

Aprender com a aprendizagem em serviço: Uma experiência

Isabel Menezes ¹

Resumo

Este capítulo introduz a estratégia de Aprendizagem em Serviço e sua relevância no contexto do ensino superior. O interesse crescente sobre esta estratégia no Espaço Europeu de Ensino Superior esteve na base do projeto Erasmus+ Engage Students que derivou, na Universidade do Porto, na criação da InovPed A Comunidade como Prática: Uma Experiência Transdisciplinar e Colaborativa de Intervenção. Para além de uma apresentação geral do projeto, faremos ainda uma contextualização da experiência deste livro, como espaço de partilha do que é aprender com a aprendizagem em serviço.

¹ Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Centro de Investigação e de Intervenção Educativas. *Email:* imenezes@fpce.up.pt

Abstract

This chapter introduces Service Learning and its relevance in the context of higher education. The growing interest in this strategy in the European Higher Education Area was at the basis for the Erasmus+ Engage Students project that derived, at the University of Porto, in the creation of InovPed ‘Community as Practice: A Transdisciplinary and Collaborative Intervention Experience’. In addition to a general presentation of the project, we will also contextualize the experience of this book, as a space for sharing what it is to learn with service learning.

Palavras-Chave

Aprendizagem em serviço; Inovação coletiva; Experiência.

Keywords

Service learning; Collective innovation; Experience.

A experiência de ensinar e aprender com a experiência

O ofício de professor/a é o ofício da imprevisibilidade. A nossa vida docente é feita de tentativas (todas vãs) de antecipação, de controlo, de organização, de estrutura – de planear o que vai acontecer naquele espaço-tempo que partilhamos com outras

pessoas que pensam conosco. Esse espaço-tempo partilhado é a aula. Mas o ato de ensinar é inevitavelmente imprevisível e o que transforma uma aula numa experiência viva é a pergunta que não tínhamos previsto e cuja resposta gera uma reflexão que não tínhamos antes feito. É a natureza pensante, dialógica e coletiva desse vivido que nos faz professora/es.

Ainda assim, o espaço-tempo da aula é relativamente normativo e atravessado, na sua imprevisibilidade, por diversas regularidades. Levar o espaço-tempo de ensinar e de aprender para fora da sala de aula e para fora da universidade resulta em interromper essa normatividade e regularidades. Na apresentação de unidades curriculares em que propomos essa interrupção faço, sempre, uma declaração de princípio: ‘isto tem tudo para correr mal!’. Estudantes e colegas sorriem, compassivamente. Acho que percebem depois que não é humor nem exagero poético: atravessar as fronteiras da sala de aula e situar o conhecimento nos lugares da prática é simultaneamente uma transgressão didática e um mergulho no caos. É uma celebração do que a vida – essa que, como diria António Sérgio (1954), nos acordará a pontapés, independentemente das nossas elaboradas reflexões – tem para nos ensinar e nós para aprender com ela. Mas aprender a aprender com a experiência, para usar a expressão de Rui Canário (2001), é um desafio significativo e radical.

Desde logo, porque a experiência nem sempre é “uma professora bem organizada” (Davies, 1998, p. 312), pela sua indissociabilidade da atividade, do contexto e da cultura em que

decorre. Longe de colocar problemas bem formulados e claros – como os que desenvolvemos para uso didático –, a experiência (do) real tende a suscitar questões desarrumadas e plenas de ambiguidade, para as quais não existe uma resposta inequívoca e certa. Mais, que exigem, frequentemente, um trabalho adicional de questionamento e escuta. Invocando José Mário Branco, a experiência depende mais da capacidade de fazer perguntas do que da suposta competência de trazer respostas². E essa disponibilidade para se envolver num processo colaborativo e exploratório dos significados-em-contexto é um primeiro passo essencial na aprendizagem com e através da experiência, sendo isto verdade para estudantes, docentes e participantes dos contextos onde a experiência decorre. Esse primeiro passo implica que, a partir dos seus estatutos e perfis diversos, aprender com a experiência aproxima e igualiza a vivência de estudantes, docentes e outra/os participantes, todo/as pessoas que aprendem, ou seja, pessoas aprendentes (Brew & Boud, 1995).

