: Interesses de Estudantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • O projeto encaixa nos interesses do/as estudantes? • Motiva-os e inspira-os? • É uma experiência desafiante? • Poderá o projeto ser demasiado avassalador? 			
<p>Critério 5: Prevenção de Riscos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são os riscos deste projeto? São geríveis de forma a serem prevenidos? (riscos sociais, físicos, psicológicos e morais) 			
<p>Critério 6: Aspetos de Investigação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são os benefícios do projeto no que diz respeito à recolha de dados ou a outros aspetos de investigação? 			
<p>Critério 7: Forças do projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as outras forças do projeto? 			

□ **Aprendizagem Rigorosa:**

o serviço comunitário está explicitamente ligado aos conteúdos curriculares e aos resultados académicos

□ **Serviço Relevante e Responsivo:**

o serviço prestado pela/os estudantes deve responder a uma necessidade real da comunidade

□ **Reciprocidade:**

A parceria gera benefícios recíprocos para a/os estudantes e para os parceiros da comunidade

Tenha atenção aos 6R's

(Watkins, Hayes & Sarrubi 2015)

□ **Risco e Realidade**

Avaliação: o/as estudantes são preparados para identificar áreas de incerteza sendo que o serviço comunitário se insere num contexto que não lhes é familiar



□ **Reflexão:** ligar a aprendizagem ao envolvimento através da reflexão organizada, intencional e contínua da/os estudantes

□ **Reconhecimento e Celebração:**

São incorporadas pausas para reconhecer o serviço comunitário do/as estudantes e é realizada uma cerimónia de "despedida" no final

Conceção de Estratégias de Reflexão – Questões Orientadoras (adapted from Ash & Clayton 2009)

Estratégias

Como e com que frequência irá a reflexão ocorrer?

Antes, durante e depois da experiência de serviço?

Irão o/as estudantes refletir iterativamente, de forma a que a sua reflexão se vá construindo sobre si mesma ao longo do tempo?

Onde irá a reflexão ocorrer?

Dentro ou fora da sala de aula?

Quem vai facilitar e/ou participar na reflexão

Docentes, membros da comunidade ou colegas?

Como será providenciado o feedback e como serão classificados os produtos de reflexão?

Qual a relação entre a quantidade e forma de feedback e o nível de resultados esperado?

Qual a relação entre os produtos de reflexão e a nota geral?

Mecanismos

Para que objetivos específicos é que a atividade vai ser orientada?

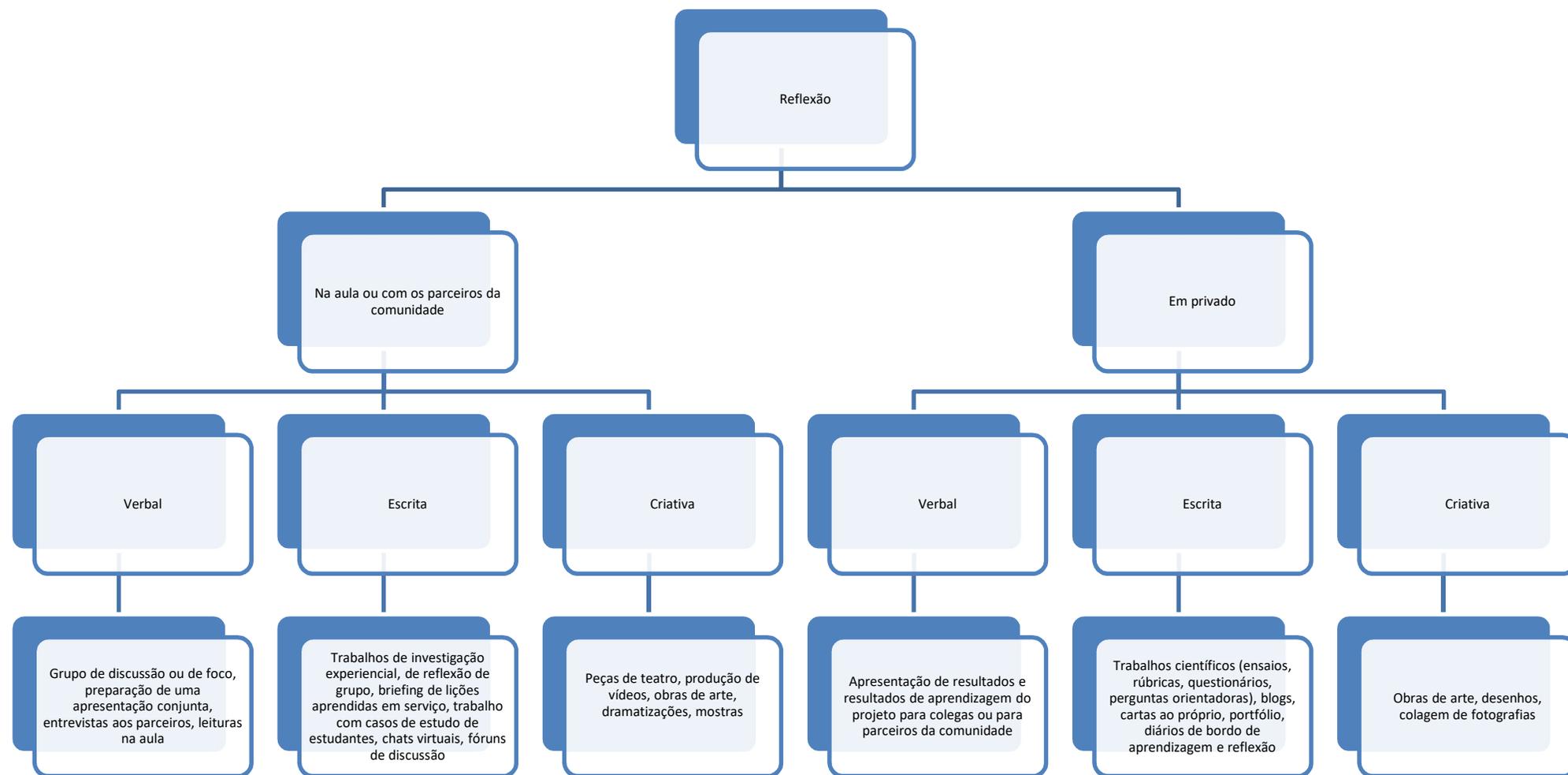
Que meio vai ser usado para a atividade: tarefas escritas, fichas de trabalho, vídeos, fóruns online, sessões em sala de aula, mapas conceituais, etc.?

