

A monitorização do processo e dos resultados na UC “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”

Sofia Castanheira Pais ¹

Teresa Silva Dias ²

Ana Beatriz Farah ³

Resumo

As instituições de ensino superior são, desde sempre, espaços promotores de aprendizagem, assim como lugares que preconizam o desenvolvimento de competências cívicas, humanas, políticas e sociais da sua comunidade educativa (Zgaga, 2009). A Aprendizagem em Serviço (ApS) constitui uma das abordagens que privilegia estas dimensões, estimulando a criação e reforço de um conjunto de sinergias que vão além da academia. Esta teia de relações entre estudantes, instituições de ensino superior e comunidades tem benefícios diversos que não se cingem apenas ao corpo

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
Email: sofiapais@fpce.up.pt

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
Email: teresadias@fpce.up.pt

³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
Email: abeatrizfarah@gmail.com

estudantil, mas também à equipa docente e às organizações da comunidade. Assente na experiência de estudantes e docentes decorrida no âmbito de uma unidade curricular de inovação pedagógica da Universidade do Porto, este capítulo realça a importância dos processos de monitorização nos projetos de Aprendizagem em Serviço. Abordam-se os processos de tutoria pelos/as docentes (na sua dupla função de especialistas e de apoio/suporte ao desenvolvimento dos projetos) e os processos de tutoria interpares como geradores de reflexão crítica ao longo da intervenção. Na apresentação de métodos e instrumentos de monitorização, apresentam-se os diários de bordo com uma estrutura que permite uma reflexão por parte das/os estudantes ao nível do saber técnico e ao nível dos sentimentos experienciados ao longo do curso. Numa reflexão global realizada a partir de docentes e estudantes, salienta-se que uma experiência assente na ApS é muito enriquecedora pela mobilização de conceitos teóricos e sua aplicabilidade direta nos contextos da prática. Além disso, docentes e estudantes referem indicadores de desenvolvimento de competências a nível académico e profissional, mas também indicadores de desenvolvimento de competências sociais e de responsabilidade cívica, dada a sua ação como cidadãs/os nas comunidades em que estão envolvidos.

Abstract

Higher education institutions have always been spaces that promote learning, as well as places that promote the development of civic, human, political, and social competencies of their educational community (Zgaga, 2009). Service-learning (SLE) is one of the approaches that privilege these dimensions, stimulating the creation and reinforcement of a set of synergies that go beyond the academy. This web of relationships among students, higher education institutions, and communities has diverse benefits that are not only limited to the student body but also to faculty and community organizations. Based on the experience of students and teachers in a pedagogical innovation course at the University of Porto, this chapter highlights the importance of monitoring processes in Service-Learning projects. We address the processes of mentoring by teachers (in their double function of experts and support to the development of projects) and the processes of peer mentoring as generators of critical reflection throughout the intervention. In the presentation of monitoring methods and instruments, the logbooks are presented with a structure that allows students to reflect on the technical knowledge and feelings experienced throughout the course. In a global reflection made by teachers and students, it is pointed out that an experience based on ApS is very enriching for the mobilization of theoretical concepts and their direct applicability in practice contexts. In addition, teachers

and students refer to indicators of skills development at the academic and professional level, but also indicators of development of social skills and civic responsibility, given their action as citizens in the communities in which they are involved.

Palavras-Chave

Aprendizagem em Serviço (ApS), Intervenção comunitária, Monitorização, Tutoria.

Keywords

Service Learning (SLA), Community intervention, Monitoring, Mentoring.

1. A importância da monitorização nos projetos de Aprendizagem em Serviço

As instituições de ensino superior são contextos permeáveis à integração de abordagens educativas que visam, não apenas a inovação curricular e pedagógica, mas sobretudo pretendem estabelecer e reforçar o diálogo com organizações externas à Academia (Santos Rego, Moledo & Nunez, 2020). Desenvolver um curso assente na ApS na Universidade supõe respeitar as fases clássicas de desenvolvimento de um projeto de intervenção comunitária (incluindo planificação, implementação, avaliação e finalização), prevendo um método de monitorização relativamente sistemático de processos

e resultados alcançados. Ou seja, implica admitir que a avaliação das aprendizagens e do projeto tem inerente um exercício contínuo e reflexivo por parte de estudantes e docentes (Santos Rego, Moledo & Nunez, 2020). Neste sentido, a ApS constitui-se uma abordagem com potencial para o desenvolvimento de competências previstas na formação universitária integral, como sejam competências cívico-sociais, académicas e profissionais (Ash & Clayton, 2009).