Por outro lado, este processo de aprendizagem envolve um reconhecimento profundo e uma também profunda valorização da autonomia, da capacidade reflexiva e da (crescente) autoria da/os estudantes (Baxter-Magolda, 2004, 2014). Trata-se de confiar na sua capacidade de aprender, tanto de forma autónoma quanto colaborativa, de pensar

¹ Cito aqui o poema da canção *Inquietação*: "Ensinas-me a fazer tantas perguntas/
Na volta das respostas que eu trazia/ Quantas promessas eu faria/ Se as cumprisse
todas juntas".

de forma independente e de ter as suas próprias ideias, mas de estar simultaneamente aberta/o ao questionamento, à diversidade e à discordância. Assume-se, portanto, que ação e reflexão são processos indissociáveis para que a aprendizagem seja realmente transformadora (Daloz, 1986; Sprinthall, 1991), ou seja, geradora de formas mais complexas, integradas, auto-organizadas e diferenciadas de se ver a si próprio/a e ao mundo (Coimbra, 1991).

A correr bem – o que significa, claro, que estamos disponíveis para aceitar o que corre, inevitavelmente, mal –, isto significa ter uma oportunidade para “questiona(r) as nossas noções estáticas do que é ensinar e aprender, desafia(r) a nossa reivindicação ao rótulo de ‘estudantes’ e ‘professores’, e explora(r) ligações entre poder, conhecimento e identidade” (Butin, 2005, pp. vii-viii), o que implica uma clara rutura com a tradição predominante no ensino superior: porque se centra no local (*vs.* universal), porque exige envolvimento na ação e na reflexão a partir do concreto (*vs.* no estudo e na reflexão abstracta), porque é explicitamente comprometida com a transformação social (*vs.* distanciada e neutra).

A aprendizagem em serviço

É exatamente na operacionalização deste equilíbrio entre a *ação* e a *reflexão* que assenta a estratégia pedagógica da aprendizagem em serviço, indo ao encontro das condições nucleares

clássicas para a qualidade da aprendizagem (Dewey, 1938; Piaget, 1965). Os projetos de aprendizagem em serviço propõem uma articulação do “serviço na comunidade com objetivos académicos através da reflexão crítica” (Walderstein & Reiher, 2001, p. 7), envolvendo experiências dentro e fora da sala de aula que se influenciam mutuamente. A componente de serviço (*ação*) envolve a experiência de intervenção em comunidades, desenhada para ir ao encontro de problemas reais e assentando nos conhecimentos e competências que a/os estudantes desenvolveram nas aulas (Quadro 1); a componente de sala de aula (*reflexão*) cria oportunidades para pensar, dialogar e escrever sobre a experiência, ao longo dessa mesma experiência, com colegas e docentes, favorecendo a integração pessoal e a compreensão sistemática (Lerning, 2001; Muscott, 2000; Yowell & Smylie, 1999).

QUADRO 1. Tipologias de experiências dos projetos de serviço comunitário.

Tipo de experiência	Características	Alguns exemplos
Serviço direto	Envolvimento direto dos/as estudantes na interação com e provisão de apoio às pessoas alvo da comunidade (e.g., apoio a crianças com necessidades educativas, visita a pessoas hospitalizadas)	Dicklitch (2005): estudantes de uma UC sobre direitos humanos trabalham em colaboração com uma ONG que apoia requerentes de asilo, entrevistando as pessoas em centros de acolhimento e recolhendo dados para sustentar os seus pedidos de asilo

Tipo de experiência	Características	Alguns exemplos
Serviço indireto	Provisão de apoio sem interação face a face com as pessoas alvo (e.g., recolha de fundos ou recursos como alimentos ou livros ou materiais escolares)	Stanger e Lucas (2022): estudantes de uma UC de psicologia clínica procedem a uma revisão e análise de Apps disponíveis para apoiar a saúde mental de estudantes universitários, com vista a recomendar o seu uso pelo centro clínico da universidade
Atividades de advocacy	Campanhas para gerar consciência social do público em geral para problemas da comunidade (e.g., manifesto para denunciar situações de discriminação)	Sabo et al. (2015): estudantes de saúde pública interagem com comunidades desfavorecidas (indígenas, rurais, de fronteira) e desenvolvem várias atividades, incluindo a consciencialização e formação dos líderes locais
Atividade de melhoria de espaços ou instituições	Atividades de melhoria de espaços ou instituições da comunidade (e.g., confeção de alimentos, jardinagem de espaços verdes)	Brown-Fraser, Forrester, Rowel, Richardson e Spence (2015): criação de uma hora comunitária na universidade aberta à comunidade para favorecer o consumo de vegetais
Projetos em comum	Atividades conjuntas com organizações ou elementos da comunidade, envolvendo a imersão de estudantes no contexto e visando o aprofundamento e discussão de temas de interesse comum (e.g., cursos de formação)	Pompa (2005): curso sobre justiça lecionado em contexto prisional favorecendo a interação e partilha entre estudantes internos (reclusos) e externos (da universidade)