Que dispositivos serão utilizados para orientar a atividade?

Que produtos demonstrarão a aprendizagem gerada pela atividade: ensaios, apresentações (Power Point, Poster), documentos, exames orais, etc.?

Que critérios serão utilizados para avaliar o processo de aprendizagem?

Encontrar Ferramentas para Reflexão



Exemplos de questões para reflexão

Modelo DEAL (adaptado de Ash & Clayton 2009): Descrever, Examinar e Articular a Aprendizagem

PASSO 1: Descreva as experiências de aprendizagem

O que ocorreu? O que fez? Porque o fez? Quando é que a experiência teve lugar? Quem mais estava presente? O que foi dito? O que foi comunicado?

PASSO 2 Examine a experiência de acordo com a categoria de objetivos de aprendizagem (aprendizagem académica, cívica e desenvolvimento pessoal) - Orientações

Desenvolvimento Pessoal: *Com que pressupostos ou expectativas entrou na situação? Como é que esta experiência o/a fez sentir? Como interpretou os pensamentos, sentimentos, decisões e/ou comportamentos dos outros? De que maneiras foi bem-sucedido e que características pessoais a/o ajudaram a ser bem-sucedido? De que maneira sentiu dificuldades e que características pessoais contribuíram para essas dificuldades? Como é que esta situação desafiou ou reforçou os seus valores, crenças ou convicções?*

Aprendizagem cívica: *Que objetivos cívicos procurava atingir? Quais as razões das ações tomadas por si ou por outros? De que maneira emergiram os diferenciais de poder e privilégio nesta experiência? Quais eram as suas fontes? Que interesse tem esta situação para o bem comum? De que maneiras estava o benefício individual ligado ao bem comum e/ou de que maneiras lhe era contrário? Como é que esta experiência melhorou o seu sentido de responsabilidade social para agir pelo bem de outrem? As suposições que fez sobre os membros da comunidade fizeram sua a experiência ter mais ou menos sucesso no que toca a atingir os seus objetivos? Que papel tiveram os seus valores pessoais relativamente ao envolvimento cívico no atingir dos seus objetivos? Como pode utilizar o que aprendeu sobre o material do curso? Como podem os membros da comunidade fazer o mesmo? Existem desafios em fazê-lo?*

Passo 3: Articular a Aprendizagem – use as respostas dos passos 1 e 2 e verbalize a aprendizagem que teve lugar, ligando-a aos objetivos de aprendizagem

O que aprendeu? Como aprendeu? Porque é importante? O que vai fazer à luz dessa aprendizagem?

Aprendizagem académica: *Que suposições fez com base no seu conhecimento científico? Que impacto teve este conhecimento na sua experiência de serviço? Que competências e conhecimentos académicos usou? As suas suposições e a sua experiência diferiram uma da outra? De que maneiras? Quais poderão ser as possíveis razões para tais diferenças ou semelhanças? Que conhecimentos ou competências melhorou ao participar no serviço? Como é que os seus conhecimentos e competências afetaram os outros? Que conhecimentos e competências foram impossíveis de utilizar no serviço providenciado? Notou diferenças entre o conhecimento presente nos livros e a sua experiência na comunidade?*

Rúbrica de classificação para a avaliação do Trabalho de Reflexão Qualitativa Final (adaptado de Sanders, Van Oss & McGeary 2015)

Explicação: No fim de uma atividade de Aprendizagem em Serviço, a/os estudantes frequentemente têm de escrever um ensaio de reflexão sobre as suas experiências de serviço e de aprendizagem na comunidade. A rúbrica abaixo dá a docentes orientações sobre como avaliar esse ensaio de reflexão no fim do curso. A/Os docentes recolhem os trabalhos do/as estudantes e tentam identificar em que nível se encontra cada estudante com base nas perguntas listadas. Cada nível corresponde a uma quantidade específica de pontos. No final, são somados os pontos de todas as perguntas e o trabalho é classificado de acordo com a soma total. É importante que a/os docentes apresentem estes critérios e questões orientadoras às/aos estudantes logo no princípio do curso.

Questões Orientadoras	0 Não menciona	1 Identifica/ Descreve	2 Aplica	3 Analisa e Sintetiza	4 Avalia	Total
Faça uma descrição do serviço/evento/trabalho (só de leitura)						
Faça uma descrição do que aprendeu sobre si, sobre as suas competências/capacidades e valores pessoais	0 Não menciona competências pessoais	1 Aplica competências ou valores pessoais limitados	2 Aplica competências ou valores pessoais	3 Analisa como é que a autoperceção muda e porquê	4 Avalia competências a desenvolver ou mudar no futuro	

Identifique que impacto teve no contexto ou na comunidade	0 Não menciona o impacto	1 Descreve o serviço na comunidade	2 Descreve função única no serviço	3 Analisa o impacto pessoal em componentes chave do serviço	4 Avalia como continuar a te impacto no serviço no futuro
Como é que a Aprendizagem em Serviço se relaciona com o conteúdo das aulas? Dê um exemplo de algo que aprendeu nas aulas e de como a Aprendizagem em Serviço o demonstrou.	0 Não menciona o conteúdo das aulas	1 Identifica e descreve o conteúdo base das aulas mas não o liga	2 Aplica o conteúdo das aulas na Aprendizagem em Serviço e liga os dois	3 Analisa o conteúdo do curso comparando-o, contrastando-o com e explicando a experiência de Aprendizagem em Serviço mostrando um entendimento superlativo	4 Avalia a necessidade de mais informação sobre como a Aprendizagem em Serviço pode informar a aplicação prática de conteúdos

Questões Orientadoras	0 Não menciona	1 Identifica/ Descreve	2 Aplica	3 Analisa e Sintetiza	4 Avalia	Total
<p>Descreva um acontecimento específico que tenha ocorrido durante a sua experiência de Aprendizagem em Serviço. Quais foram as questões sociais mais amplas que tiveram impacto nesse acontecimento?</p> <p>Analizado de acordo com:</p> <p>-Complexidade de sistemas- Número de sistemas envolvidos como sujeitos, alvos de ação ou razões para ações</p>		Contar o número de sistemas mencionados				
-Multidimensionalidade de questões- Número de dimensões relacionadas com o assunto ou foco da experiência		Contar o número de dimensões mencionadas				
-Compreensão das relações entre indivíduos e sistemas sociais (disparidade, justiça social, etc.)	0 Não	1 Sim				
A Aprendizagem em Serviço teve impacto na sua visão do mundo?	0 Não teve	1 Teve				