A reflexão sobre a experiência é, como explicam Santos Rego, Moledo e Nunez (2020) um elemento nuclear da construção de aprendizagens. Sob inspiração de Dewey, a ideia que subjaz à ApS implica reconhecer que, sendo a aprendizagem entendida como processo, mais do que como produto, importará, de forma particularmente significativa, fomentar a implicação ativa dos/as estudantes/as nas atividades em que estão envolvidos/as. Significa isto que prever formas de monitorizar o projeto e incentivar a reflexão coletiva sobre o modo como se desenvolve é fundamental em iniciativas de ApS (Dias, Macedo & Pais, 2021). Embora se possam incluir outros instrumentos, as notas de terreno, os materiais resultantes das incursões no campo e da interação com os agentes comunitários (como sejam áudios, fotos, etc.), as entrevistas e/ou grupos de discussão focalizada tendem a ser ferramentas relativamente usuais e que permitem alimentar discussões em coletivo e debates em contexto de aula (Santos Rego, Moledo & Nunez, 2020).

2. Os processos de tutoria pelos/as docentes

A proposta da ApS consiste, como se salientou anteriormente, em aproximar os/as estudantes à comunidade de forma a que eles/as desenvolvam projetos que atendam a alguma necessidade identificada. Contudo, como para muitos/as esta é a primeira vez que irão, de facto, planejar, estruturar e colocar em prática um projeto, é necessário o apoio de um/a tutor/a que os/as possa orientar ao longo do processo como ressalta La Lopa (2012). Tal supõe que os/as estudantes sejam preparados/as e direcionados/as no racional que subjaz à ApS e ao desenho de projetos de intervenção na/com a comunidade, como também, tenham objetivos definidos e claros. Este apoio é fundamental para que os/as estudantes possam aproveitar ao máximo a experiência, desenvolvam as atividades planeadas e, sobretudo, encontrem condições para realizarem aprendizagens significativas. O papel de orientador/a, de tutor/a, de alguém mais experiente e com maior bagagem teórica e prática neste campo, tem como finalidade acompanhar, tanto na elaboração do projeto, no que respeita à sua viabilidade e ao tempo necessário, como em apoiar nos restantes pormenores envolvidos. Gadeikiene e colaboradores (2020) referem que os/as docentes, quando associados a um processo de ApS, assumem, maioritariamente, duas funções: a função de especialista e a função de apoio. A função de especialista consiste em exercer um papel no qual o/a docente se apresenta como um/a gestor/a do projeto, um/a instru-

tor/a, um/a guia de pesquisa, cujas competências técnicas serão uma mais-valia para o planeamento e a exequibilidade do projeto. Já na função de apoio, o/a docente, tal como o nome indica, agirá como um/a apoiante, um/a mentor/a, alguém disponível para ajudar o/a estudante não só nos dilemas técnicos, mas também nas demais dificuldades que podem aparecer, como a relação com os membros do grupo, a forma de contacto com a comunidade e a postura a adotar em cada desafio, entre outros. No fundo, poderíamos associar a função de apoio do/a docente a dois níveis junto dos/as estudantes – ao nível do processo, quando acompanha a forma como se estrutura e decorre a colaboração com a comunidade (Bates *et al.*, 2009; Bringle & Hatcher 2000), e ao nível do seu desenvolvimento pessoal, social e profissional no acompanhamento que faz ao perceber as suas dificuldades, ao escutar os seus receios e ao orientar/sugerir as formas de ultrapassar estas componentes que se associam ao domínio das relações (Bates *et al.*, 2009; Dias, Macedo & Pais, 2021). Para além destas funções, o/a docente poderá, ainda, agir como mediador entre os/as estudantes e a comunidade, estabelecendo contactos, para que os primeiros possam ter condições para realizar a experiência. La Lopa (2012) salienta que essa mediação entre estudantes e comunidade deve ser realizada pelos/as docentes, uma vez que a seleção dos parceiros da comunidade é importante para a execução do projeto. Outro ponto que o autor enfatiza remete para o facto de, provavelmente, os/as estudantes virem a precisar de auxílio quanto à metodologia

e à orientação para conduzir entrevistas, elaborarem notas de campo, e encontrarem referenciais teóricos para embasarem o seu trabalho.