Tipo de experiência	Características	Alguns exemplos
Atividade de serviço baseada na investigação	Desenvolvimento de investigação sobre assuntos relevantes para a comunidade ou produzir recursos úteis para a população, disseminando informação científica (e.g., realizar estudos sobre desafios sociais)	Tijmsa, Urias e Zweekhorst (2021): a partir do tema da solidão na cidade de Amsterdão, estudantes da Universidade desenvolvem investigação em vários contextos fazendo recomendações de melhoria da qualidade de vida das pessoas e do combate à solidão

Fonte: Construído a partir de Butin (2005), Menezes (2003), Muscott (2000) e Resch e Knapp (2020).

A estratégia de aprendizagem em serviço tem sido usada desde a década de 1960 em vários níveis de ensino, em particular no contexto anglo-saxónico, mas a sua aplicação ao ensino superior institucionalizou-se, a partir de 1980, em universidades dos Estados Unidos da América (Bringle & Hatcher, 1996); na Europa o interesse por esta estratégia tem sido crescente nos últimos anos (Resch & Knapp, 2020), seja em articulação com a dimensão de envolvimento cívico que se afirmou como uma vertente da missão das universidades irlandesas ou a sua inclusão na Lei de Bases do ensino superior em Espanha, para dar apenas dois exemplos (vd., Aramburuzabala, McIlrath & Opazo, 2019; Santos Rego, Lorenzo Moledo, & Mella Nuñez, 2020).

O potencial da aprendizagem em serviço no contexto do ensino superior é indissociável do facto de que permite, simultaneamente, concretizar a responsabilidade social e pública das instituições, ao mesmo tempo que suporta e corporiza a formação académica, cívica e pessoal das/os estudantes (Bringle & Hatcher, 1996). Como salienta Butin (2005), “combinando teoria com prática, salas de aula com comunidades, o cognitivo com o afetivo, a aprendizagem de serviço, aparentemente, [questiona a separação entre a ‘elevada’ academia e] a realidade vivida da vida quotidiana” (p. vii).

O compromisso das universidades com o desenvolvimento das suas comunidades corresponde a uma preocupação clássica do ensino superior (Menezes, Coelho & Amorim, 2018) que se consubstancia, muitas vezes, em atividades extracurriculares da iniciativa das direções das faculdades e escolas ou de associações de estudantes. O que a aprendizagem em serviço traz de novo é a articulação entre as atividades curriculares – i.e., a formação académica nas várias unidades curriculares que constituem um ciclo de estudos – e a experiência de serviço, na medida em que a aprendizagem em serviço supõe a definição estruturada de objetivos de aprendizagem curriculares, cívicos e pessoais (Ash & Clayton, 2009; Granero Andujar, 2020).

Trata-se, assim, de assumir que a aprendizagem em serviço irá estimular o desenvolvimento académico, cívico e pessoal da/os estudantes, contribuindo para cumprir a abrangente missão das universidades na formação de estudantes,

que não se fica apenas pela dimensão científica e pela dimensão profissional, mas envolve também a dimensão pessoal e a dimensão cívico-política, capacitando para uma participação ampla na vida comunitária (Zgaga, 200).