10 NOTAS FINAIS

Ao longo dos últimos dez anos, a Aprendizagem em Serviço tornou-se cada vez mais popular na Europa como pedagogia baseada na experiência no ensino superior. Para o/as docentes, o início da aplicação da Aprendizagem em Serviço traz habitualmente muitas dúvidas sobre a implementação deste método de ensino. Este manual pretende ajudá-los a realizar as suas intenções. O manual oferece uma introdução inicial a este método e fornece informações práticas importantes sobre uma vasta gama de temas relacionados com a Aprendizagem em Serviço. No contexto deste manual, foi possível fornecer uma lista detalhada da literatura, alargando a visão sobre esta pedagogia e, ao mesmo tempo, apresentando-a de uma forma muito prática e fácil de compreender. Resultados de pesquisa, tais como resultados de avaliação, foram negligenciados, com base no objetivo de fornecer orientação prática, especialmente a docentes universitários. No entanto, num estudo mais intensivo da abordagem, pode fazer sentido aprofundar as diferentes abordagens de investigação sobre Aprendizagem em Serviço e compará-las com os seus próprios resultados e descobertas decorrentes da experiência prática, para expandir ainda mais a investigação neste domínio.

Existem várias interpretações e pareceres sobre a Aprendizagem em Serviço em diferentes regiões, o que não deve ser desconsiderado. Por exemplo, o termo "aprendizagem baseada na comunidade" é frequentemente usado para descrever o método na Irlanda; na área de língua alemã, o termo "aprendizagem pelo envolvimento" é comum. A Aprendizagem em Serviço pode ser cultural e linguisticamente moldada, associada a diferentes conotações em diferentes países e culturas. Se a abordagem for transmitida para o próprio contexto universitário e cultural, com o objetivo de implementar a



Aprendizagem em Serviço na universidade, isto deve ser considerado.

As descrições no manual deixam claro que a implementação da Aprendizagem em Serviço está relacionada com as condições estruturais, a nível institucional e curricular, de cada universidade. Dependendo dos respetivos requisitos, pode ser mais fácil ou mais difícil integrar a Aprendizagem em Serviço no currículo ou obter recursos suficientes para apoiar a sua implementação. A estrutura institucional, em particular, deixa muitas questões em aberto que precisam de ser respondidas. Por exemplo, de que formas e em que medida docentes universitária/os necessitam de apoio para se familiarizarem com a abordagem Aprendizagem em Serviço? Como podem a aprendizagem e o envolvimento de estudantes ser ainda mais articulados em termos de garantia de qualidade, a fim de realmente alcançar as expectativas associadas à Aprendizagem em Serviço e que métodos estão disponíveis para o garantir? Que formatos de cursos se revelam mais eficazes de acordo com os respetivos objetivos? A avaliação das atividades de Aprendizagem em Serviço, em particular, parece ter sido negligenciada até ao momento. A maneira de incluir as atividades no contexto das componentes do serviço na apreciação e avaliação final do/as estudantes ainda não é clara. Que formas de reconhecimento querem realmente a/os estudantes pelo seu envolvimento na comunidade? Em tempos de pandemia COVID-19, os formatos digitais de E-Aprendizagem em Serviço são cada vez mais importantes para a implementação de atividades de serviço. Como podem e devem as formas online de Aprendizagem em Serviço ser usadas de forma sensata e como se diferenciam da Aprendizagem em Serviço tradicional? Quais são os limites da E-aprendizagem em Serviço? Todas essas questões se revelam criadoras de tendências para lidar com a Aprendizagem em Serviço no futuro.

Esperamos que o manual ofereça uma orientação para todo/as a/os interessados em Aprendizagem em Serviço e desejamos momentos emocionantes no trabalho com estudantes e parceiros da comunidade. Neste contexto, gostaríamos de agradecer a todo/as a/os nossos colegas que contribuíram ativamente para este manual e que nos apoiaram com *feedback* durante o processo.



11 REFERÊNCIAS

As referências que são recursos de acesso aberto são marcadas com *

- 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> [2020-10-28].
- Altenschmidt, K. & Miller, J. (2020). Gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung – UNIAKTIV. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Obereck (Eds.). Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele (pp. 152–157). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Anderson, J. B., Thorne, T. & Nyden, P. (2016). Community-based Research in den USA: Ein Überblick über Prinzipien und Prozesse. In K. Altenschmidt & W. Stark (Eds.). Forschen und Lehren in der Gesellschaft: Community Based Research und Service Learning an Hochschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Ash, S. L. & Clayton, P. H. (2004)*. The Articulated Learning: An Approach to Guided Reflection and Assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137–154.
- Ash, S. L. & Clayton, P. H. (2009). Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1(3), 25–48.
- Baltes, A. M., Reinmuth, S. I. & Saß, C. (2007). Erste Schritte in die Praxis: Service Learning an der Hochschule anbieten. In: A. M. Baltes, M. Hofer & A. Sliwka (Eds.). Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten (pp. 151–169). Weinheim & Basel: Beltz.
- Bartsch, G. & Grottker, L. (2018)*. Zusammenfassung. In mehrwert-Agentur für Soziales Lernen (Eds.). Handlungsleitfaden. https://www.agentur-mehrwert.de/wp-content/uploads/2018/12/180425_Praxisleitfaden_do-it_Homepage.pdf [2019-01-18].
- Bates A. J., Drits D. & Allen C. (2009)*. Service Learning as an Instructional Strategy for the Preparation of Teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5–23.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H. & Vannest, K. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42, 39–55.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996)*. Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1999)*. Reflection in Service Learning: Making Meaning or Experience. *Evaluation/Reflection*. 23. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceeval/23> [2020-10-28].
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71, 273–290.