La Lopa (2012) explica que, como a proposta da ApS é de que as/os estudantes contribuam ativamente para a sua educação e reflitam sobre as suas aprendizagens, a relação entre eles/as e os/as docentes tende a ser mais horizontal. Habitualmente, a relação acontece entre um/a estudante ou grupo e um/a tutor/a (Bowman-Perrott *et al.*, 2013) que corresponde ao/à docente responsável pelo curso de ApS. O processo de tutoria fica enriquecido quando existe a possibilidade de um grupo de estudantes ser acompanhado por pares de tutores/as, preferencialmente de áreas disciplinares diferentes, como aconteceu no curso “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção” que temos vindo a relatar. Esse formato tende a ser mais rico do que apenas a orientação de um/a tutor/a, pois os/as estudantes beneficiam das experiências e dos conhecimentos diversos dos/as dois/duas tutores/as na elaboração e no desenvolvimento dos seus projetos. A forma como os/as docentes-tutores/as se organizam pode permitir uma partilha e permanência de ambos em cada momento/vivência do grupo, numa verdadeira análise multiperspectivada ou, quando esta não é possível, uma divisão de tarefas associadas aos processos metodológicos, aos contactos institucionais, entre outras, como nos referem Luca e Clarkson (2002). A envolvimento de mais do que um/a docente-tutor/a permite, ainda,

aumentar as redes de contatos institucionais e, conseqüentemente, as possibilidades de se encontrarem contextos profícuos à implementação e desenvolvimento dos projetos.

Basilar à perspectiva de se apresentar mais do que um/a docente-tutor/a num processo de ApS é o de ajudar e acolher os/as estudantes somando conhecimentos e partilhando pontos de vista para agregar ao trabalho que está a ser realizado.

3. Os processos de tutoria interpares

A intenção é que os/as estudantes possam interagir entre si, apoiando-se para que eles/as mesmos/as consigam sanar as dificuldades uns dos outros (Bowman-Perrott *et al.*, 2013). Os/As estudantes assumem uma postura de tutores/as e tutorandos/as, pois segundo Luca e Clarkson (2002), ensinar é uma forma de aprendizagem e permite que os/as estudantes se aproximem de problemas concretos, existentes e encontrem possíveis soluções para eles/as. Assim, ambos adquirem experiências ao partilhar suas experiências, ao ensinar e ao ouvir as ideias do/a outro/a, e o apoio existente gera uma recompensa gratificante.

Nesta linha, Bowman-Perrot e colaboradores (2013) explicam que a partilha entre os/as estudantes é um dos pontos principais da estratégia de tutorias em pares, sendo que é uma estratégia em que se pretende que sejam incentivados/as a trabalhar com outro/a colega e a trocar experiências.

Trata-se de uma ajuda mútua em que cada estudante assume a postura de tutorando/a e de tutor/a, uma vez que explica o conteúdo que entende, e aprende o que já tem mais dificuldade em perceber. Luca e Clarkson (2002) destacam a eficácia dessa estratégia independente da idade dos/as estudantes, evidenciando que a tutoria interpares promove o desenvolvimento de competências como o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a partilha de conhecimentos. Explicam ainda que o papel do/a tutor/a é facilitar e não ensinar. O objetivo da aprendizagem é resolver problemas práticos e reais num cenário autêntico, já que os/as estudantes possuem a capacidade de encontrar soluções alternativas para problemas que não são os seus. O que é destacado dessas situações de partilha é que elas permitem uma articulação dos problemas do currículo, assim como de outros relacionados aos contextos das comunidades em que estão a desenvolver projetos de ApS (Menezes *et al.*, 2020). Ao partilharem os seus conhecimentos com outras pessoas, os/as estudantes desenvolvem autoconfiança, além de edificarem ainda mais os seus conhecimentos (Luca & Clarkson, 2002).

4. Métodos e Instrumentos de monitorização

O processo de monitorização organizado em torno das experiências em ApS assume-se como um pilar capaz de garantir o elemento diferenciador desta metodologia face a outras

experiências pedagógicas próximas. A concretização dos objetivos de aprendizagem identificados pela ApS – a aprendizagem académica, o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento cívico –, perspetiva uma monitorização do processo que deve estar diretamente relacionada com a avaliação prevista no curso. De acordo com Farber (2011), a avaliação é, à partida, um processo contínuo que, apesar de prever momentos de avaliação formativa e sumativa, distingue-se por acompanhar o percurso do/a estudante ao longo do curso e prever momentos de reflexão, *feedback* e planeamento, assentes nas características dos contextos onde decorrem as experiências de ApS. É pois, um processo complexo e multidimensional, perspetivado em contexto, que envolve estudantes, docentes e parceiros da comunidade.

No caso da Unidade Curricular a partir da qual relatamos esta experiência, o processo de avaliação do curso de ApS partiu da organização proposta pela Universidade e que implica a elaboração de uma ficha de curso onde figuraram características inerentes à ApS, e se definia uma UC de carácter opcional acessível a todos/as os/as estudantes da Universidade do Porto (UP).