A investigação sobre o impacto aprendizagem em serviço revela o seu potencial no desenvolvimento académico, pessoal, profissional e cívico dos estudantes (Barber & Battistoni, 1993) – há efeitos documentados no desenvolvimento cognitivo e moral, nas aprendizagens académicas, nas competências de comunicação, sociais, interpessoais e culturais, e no sentido de responsabilidade e envolvimento cívicos (*vd.* Salam, Iskandar, Ibrahim & Faroq, 2019). Este potencial parece ser favorecido se, como já sublinhamos acima, a componente de serviço (*ação*) for equilibrada com uma avaliação intencional e crítica da experiência (*reflexão*) (Ash & Clayton, 2009; Chupp & Joseph, 2010; Leming, 2001).

Mas há que reconhecer que algumas abordagens têm sido criticadas pela ênfase na “caridade, não na mudança [social]” (Kahne & Westheimer, 1994, p. 4), o que diminui o potencial transformador da aprendizagem em serviço, tanto ao nível pessoal quanto comunitário. Alguns estudos revelam consequências negativas como o reforço de estereótipos e de lógicas assistencialistas, muitas vezes pela ausência de uma reflexão sistemática que ajude a integrar os desafios da ação (Chupp & Joseph, 2010). Abordagens tecnicistas da aprendizagem em serviço podem, também, favorecer uma visão despolitizada que desvaloriza uma perspectiva de justiça social

e mina o seu potencial de capacitação democrática (Koliba, 2004). Por essa razão, muitas abordagens da aprendizagem em serviço enfatizam a sua articulação com a justiça social ou com perspectivas críticas, de forma a reforçar a importância do compromisso da/os estudantes com a mudança social ou de promover uma redistribuição de poder, gerando relações mais igualitárias e mutuamente vantajosas entre estudantes, universidade e comunidade (Chupp & Joseph, 2010).

Uma experiência colaborativa e transdisciplinar na Universidade do Porto

Como tantos projetos Erasmus+, o projeto *Engage Students – Promoting social responsibility of students by embedding service learning within HEIs curricula* (Ref. 2018-1-RO01-KA203-049309) visava estimular uma transformação das práticas no ensino superior através de dispositivos de formação e da sua monitorização, e da produção de recursos que apoiem essa transformação. Este desígnio corporizou-se, neste caso, em duas particularidades: a equipa internacional e o lugar da investigação; a equipa nacional e o desejo de inovação pedagógica.

A equipa internacional e o lugar da investigação

A equipa internacional do projeto envolvia um conjunto de parceiros – Universidade Politécnica de Bucareste (Roménia), Universidade de Viena (Áustria), Universidade da Cidade de Dublin (Irlanda), Universidade Técnica

de Kaunas (Lituânia), Universidade do Porto (Portugal) e Universidade de Roma la Sapienza (Itália) –, vários dos quais já haviam trabalhado juntos noutros projetos na área da responsabilidade social da universidade e que partiam, dessa forma, de um entendimento comum sobre a desejabilidade de uma articulação forte das universidades com a comunidade envolvente, e da relevância que essa articulação pode trazer para a qualidade da formação das/os estudantes (*vd.*, para uma análise da experiência da Universidade do Porto, Menezes *et al.*, 2018). Aliás, um projeto anterior, *Unibility* (<https://www.postgraduatecenter.at/en/university-extension/projects/finished-projects/university-meets-social-responsibility-unibility/unibility-events/service-learning-projects-with-students/university-of-vienna/>), liderado pela Universidade de Viena, tinha já contemplado a exploração de projetos de serviço comunitário, embora sem prever a sua implementação sistemática.

O *Engage Students* era, de certo modo, uma evolução do *Unibility*, mas agora prevendo a implementação da aprendizagem em serviço nos cursos das universidades parceiras, para além de dois momentos de formação intensiva, uma Escola de Inverno e outra de Primavera, dirigidas a docentes e estudantes, respetivamente. Adicionalmente, o projeto contemplava a implementação de unidades curriculares baseadas na aprendizagem em serviço e a sua monitorização, uma tarefa cuja coordenação competia à Universidade do Porto. Isto permitiu que a nossa equipa liderasse não apenas o desenho

dos estudos que, nos vários países, visaram explorar os processos e os resultados da implementação de unidades curriculares envolvendo aprendizagem em serviço, mas também a construção de ferramentas de apoio à reflexão de estudantes (os diários de bordo, um blogue para a partilha coletiva) e de professores/as (inquéritos com respostas abertas), e de questionários para observação de mudanças nos/as estudantes nas áreas académica, pessoal e cívico-política.