- Bringle, R., Hatcher, J. & McIntosh, R. (2006)*. Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 5–15.
- Bringle, R. G., Phillips, M. A. & Hudson, M. (2004). *The measure of service learning: Research scales to assess student experiences*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bringle, R. G., Ruiz, A. I., Brown, A. I. & Neeb, R. N. (2016)*. Enhancing the Psychology Curriculum Through Service Learning. *Psychology Learning & Technology*. 15(3), 294–309.
- Brownell, J. E., & Swaner, L. E. (2009)*. High-impact practices: Applying the learning outcomes literature to the development of successful campus programs. *Peer Review*, 11(2), 26–30.
- Buss, D. (2008). Secret destinations. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 303–308.
- Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *Review of Higher Education*, 29(4), 473–498.
- Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Campus Compact (2018)*. Campus Compact Overview. <https://compact.org/who-we-are/> [2020-10-28].
- Campus Engage (2019)*. Engaged research practices 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> [2020-10-28].
- Campus Engage (an organisation in Ireland dedicated to supporting Irish higher education institutions to embed, scale and promote civic and community engagement across staff and student teaching, learning and research) (n.d.)*. <http://www.campusengage.ie/about-us/about-campus-engage/> [2020-10-28].
- Caspersz, D. & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 685–700.
- Chalkley, B. (2006). Education for sustainable development: Continuation. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 235–236.
- Chambers, D. & Lavery, S. (2017). Introduction to service-learning and inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 3–19.
- Cipolle, S. (2004). Service-Learning as a Counter-Hegemonic Practice: Evidence Pro and Con. *Multicultural Education*, 11(3), 12–23.
- Clarke, M. (2004)*. Reflection: Journals and Reflective Questions: a Strategy for Professional Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 29.
- Clarkson, B. & Luca, J. (2002)*. Promoting student learning through peer tutoring – a case study. Edith Cowan University Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477058.pdf> [2020-10-28].

- Corporation for National and Community Service (2020)*. Take root: Project development guidebook. <https://www.nationalservice.gov/resources/member-and-volunteer-development/take-root-project-development-guidebook> [2020-10-28].
- Davies, A. (2002)*. Writing learning outcomes and assessment criteria in art and design. http://arts.brighton.ac.uk/data/assets/pdf_file/0003/67278/Writing-Learning-Outcomes-and-Assessment-Criteria-in-Art-and-Design.pdf [2020-10-28].
- Dewey, J. (1916/2000). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch (Ed. by J. Oelkers).
- Dunlap, M. R. (1998). Methods of Supporting Students' Critical Reflection in Courses Incorporating Service Learning. *Teaching of Psychology*, 25, 208–210.
- Duffy, J. (2007). Service-Learning in a Variety of Engineering Courses. In E. Tsang & E. A. Zlotkowski (Eds.). *Projects that matter: concepts and models for service-learning in engineering* (pp. 75–98). American Association for Higher Education. Sterling, Virginia: Stylus.
- Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S. & Kerrigan, S. (1996)*. An Assessment Model for Service Learning: Comprehensive Case Studies of Impact on Faculty, Students, Community, and Institution. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 66–71. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0003.107> [2020-10-28].
- Dukhan, N., Schumack, M. R. & Daniels, J. J. (2009). Service learning as pedagogy for promoting social awareness of mechanical engineering students. *Int. J. Mech. Eng. Edu.* 37, 78–86. <https://doi.org/10.7227%2FIJMEE.37.1.7>
- EASLHE – European Association of Service-Learning in Higher Education (2020). Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19. https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf [2020-10-19].
- Europe Engage. (2017)*. <https://www.eoslhe.eu/europe-engage/> [2020-10-28].
- Eyler, J. (2001). *Service Learning: Practical Advice and Models*, San Francisco: Jossey Brass.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning – Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 51–534.
- Eyler, J. (2009)*. The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31.
- Eyler, J., Giles, D. E. Jr. & Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students, *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol. 4, pp. 5-15.
- Eyler, J. & Giles, D. E. Jr (1999). *Where's the Learning in Service Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Farber, K. (2011). *Change the World with Service Learning. How to Create, Lead, and Assess Service Learning Projects*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
- Felten, P. & Clayton, P. H. (2011). Service-Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 75–84. <https://doi.org/10.1002/tl.470>
- Fernandez, K., & Slepcevic-Zach, P. (2018). Didaktische Modellierung einer Service-Learning Lehrveranstaltung – Ergebnisse eines Design-Based-Research-Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*, 46(2), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0002-8>

- Fetterman, D. M. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. New York: Guilford.
- Fetterman, D. M. & Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: Guilford.
- Fromm, S. (2019). Evaluation im Kontext von Service Learning. In: D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Eds.). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. (pp. 110–115). Weinheim: Beltz Juventa.
- Furco, A. (1996)*. *Service Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=slceslg> [2020-02-20].
- Furco, A. (2003). Issues of Definition and Program Diversity in the Study of Service-Learning. In S. Billig & A. S. Waterman (Eds.). *Studying Service Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13–33). London: Routledge.
- Furco, A. (2009). Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. In Altenschmidt, K., Miller, J. & Stark, W. (Eds.). *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (pp. 47–59). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Furco, A. & Norvell (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.
- García-Gutierrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Del Pozo Armentia, A. (2017). Developing Civic Engagement in Distance Higher Education: A Case Study of Virtual Service-Learning (vSL) Programme in Spain. *Open Praxis*, 9(2), 235–244. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.9.2.578>
- Graf, D., Schober, B., Stempffer, L., Somoza, V. & Spiel, C. (2020)*. Die Third Mission an der Uni Wien. *VSH-Bulletin*, 46(1), 4–9.
- Gerholz, K.-H. (2020). Hochschulen zwischen Tradition und Civic Engagement. Vernetzungspotentiale zwischen Forschung und Lehre und der Zivilgesellschaft. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Obereck (Eds.). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (pp. 116–121). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Gerholz, K.-H., Liszt, V. & Klingsieck, K. B. (2018). Effects of learning design patterns in service learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 9, 47–59.
- Gibson, M. K, KostECKi, E. M. & Lucas, M. K. (2001). Instituting principles of best practice for service-learning in the communication curriculum. *Southern Communication Journal*, 66(3), 187–200.
- Guta, A, & Roche, B. (2014). Community-based research. In D. Coghlan & M.B. Miller (Eds.). *The SAGE Encyclopedia on action research* (Vol 1, pp. 156–159). Los Angeles, SAGE.