A realização do relatório final pelo/a docente contemplou a elaboração de um sumário acerca do curso após a sua implementação, considerando uma reflexão acerca do programa – entre o previsto e o executado –, uma reflexão acerca dos resultados da UC (que reportam a avaliação formal, mas também a avaliação informal, os níveis de participação e envol-

vimento dos estudantes nas tarefas/atividades sugeridas e os processos de acompanhamento ou tutoria promovidos pelos/as docentes) e uma reflexão crítica acerca do funcionamento da UC, reportando as dinâmicas implementadas junto dos/as estudantes, dos parceiros e da comunidade em geral. A este relatório foram acrescentadas questões que perspetivam uma reflexão do/a docente acerca do processo da ApS implementada no contexto do Ensino Superior e desta UC, em específico: o que aprendeu com esta experiência – acerca de si como docente e acerca dos seus estudantes? A experiência correspondeu às expectativas iniciais? Em que sentido? O relatório termina com um espaço para sugestões de melhoria face ao decorrer da experiência.

Junto dos/as estudantes, como referido anteriormente, são vários os métodos e instrumentos referidos na literatura que podem ser utilizados para monitorização e avaliação na ApS: os portefólios, as rubricas, a autoavaliação e os registos de desempenho (Resh & Knapp, 2020), as notas de terreno e os materiais recolhidos nos momentos de terreno (registos de áudio, fotos ou outros), as entrevistas e/ou grupos de discussão focalizada (Santos Rego, Moledo & Nunez, 2020). No curso que aqui apresentamos, e que serve de impulsor de uma experiência de ApS na Universidade do Porto, “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, foram utilizados dois instrumentos, ambos desenvolvidos pela equipa da UP no âmbito

do Projeto Engage Students⁴ – um questionário com aplicação pré e pós teste (Pais, Gonçalves & Menezes, 2021), com vista a uma avaliação dos resultados percebidos pelos/as estudantes com esta experiência de ApS, e um Diário de Bordo (Dias, Marques & Menezes, 2020) com um objetivo de monitorização e reflexão contínua de cada etapa da experiência de ApS.

O diário de bordo (DB) (Dias, Marques & Menezes, 2020) acompanha o processo de ApS desde a preparação inicial (que reporta o antes de ir para o contexto da prática ou comunidade) até à saída do mesmo. Está organizado em duas dimensões, uma de carácter instrumental ou processual (que perspetiva a organização do saber técnico e o planeamento de acordo com as diferentes fases de implementação de um projeto de intervenção na comunidade) e outra de carácter expressivo ou analógico (e que perspetiva uma reflexão e acompanhamento do desenvolvimento pessoal, social e das competências profissionais que o/a estudante vai desenvolvendo e tomando consciência).

O DB estrutura-se de forma a acompanhar as diferentes fases da ApS e contempla três momentos: i. momento inicial, que prevê o preparar a entrada na comunidade;

⁴ O questionário foi organizado pela equipa da UP no âmbito do Projeto Engage Students (ENGAGE STUDENTS – Promoting social responsibility of students by embedding service learning within HEIs curricula), um projeto ERASMUS+ (2018-1-RO01-KA203-049309) tendo a sua versão final sido revista pelos parceiros do Projeto (University Politehnica Bucharest, University of Vienna, Dublin City University, Università degli studi di Roma la Sapienza, Kaunas Technical University e University of Porto).

ii. momento da comunidade ou “mãos à obra”, que prevê a reflexão durante a ação e engloba todas as fases relacionadas com a permanência, o desenvolvimento das atividades e a saída da comunidade; iii. momento de finalização ou reflexão sobre a ação, que perspetiva um balanço sobre o trabalho desenvolvido. A cada um destes momentos faz-se corresponder umas das sete etapas de desenvolvimento do curso de ApS:

I. Momento Inicial	FASE 0. pré-entrada (introdução ao curso, à ApS e à organização do DB)
II. Momento da Comunidade ou “mãos à obra”	FASE 1. entrar em contacto com o parceiro comunitário e identificar uma necessidade real na comunidade
	FASE 2. planear as intervenções/ações
	FASE 3. experimentar e levar a cabo a intervenção/acção
	FASE 4. analisar os dados e/ou experiências recolhidas na comunidade
	FASE 5. apresentação dos resultados ao parceiro comunitário
III. Momento de Finalização ou reflexão sobre a ação	FASE Z. avaliação do processo e dos produtos

Os/As estudantes são convidados a elaborar o seu DB a partir de um conjunto de questões organizadoras em cada uma das etapas da ApS (vd. Fernandes & Resende, este livro).