No geral, esta investigação (*vd.* Menezes, Pais & Dias, 2021) permite constatar que as/os docentes valorizam o potencial da aprendizagem em serviço no ensino superior, mas reconhecem a sua complexidade, agravada pelo contexto pandémico que limitou, fortemente, as oportunidades de interação com a comunidade e suas organizações. Ainda assim, reconhecem os ganhos do/as estudantes em competências de trabalho em grupo e de comunicação, bem como na sua capacidade de transferir conhecimentos e de serem proativos na relação com a comunidade. Os questionários aplicados às/aos estudantes no início e no final das unidades curriculares revelam resultados mistos: por um lado, a ausência de mudanças no interesse e autoeficácia políticos e uma perceção moderada do potencial da aprendizagem em serviço para estimular o seu pensamento crítico; por outro lado, mudanças positivas na confiança interpessoal, no bem-estar social, e na ética de serviço. Tal como esperado pela literatura, estudantes que avaliam mais positivamente a qualidade da reflexão durante a aprendizagem em serviço são a/os que mais aderem

a uma ética de serviço, que mais gostariam de se envolver em novas experiências de aprendizagem em serviço e que estão mais disponíveis para se envolverem na resolução de problemas na sua comunidade (*ibid.*, pp. 31-34).

Os achados destes estudos assinalam o potencial da aprendizagem em serviço, mas também a importância de uma monitorização cuidada de processos e de resultados. A inovação educacional de qualidade não se compadece com discursos aclamatórios e superficiais, que advogam determinadas estratégias pedagógicas sem considerarem *porquê, como e em que circunstâncias* elas produzem determinados efeitos nos vários participantes da universidade e da comunidade. É por isso que é essencial produzir mais investigação e mais reflexão sobre as experiências de aprendizagem em serviço – para que seja possível aprender (mais e melhor) com a aprendizagem em serviço.

A equipa nacional e o desejo de inovação

Na equipa nacional, envolvendo Carlos Gonçalves, Cidália Duarte, Joaquim Luís Coimbra, Preciosa Fernandes, Rita Ruivo Marques, Sofia Pais e Teresa Silva Dias, para além de mim própria, vários/as de nós perseguiam, há anos, uma oportunidade para experimentar pôr em prática a aprendizagem em serviço. Este desejo foi intensificado pelo interesse que o projeto despertou a um grupo alargado

de outros/as colegas, de várias faculdades, numa reunião aberta de apresentação do *Engage Students*. Esse grupo mais alargado incluiu Antero Ferreira (FBAUP), Catarina Brandão (FPCEUP), Cristina Parente (FLUP), Diana Alves (FPCEUP), Helena Lopes (FEUP), Marta Resende (FMDUP), Manuel Nuno Alçada (FMUP), Mário Mesquita (FAUP), Pedro Ferreira (FPCEUP) e Sofia Cruz (FEP). Alguns/mas destes colegas participaram na Escola de Inverno sobre aprendizagem em serviço na Universidade de Viena, o que naturalmente reforçou a sua ligação ao projeto. Mas o desejo de inovar através da aprendizagem em serviço e o desejo de o fazer em conjunto, enquanto coletivo de docentes da Universidade do Porto comprometidos com a inovação pedagógica, foi um condimento essencial neste projeto. É ao empenho e entusiasmo desse coletivo que se deve a ideia de aproveitar a iniciativa InovPed e o seu enfoque na interdisciplinariedade e nas competências transversais – proposta que, diga-se, recolheu o maior estímulo da equipa reitoral na pessoa da Ex-Vice-Reitora Maria de Lurdes Fernandes e do Ex-Pró-Reitor João Veloso – para construir uma nova proposta de unidade curricular.