- Halberstadt, J., Schank, C., Euler, M. & Harms, R. (2019)*. Learning sustainability entrepreneurship by doing: Providing a lecturer-oriented service learning framework. *Sustainability*, 11, 1217–1239.
- Harden, R. M. (2002)*, Learning outcomes and instructional objectives: Is there a difference? *Medical Teacher*, 24(2), 151–155.
- Harris, J. D. (2011). Service-Learning: Process and participation. In C. A. Rimmerman, C. A. (Eds.), *Service-Learning and the Liberal Arts: How and Why It Works* (pp. 21–39). Lanham, MD: Lexington Books.
- Harris, U. S. (2017). Virtual Partnerships: Engaging Students in E-service Learning Using Computer-mediated Communication. *Asia Pacific Media Educator*, 27(1), 103–117. <https://doi.org/10.1177/1326365X17701792>
- Harkavy, I. & Benson, L. (1998). De-platonizing and democratizing education as the bases of service learning, *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 73, pp. 11-20.
- Harkavy, I., Puckett J. & Romer, D. (2000)*. Action Research: Bridging Service and Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 113–118. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.115> [2020-10-28].
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Eds.). *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (pp. 161–174). Landau an der Pfalz: Landau Verlag.
- Heffernan, K. (2011)*. Service- Learning in Higher Education. *Journal of Contemporary Water Research and Education* 119, 2–8. <https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=jcwre> [2020-10-28].
- Helms, M. M., Rutti, R. M., Hervani, A. A., LaBonte, J. & Sarkarat, S. (2015). Implementing and Evaluating Online Service Learning Projects. *Journal of Education for Business*, 90(7), 369–378. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1074150>
- Hofer, M. (2007). Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In Baltes, A., Hofer, M. & Sliwka, A. (Eds.). *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten* (pp. 35–48). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Holland, B. (2005). Reflections on Community-Campus Partnerships: What has been learned? What are the next challenges? In P. Pasque, B. Mallory, R. Smerek, B. Dwyer & N. Bowman (Eds.) *Higher Education Collaboratives for Community Engagement and Improvement*. (pp. 10–17). Ann Arbor: National Forum on Higher Education for the Public Good.
- Howard, J. (2001) (Eds)*. *Service-Learning Course Design Workbook*. Michigan Univ., Ann. Arbor. Edward Ginsberg Center for Community Service and Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457774.pdf> [2020-10-28].

- Howard, J. (2003). Service-Learning Research: Foundational Issues. In S. Billig & A. S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology Account* (pp.1–12). London: Routledge.
- Hunter, D. (2007). The virtual student/client experience. *Journal of American Academy of Business*, 12(1), 88–92.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jameson, J. K., Clayton, P. H. & Bringle, R. G. (2008). Investigating Student Learning within and across Linked Service-Learning Courses. In M. Bowden, S. Billig & B. Holland (Eds.). *Scholarship for Sustaining Service-Learning and Civic Engagement*. (pp. 3–27). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Jenkins, A., & Sheehey, P. (2012)*. A Checklist for Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Community Engagement and Scholarship* June 18.
- Johnson, N. B. (1984). Sex, Color, and Rites of Passage. *Ethnographic Research. Human organization*, 43(2), 108–120.
<https://doi.org/10.17730/humo.43.2.w4jv003kt040w130>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1991). Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, School of Education and Human Development, George Washington University, Washington, DC.
- 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*, 1(2), 1–7.
- Kagan, C., Burton, M., Duckett, P., Lawthom, R. & Siddiquee, A. (2011). *Critical Community Psychology*. Chichester: Wiley.
- Kaye, C. B. (2010). *The complete guide to service-learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, and social action*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Keeling, R. P. & Hersh, R. H. (2012). *We're Losing Our Minds: Rethinking American Higher Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Kenny, M. & Gallagher, L. (2002). Service-Learning: A History of Systems. In M. Kenny, L. Simon, K. Kiley-Brabeck & R. Lerner (Eds.). *Learning to serve. Promoting Civil Society Through Service Learning* (pp. 15–30). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Kenworthy-U'Ren, A. (2003)*. Service-learning and negotiation: Engaging students in real-world projects that make a difference. *Negotiation Journal*, 19(1), 51–63.
- Kettunen, J., Kairisto-Mertanen, L. & Penttila, T. (2013). Innovation pedagogy and desired learning outcomes in higher education. *On The Horizon - The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, 21(4), 333–342.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kuh, G. D., Schneider, C. G., & Association of American Colleges and Universities (2008)*. *High-impact educational practices: What they are, who has access to*

- them, and why they matter. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Lake, V. E. & Jones, I. (2012). *Service-learning in the PreK–3 classroom: The what, why, and how-to guide for every teacher*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- La Lopa, J. (2012). Service-learning: Connecting the classroom to the community to generate a robust and meaningful learning experience for students, faculty, and community partners. *Journal of Culinary Science & Technology*, 10(2), 168–183.
- Lassnigg, L., Trippl, M., Sinozic, T. & Auer, A. (2012)*. Wien und die “Third Mission” der Hochschulen. Institute for Advanced Studies Vienna – Final report. <https://www.wien.gv.at/wirtschaft/standort/pdf/third-mission.pdf> [2019-11-19].
- Lee, S. P. (2011). Service-learning in an ethics course. In C. A. Rimmerman & C. A. (Eds.), *Service-Learning and the Liberal Arts: How and Why It Works* (pp. 7–12). Lanham, MD: Lexington Books.
- Leming, J. S. (2001). Integrating a structured ethical reflection curriculum into high school. *Adolescence*, 36, 141, 33–45.
- Mackerle-Bixa, S. & Rameder, P. (2020). “Volunteering@WU - Lernen macht Schule” – Von der Idee zur österreichischen Initiative. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Obereck (Eds). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (pp. 202–206).
- Malvey, D. M., Hamby, E. F. & Fottler, M. D. (2006). E-service learning: A pedagogic innovation for healthcare management education, *Journal of Health Administration Education*. 33(2), 181–198.
- McIlrath, L. (Coord.), Aramburuzabala, P., Opazo, H., Tuytschaever, G., Stark, W., Mikelic, N., ... Maas, S. (2016)*. Europe Engage Survey of Civic Engagement and Service Learning Activities within the Partner Universities <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al4.pdf> [2020-10-28].
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P. & Opazo, H. (2019). Europe Engage. Developing a culture of civic engagement through service learning within higher education in Europe. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath & H. Opazo (Eds.). *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement* (pp. 69–80). London: Routledge.
- Meijs, L. C. P. M., Maas, S. A. & Aramburuzabala, P. (2019). Institutionalisation of service learning in European higher Education. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath & H. Opazo (Eds.). *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement* (pp. 214–229). London: Routledge.
- Menezes, Isabel (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: LivrPsic.
- Meuers, A. (2020). Best Practices for Online Service-Learning [posted by Amy Meuers, June 25, 2020]. National Youth Leadership Council (NYLC). <https://www.nylc.org/blogpost/1721778/351191/Best-Practices-for-Online-Service-Learning> [2020-10-19].

- Miklautsch, C. & Kohlmaier, V. (2019). Service Learning an der Universität Wien am Beispiel der LehrerInnenbildung. Unpublished Master thesis, University of Vienna.
- Miller, A. (2011). Project-Based Service Learning. The whole Child Blog. <http://www.wholechildeducation.org/blog/project-based-service-learning> [2020-10-28].
- Moely, B. E. & Ilustre, M. V. (2014)*. The impact of service-learning course characteristics on university students' learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 5–16.
- Morton, K. & Troppe, M. (1996): From the margin to the mainstream: Campus Compact's Project on Integrating Service with Academic Study. *Journal of Business Ethics*, 1(15), pp. 21–32.
- Mueller, S., Brahm, T. & Neck, H. (2015). Service learning in social entrepreneurship education: Why students want to become social entrepreneurs and how to address their motives. *Journal of Enterprising Culture*, 23 (3), 357–380.
- NYLC – National Youth Leadership Council (2008)*. K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice. <https://www.nylc.org/page/standards> [2019-01-05].
- NYLC – National Youth Leadership Council (2020). Technology Tools for Online Service-Learning. [https://cdn.ymaws.com/www.nylc.org/resource/resmgr/resources/tips_and_tricks_for_quality .pdf](https://cdn.ymaws.com/www.nylc.org/resource/resmgr/resources/tips_and_tricks_for_quality.pdf) [2020-10-19].
- Prentice, M. & Gail Robinson, G. (2010)*. Improving student learning outcomes with service learning. *Higher Education*, 148, 1–17.
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Raddon, M.-B. & Harrison, B. (2015)*. Is Service-Learning the Kind Face of the Neo-Liberal University? *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), 134–153.
- Rehling, L. (2000). Doing good while doing well: service learning internships. *Business Communication Quarterly*, 63(1), 77–89.
- Reinders, H. (2010)*. Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 531–547.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim und Basel: Beltz und Juventa.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In Krapp, A. & Weidenmann, B. (Eds.). *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (pp. 613–658), Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reinmuth, S., Saß, C. & Lauble, S. (2007). Die Idee des Service Learning. In Baltes, A., Hofer, M. & Sliwka, A. (Eds.). *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten* (pp.13–28). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rengstorf, C. & Schumacher, C. (2013). Projektunterricht in Lehrerbildung und Bildungsdiskussion. In Schumacher, C., Rengstorf, F. & Thomas, C. (Eds.). *Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis* (pp. 19–39). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Resch, K. (2018)*. Third Mission and service learning. A narrative evaluation of the relevance of students' experiences. *ZFHE*, 13(2), 127–139.
- Resch, K., Fellner, M., Fahrenwald, C., Slepcevic-Zach, P., Knapp, M. & Rameder, P. (2020). Embedding Social Innovation and Service Learning in Higher Education's Third Sector Policy Developments in Austria. *Frontiers in Education* 5(112), 1–5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00112>
- Resch, K. (2021). Praxisrelevanz der Hochschullehre durch den Service Learning Ansatz stärken. In: Studienreihe Hochschulforschung Österreich. Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz. Münster: Waxmann Verlag.
- Resch, K. & Dima, G. (2021, accepted). Higher Education Teachers' Perspectives on Inputs, Processes, and Outputs of Teaching Service Learning Courses. In: Tauginienė, L., Pučėtaitė, R. (ed.). *Managing Social Responsibility in Universities: Organisational Responses to Sustainability*. Palgrave.
- Rosnow, R. & Georgoudi, M. (1986). *Contextualism and Understanding in Behavioral Science: Implications for Research and Theory*. Praeger.
- Rutti, R., LaBonte, J., Helms, M., Hervani, A. & Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: stakeholder benefits and potential class topics. *Education & Training*, 58(4), 422–438. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2015-0050>
- Ryan, M. (2012)*. *Service-Learning After Learn and Serve America: How Five States Are Moving Forward*. Denver: Education Commission of the States. <https://www.ecs.org/clearinghouse/01/02/87/10287.pdf> [05.01.2019].
- Sanders, M. J., Van Oss, T. & McGeary, S. (2016) Analyzing Reflections in Service Learning to Promote Personal Growth and Community Self-Efficacy. *Journal of Experiential Education*, 39(1), 73–88 <https://doi.org/10.1177/1053825915608872>
- Saß, C. (2007). Evaluation von Service Learning – Einführung und Ergebnisse. In A. M. Baltes, M. Hofer & A. Sliwka (Eds.). *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Hochschulen* (pp. 59–72). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schrittesser, I. (2014). Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? Versuch einer Bestandsaufnahme. In I. Schrittesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Eds.) *Zauberformel Praxis? Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (pp. 36–50). Wien: New Academic Press.
- Scott, K. E. & Graham, J. A. (2015). Service-learning: Implications for empathy and community engagement in elementary school children. *Journal of Experiential Education*, 38(4), 354–372.
- Seifert, A. (2011): *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning: Lernen durch Engagement an Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87–98.

- Shumer, R. (2000)*. Shumer's Self-Assessment For Service-Learning. <https://www.kuleuven.be/onderwijs/sl/shumers-self-assessment-guide>
- Sigmon, R. L. (1994). Linking service with learning, Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Sigmon, R. L. & Keyne, L. K. (2010)*. Re-engaging a pioneer: Robert L. Sigmon & service-learning roots. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 1(2), 1–7.
- Slaugther, S. & Rhoades, G. (2000). The neo-liberal university. *New Labor Forum*. 6(Spring/Summer), 73–79.
- Slepcevic-Zach, P. & Gerholz, K. (2015). Service Learning – Entstehung, Wirksamkeit und konkrete Umsetzung. In Augustin, E., Hohenwarter, M., Salmhofer, G. & Scheer, L. (Eds.). *Theorie, die ankommt. Wege der Theorievermittlung in der Hochschullehre* (pp. 61–76), Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Sliwka (2004). Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. In Edelstein, W. & Fauser, P. (Eds.). *Beiträge zur Demokratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“* (pp. 1–35), Berlin.
- Stefaniak, J. (2020). A Systems View of Supporting the Transfer of Learning through E-Service-Learning Experiences in Real-World Contexts. *TechTrends*, 64(4), 561–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00487-3>
- Steinke, P. & Fitch, P. (2007). Assessing Service-Learning. *Research & Practice in Assessment*, 2(Summer), 24–29.
- Stokamer, S. T. & Clayton, P. H. (2014). Student Civic Learning Through Service Learning. *Instructional Design and Research*. In J. A. Hatcher, R. G. Bringle, & T. W. Hahn (Eds.). *Research on Student Civic Outcomes in Service Learning: Conceptual Frameworks and Methods* (pp. 45–65).
- Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., & Donohue, P. (2003)*. Principles of Best Practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(3), 5–15. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0009.301>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The Cipp model for evaluation. In: T., Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (Eds.). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer (pp. 31–62).
- Sullivan, J. L. & Transue, J. E. (1999). The psychological underpinnings of Democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Review of Psychology* 50, 625–650.
- Tandon, T., Hall, B., Lepore, W. & Singh, W. (2016). *Training the Next Generation of Community Based Researchers: A Guide for Trainers*. Vancouver, PRIA and University of Victoria.
- Tanner, K. (2006)*. Service Learning: Learning by Doing and Doing What Matters. <http://www.montana.edu/facultyexcellence/Papers/Service%20learning.pdf> [04.01.2019].
- Taylor, M. S. (1988). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 393–401.