É a experiência da InovPed *A Comunidade como Prática: Uma Experiência Transdisciplinar e Colaborativa de Intervenção* de que este livro dá conta, a partir dos vários colegas que aí aprenderam a aprendizagem em serviço no ano letivo de 2020/21. A estrutura do livro segue temas nucleares deste processo, abordando questões como a diversidade, o contexto, a relação, a transformação, e fazendo-o de forma genuína e não-defen-

siva. Não se trata aqui – e acho que temos muito de agradecer às/aos autoras/es por isso –, de um discurso sobre a excecionalidade de supostas ‘boas práticas’ concretizadas por docentes ‘extraordinários’ com estudantes de ‘excelência’. O que podem ler neste livro é um registo autêntico das dificuldades de pôr em ação a aprendizagem em serviço, especialmente num contexto pandémico em que, ainda mais do que habitualmente, tinha tudo para correr mal! A experiência de lidar com essas dificuldades e desafios contados na primeira pessoa pelos/as docentes da InovPed, em diálogo com os seus pares e em escuta ativa dos/as seus/suas estudantes, é um relato raro, em especial no ensino superior. Mas é um relato essencial se queremos realmente aprender com as nossas experiências e as dos/as nossos/as colegas.

A Preciosa Fernandes e a Marta Resende começam por discutir o espaço desta InovPed como uma plataforma de diversidades, enquanto que a Ana Beatriz Farah e o Pedro D. Ferreira explicitam o seu desenvolvimento com enfoque nos projetos do/as estudantes. O Mário Mesquita faz uma reflexão a partir da ideia dos territórios da terceira missão que podem resgatar um sentido de educação democrática, enquanto a Diana Alves, a Sofia Pais e Antero Ferreira falam dos desafios da entrada no terreno. A transformação de ‘ideias’ em ‘projetos’ é o mote da Teresa Silva Dias e do Joaquim Luís Coimbra, que colocam a universidade a balançar entre a Torre de Marfim e a Torre de Babel, para logo seguir a discussão que o Carlos Gonçalves e a Helena Lopes fazem da relação

como dimensão estruturante da transformação do/a sujeito/comunidade. Neste processo, a Cidália Duarte e Rita Ruivo Marques sublinham como as/os estudantes se vão construindo como “alguém que sabe”. Os dois últimos capítulos fazem a discussão da experiência a partir de dentro, na visão da Sofia Pais, da Teresa Silva Dias e da Ana Beatriz Farah, e a partir de “fora”, ou seja, do lado dos amigos críticos Catarina Brandão, Cristina Parente, Sofia Cruz e Manuel Nuno Alçada.

Uma componente essencial da aprendizagem em serviço é a celebração do trabalho feito. Este livro é, certamente, uma parte importante dessa celebração. E, também, do meu profundo reconhecimento pelo investimento e solidariedade que colocaram nesta empreitada. Obrigada.

Referências

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, 25-48.

Barber, B. R. & Battistoni, R. (1993). A season of service: Introducing service learning into the Liberal Arts Curriculum. *Service Learning, General Paper* 23. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/23>.

Baxter-Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39, 1, 31-42.

Baxter Magolda, M.B. (2014). Self-authorship. *New Directions for Higher Education*, 2014: 25-33. <https://doi.org/10.1002/he.20092>.

Brew, A. & Boud, D. (1995). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29, 261-273.

Bringle, R. A. & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67, 2, 221-239.

Brown-Fraser, S., Forrester, I., Rowel, R., Richardson, A. & Spence, A. N. (2015). Development of a community organic vegetable garden in Baltimore, Maryland: A student service-learning approach to community engagement. *Journal of Hunger & Environmental Nutrition*, 10:3, 409-436, DOI: [10.1080/19320248.2014.962778](https://doi.org/10.1080/19320248.2014.962778).

Butin, D. (2005). Preface: Disturbing normalizations of service-learning. In D. Butin (Ed.), *Service learning in higher education* (pp. vii-xx). New York, NY: Palgrave-MacMillan.

Canário, R. (2001). Fazer da formação um projecto. Mudar as escolas ou os centros de formação? *Revista Portuguesa da Formação de Professores*, 1, 55-63.

Coimbra, J. L. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Porto: ICPFD.

Chupp, M. G. & Joseph, M. L. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice*, 18:190-212. DOI: [10.1080/10705422.2010.487045](https://doi.org/10.1080/10705422.2010.487045).

Daloz, L. (1986). *Effective teaching and mentoring – Realizing the transformational power of adult learning experiences*. London: Jossey-Bass.