- Trickett, E. J. (2009). Community psychology: Individuals and interventions in community contexts. *Annual Review of Psychology*, 60, 395–419.
- Vanderbilt University (2020)*. Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/>
- Vogel, G., Fresko, B., & Wertheim, C. (2007). Peer Tutoring for College Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 485–493.
- Waldner, L. S., McGorry, S. Y., & Widener, M. C. (2010). Extreme e-service learning (XE-SL): E-service learning in the 100% online course. *MERLOT Journal of Online Learning & Teaching*, 6(4), 839–851.
- Waldner, L. S., McGorry, S. Y., & Widener, M. C. (2012). E-Service-Learning: The Evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123–150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ975813.pdf> [2020-10-19].
- Waldstein, F. A. & Reiher, T. C. (2001). Service-Learning and Students' Personal and Civic Development. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 7–13.
- Warner, J., Glissmeyer, M. and Gu, Q. (2012), "Are real world projects worth the risk? Evidence from service learning project", *Journal of Instructional Pedagogies*, Vol. 7 No. 2, pp. 1-9.
- Warner, B. & Esposito, J. (2009)*. What's Not in the Syllabus: Faculty Transformation, Role Modeling and Role Conflict in Immersion Service-Learning Courses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 510–517.
- Watkins, M., Hayes, C. & Sarrubi, M. (2015). The Six Requirements of Service-Learning: A Pathway to High Impact Practices. In O. Delano-Oriaran, M. W. Penick-Parks & S. Fondrie (Eds.). *The SAGE Sourcebook of Service-Learning and Civic Engagement* (pp. 115–123). Los Angeles: Sage.
- Witmer, J. T. & Anderson, C. S. (1994). *How to Establish a High School Service Learning Program*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wohnig, A. (2016). Political learning by social engagement? Chances and risks for citizenship education. *Citizenship Soc. Econ. Educ.* 15, 244–261. <https://doi.org/10.1177%2F2047173416676493>
- Zambrano, V. V. & Gisbert, D. D. (2015)*. The Coordinating Role of the Teacher. A Peer Tutoring Programme. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 2300–2306. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.423>
- Zinger, B. (2020). Die Bedeutung von Service Learning für die Hochschuldidaktik. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Obereck (Eds). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (pp. 116–121). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Domínios de aprendizagem aprimorados através da aprendizagem em serviço (bringle et al. 2016; diagrama próprio).....	18
Figura 2. Quatro abordagens diferentes à aprendizagem em serviço, de acordo com Kaye (2010); Lake & Jones (2012)	22
Figura 3. Elementos da aprendizagem em serviço (Howard 2003, p.3).....	25
Figura 4. Elementos de boas práticas em aprendizagem em serviço	26
Figura 5. A trave de equilíbrio (Furco 1996)	40
Figura 6. Tipos de atividades de reflexão, adaptado de Jacoby (2015)	71
Figura 7. Variedade de papéis de docentes na aprendizagem em serviço (Miklautsch & Kohlmeier 2019).....	74
Figura 8. Objetivos intelectuais como resultados de aprendizagem	77
Figura 9. Transferência de aprendizagem em serviço em resultados de aprendizagem de estudantes	79
Figura 10. Tipos de aprendizagem em serviço (Waldner et al. 2012, p. 134)..	95
Figura 11. Fatores para uma implementação bem-sucedida de Aprendizagem em Serviço para a educação para a responsabilidade social e a sustentabilidade, de acordo com Halberstadt, Schank, Euler & Harms (2019)	109
Figura 12. Fases da Aprendizagem em Serviço	120
Figura 13. Formas de Reconhecimento	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Mapeamento de metodologias em comparação com a aprendizagem em serviço (Resch 2021)	43
Tabela 2. Resumo dos métodos de ensino semelhantes a aprendizagem em serviço	53
Tabela 3. Rubrica de aprendizagem em serviço. Adaptado de Farber (2011, p. 101-102).....	85
Tabela 4. Exemplo de um plano de avaliação (Saß 2007, p. 62).....	89
Tabela 5. Grelha de avaliação de aprendizagem em serviço ao nível de estudantes (adaptado de Driscoll, Holland, Gelmon & Kerrigan 1996, p. 68)	92
Tabela 6. Plano de ação abrangente para aprendizagem em serviço (CAPSL), Bringle & Hatcher (1996).....	108

PLATAFORMAS E RECURSOS

REDES:

- AASHE (THE ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SUSTAINABILITY IN HIGHER EDUCATION): <https://www.aashe.org/about-us/>

A AASHE é uma associação para o avanço da sustentabilidade no ensino superior. Disponibiliza workshops, webinars, informação, e kits de ferramentas e recursos a docentes, administradores, funcionários e estudantes que sejam agentes de mudança e impulsionadores da inovação sustentável.

- CAMPUS COMPACT: <https://compact.org/>

A Campus Compact é uma coligação de faculdades e universidades com ênfase nas parcerias para apoiar a equidade educacional. Ajudam faculdades e universidades a promover os seus objetivos públicos, aprofundando a sua capacidade para melhorar a vida da comunidade e para educar estudantes para a responsabilidade cívica e social.

- CAMPUS ENGAGE: <http://www.campusengage.ie/>

Com sede na Irish Universities Association, o Campus Engage dedica-se a apoiar instituições de ensino superior irlandesas a incorporar, medir e promover o envolvimento cívico e comunitário entre docentes e estudantes e entre ensino, aprendizagem e investigação.

- EOSLHE (EUROPEAN OBSERVATORY OF SERVICE-LEARNING IN HIGHER EDUCATION): <https://www.eoslhe.eu/>

O EOSLHE procura aumentar e divulgar o conhecimento sobre a Aprendizagem em Serviço no ensino superior na Europa. Foi criado como um espaço permanente de cooperação e intercâmbio entre membros da rede europeia Europe Engage para mapear a utilização e fazer recolha de dados e evidências e para promover a utilização desta metodologia de aprendizagem e dos seus processos de institucionalização.