Davies, J. L. (1998). The shift from teaching to learning: Issues of staffing policy arising for universities in the twenty-first century. *Higher Education in Europe*, XXIII, 3, 307-316.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan. Disponível em <file:///C:/Users/user/Desktop/57922.pdf>.

Dicklitch, S. (2005). Human rights–Human wrongs: Making Political Science real through service-learning. In D. Butin (Ed.), *Service learning in higher education* (pp. 127-138). New York, NY: Palgrave-MacMillan.

Granero Andujar, A. (2020). La conformación de proyectos de ApS en el marco de la educación superior. In D. Mayor Paredes, M. M. Fernández Torres & M. P. Andrés Romero (Eds.), *Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en la Universidad* (pp. 75-91). Almería: Editorial Universidad de Almería.

Kahne, J. & Westheimer, J. (1996). In the service of what? The politics of service learning. *Phi Delta Kappan*, 77, 592.

Koliba, C.J. (2004). Service-learning and the downsizing of democracy: learning our way out. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 10, 57-68.

Leming, J. S. (2001). Integrating a structured ethical reflection curriculum into high school community service experiences: Impact on students' socio-moral development. *Adolescence*, 36:141, 33-45.

Lund, D. E. (Ed.) (2018). *The Wiley international handbook of service-learning for social justice*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa (Ed.), *Gestão de conflitos na escola* (pp. 258-299). Lisboa: Universidade Aberta.

Menezes, I., Coelho, M. & Amorim, J. P. (2018). Social and Public Responsibility, Universities. In Jung Cheol Shin & Pedro Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer. DOI: [10.1007/978-94-017-9553-1_361-1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_361-1).

Menezes, I., Coelho, M., Amorim, J. P., Gomes, I. P., Pais, S., Coimbra, J. L. (2018). Inovação e compromisso social universitário: a universidade “e o chão que ela pisa”. In Aurelio Villa Sánchez (Eds.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp. 395-407). Vigo: Foro Internacional de Innovación Universitaria.

Menezes, I., Pais, S. C. & Dias, T. S. (2021). *IO4 Study on students' experiences with service learning. Synthesis report*. <https://hdl.handle.net/10216/138912>.

Piaget, J. (1965). *Études sociologiques*. Genève: Droz.

Pompa, L. (2005). Service-Learning as crucible: Reflections on immersion, context, power, and transformation. In D. Butin (Ed.), *Service learning in higher education* (pp. 173-192). New York, NY: Palgrave-MacMillan.

Resch, K., Knapp, M. (Eds.) (2020). Aprendizagem em serviço – Um manual para o Ensino Superior. Resultado do projeto ENGAGE STUDENTS. <https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2021/12/IO3-Workbook-PT.pdf>.

Sabo, S., de Zapien, J., Teufel-Shone, N., Rosales, C., Bergsma, L. & Taren, D. (2015). Service learning: A vehicle for building health equity and eliminating health disparities. *American Journal of Public Health*, 105, no. S1: S38-S43. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302364>.

Salam, M., Iskandar, D.N.A., Ibrahim, D.H.A. & Faroq, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 20, 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>.

Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. & Mella Nuñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Sérgio, A. [1954 (1915)]. *Educação cívica*. 2.^a ed. Lisboa: Editorial Inquérito.

Sprinthall, N. A. (1991). Role-talking programs for high-school student: new methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 33-38). Porto: ICPFD & Louvain-la-Neuve: Academia.

Stanger, S. B. & Lucas, S. J. (2022). Using indirect service-learning to promote evidence-based digital mental health tools on college campuses. *Teaching of Psychology*. DOI: [10.1177/00986283221084005](https://doi.org/10.1177/00986283221084005).

Tijmsma, G., Urias, E. & Zweekhorst, M. (2021). A thematic approach to realize multidisciplinary community service-learning education to address complex societal problems: A win-win-win situation?, *Front. Educ.*, 5:617380. DOI: [10.3389/feduc.2020.617380](https://doi.org/10.3389/feduc.2020.617380).

Walderstein, F. A. & Reiher, T. C. (2001). Service-learning and students' personal and civic development. *Journal of Experiential Education*, 24(1):7-13.

Zgaga, P. (2009). Higher education and citizenship: 'the full range of purposes'. *European Educational Research Journal*, 8(2) 175-188. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.2.175>.