- IARSLCE (INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR RESEARCH ON SERVICE-LEARNING & COMMUNITY ENGAGEMENT): <http://www.researchslce.org/>

A International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE) é uma organização internacional sem fins lucrativos dedicada a promover investigações e discussões sobre a Aprendizagem em Serviço e envolvimento comunitário.

- LATIN AMERICAN CENTER FOR SOLIDARITY SERVICE-LEARNING (CLAYSS): <http://www.clayss.org.ar/>, <http://www.clayss.org.ar/english/index.html>

O CLAYSS promove o desenvolvimento da proposta pedagógica de Aprendizagem em Serviço na América Latina. Disponibiliza formação a docentes e a líderes da comunidade para desenvolverem projetos de Aprendizagem em Serviço e desenvolve projetos de Aprendizagem em Serviço em escolas, instituições de ensino superior, universidades e organizações de jovens.

- NETZWERK BILDUNG DURCH VERANTWORTUNG: <https://www.bildung-durch-verantwortung.de/>

A Bildung durch Verantwortung é uma rede universitária alemã que se vê como uma plataforma de intercâmbio para a promoção do envolvimento de estudantes e universidades na sociedade civil. O objetivo é ligar universidades que desejem assumir e expandir a sua responsabilidade social, promovendo sistematicamente o envolvimento de estudantes, docentes e demais universitários na sociedade civil, combinando-os com sua missão educativa e, assim, influenciando ativamente a sociedade e contribuindo para a transferência mútua de conhecimento.

REVISTAS CIENTÍFICAS

- EDUCATION, CITIZENSHIP, AND SOCIAL JUSTICE:
<https://journals.sagepub.com/home/esj>

Uma revista com revisão por pares que disponibiliza um fórum estratégico para o diálogo internacional e multidisciplinar para todos os educadores acadêmicos e formuladores de políticas educacionais preocupados com os significados e formas de cidadania e justiça social, e com a forma como elas são entendidas ao longo do tempo passado em instituições de educação.

- THE JOURNAL FOR CIVIC COMMITMENT: <http://ccncce.org/>

Esta revista dedica-se a fazer crescer e a fortalecer a discussão em torno da Aprendizagem em Serviço, que liga o currículo acadêmico ao serviço e ao envolvimento cívico nas comunidades, tanto local quanto globalmente. Disponibiliza investigações e teorias, estratégias, dicas e técnicas aos leitores. Dedicar-se ainda a disseminar informações práticas e baseadas em investigações por profissionais, coordenadores e administradores de Aprendizagem em Serviço.

- JOURNAL OF COMMUNITY ENGAGEMENT AND HIGHER EDUCATION:
<https://discovery.indstate.edu/jcehe/index.php/joce>

A Journal of Community Engagement and Higher Education é uma revista online preocupada com explorar o envolvimento na comunidade e a perspectiva de aprendizagem na comunidade em termos de investigação e de práticas.

- JOURNAL OF COMMUNITY ENGAGEMENT AND SCHOLARSHIP: <http://jces.ua.edu/>

A Journal of Community Engagement and Scholarship (JCES) é uma revista internacional com revisão por pares, por meio da qual docentes, funcionários, estudantes e parceiros da comunidade divulgam trabalhos acadêmicos. A JCES integra ensino, pesquisa e envolvimento na comunidade em todas as disciplinas, abordando problemas críticos identificados por meio de um processo que conta com a participação da comunidade.

- **JOURNAL OF HIGHER EDUCATION OUTREACH AND ENGAGEMENT:**
<https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/index>

A missão desta revista é ser a principal revista com revisão de pares interdisciplinar para o avanço da teoria e da prática relacionadas a todas as formas de divulgação e envolvimento entre instituições de ensino superior e comunidades.

- **JOURNAL OF SERVICE-LEARNING IN HIGHER EDUCATION:**
<https://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe>

A Journal of Service-Learning in Higher Education é uma revista online internacional com revisão por pares para a disseminação de investigações originais sobre parcerias instituição-comunidade eficazes. O seu objetivo principal é criar um espaço para partilhar metodologias e abordagens pedagógicas que levam a resultados eficazes identificados pela comunidade.

- **PARTNERSHIPS: A JOURNAL OF SERVICE-LEARNING AND CIVIC ENGAGEMENT (FINAL ISSUE SPRING 2020):** <http://libjournal.uncg.edu/prt>

Os artigos desta revista com revisão por pares focam-se em como as teorias e práticas podem informar e melhorar tais parcerias, ligações e colaborações.

- **MICHIGAN JOURNAL OF COMMUNITY SERVICE LEARNING:**
<https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/>

Uma revista de acesso aberto com foco na investigação, teoria, pedagogia e outros assuntos relacionados com a Aprendizagem em Serviço académica, com parcerias campus-comunidade e bolsas de estudos públicas/comprometidas no ensino superior.

- **JOURNAL OF EXPERIENTIAL EDUCATION:** <https://journals.sagepub.com/home/jee>

A Journal of Experiential Education (JEE) é uma revista internacional com revisão por pares que publica artigos referenciados sobre educação experiencial em diversos contextos.

- THE INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH ON SERVICE-LEARNING & COMMUNITY ENGAGEMENT :
<https://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/index>

A IJRSLCE é uma revista online com revisão por pares dedicada à publicação de investigações de alta qualidade sobre Aprendizagem em Serviço, envolvimento campus-comunidade e sobre a promoção da cidadania ativa e eficaz por meio da educação.

CONTACTAR AS EDITORAS:

Dr. Katharina Resch

Endereço postal: Centre for Teacher Education, University of Vienna, Porzellangasse 4, 1090 Vienna, Austria

Email: katharina.resch@univie.ac.at

MMag. Mariella Knapp

Endereço postal: Centre for Teacher Education, University of Vienna, Porzellangasse 4, 1090 Vienna, Austria

Email: mariella.knapp@univie.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Ilse Schritteser

Endereço postal: Centre for Teacher Education, University of Vienna, Porzellangasse 4, 1090 Vienna, Austria

Email: ilse.schritteser@univie.ac.at

CONTACTAR O COORDENADOR DO PROJETO:

Gabriel Dima

Endereço postal: University Politehnica Bucharest, Romania

Email: gabriel.dima@upb.ro