Os dados que se seguem dizem, assim, respeito aos/às estudantes envolvidos/as na Unidade Curricular, durante o 2.º

semestre de 2020-2021, e a três professores/as participantes na equipa docente mais alargada. A todos/as os/as envolvidos/as neste processo de recolha de informação foi assegurado anonimato e confidencialidade, com recurso a consentimento informado no início da Unidade Curricular. Para efeitos de proteção da identidade dos/as participantes, são adotados códigos constituídos por iniciais e números, para identificação dos/as discursos dos/as envolvidos/as.

5. Os processos e os resultados na UC “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”: perspetiva de docentes e estudantes

Sendo um formato de ensino diversificado que fornece *insights* sobre vários ambientes de prática, a aprendizagem em serviço oferece uma grande variedade de experiências de aprendizagem, não apenas a estudantes, mas também a docentes.

A perspetiva de docentes

No que diz respeito às/aos docentes envolvidos nesta UC “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, propõe-se explorar as suas perspetivas sobre a experiência de aprendizagem de serviço,

bem como a sua observação do envolvimento e desenvolvimento dos/as estudantes. Mais em específico, pretende-se identificar benefícios e obstáculos percebidos, e suas visões sobre si mesmos/as, assim como as experiências dos/as seus/suas estudantes na adoção da ApS, com base em um documento escrito que os/as docentes preencheram ao final do curso sobre a sua própria experiência.

De forma geral, os/as docentes referiram-se aos aspetos mais positivos da experiência, salientando o potencial de relações de proximidade entre instituições de ensino superior e comunidade e do diálogo conjunto para resolução de problemas reais (D1). Quando reportam as reflexões efetuadas pelos/as estudantes ao longo do curso de ApS, os/as docentes sublinharam que esta experiência constituiu uma importante oportunidade de aprenderem a partir de situações concretas, trabalhando em torno de tópicos diversos, tais como saúde mental de crianças em idade escolar, o isolamento de pessoas idosas, etc. (D2). Nesta linha, os/as docentes apontam, de forma geral, como principais benefícios da experiência de AS, “a grande diversidade de propostas feitas em cada turma pelas características dos contextos, mas também pelos antecedentes de formação e interesses dos estudantes” (D3) como competência adquirida ao longo da “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”.

Do mesmo modo, os/as docentes falaram sobre os riscos inerentes à ApS. A gestão do tempo, a complexidade das di-

nâmicas entre estudantes, instituição de ensino superior e organizações da comunidade e a avaliação foram três aspectos identificados (professora S). Outro aspecto mencionado, e não propriamente surpreendente, relacionou-se com o contexto pandêmico e, portanto, com a situação emergencial durante a qual decorreram as aulas da InovPed. Ou seja, os/as docentes admitiram que teve reflexos no desenho das aulas e o desenvolvimento da atividade de terreno. A este respeito, destaca-se particularmente um investimento na mobilização de textos e outras iniciativas de *e-service learning*. Nesta linha, um dos docentes evidencia, na sua reflexão, que a opção por dividir a aula em espaço virtual foi interessante, fazendo com que tomasse maior consciência do tempo e da estrutura do plano de trabalho, no contexto de uma unidade curricular atravessada por diferentes docentes, com diferentes entendimentos do espaço da aula, da comunidade e do papel da intervenção. Considera, assim, que teria sido útil estabelecer um ponto de partida comum numa fase inicial da “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”. E, nesse sentido, situou esta experiência como algo exigente, porém não muito interessante.

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, os/as docentes referem, por um lado, que as suas expectativas foram totalmente atendidas e, por outro lado, que a “metodologia [ApS] foi muito enriquecedora [... e o] ensaio sobre o conceito de tutoria e conseqüentemente uma aproximação e acompanhamento dos estudantes foi muito gratificante”

(D2). Nesta linha, uma outra colega afirma que “a abordagem da ApS nos inspira a incluir diferentes formas de fazer, como usar notas de campo, diários, ...” (D1).

De acordo com suas experiências de ApS, os/as docentes mencionam sugestões para futuros cursos e / ou projetos de ApS, incluindo a clarificação dos papéis de docentes, atendendo a que são múltiplos, assim como à preparação atempada do trabalho pedagógico no âmbito da unidade curricular, particularmente o que supõe o contacto com organizações da comunidade. Veja-se a este respeito: “Já ter uma lista de instituições, com diferentes enquadramentos e focos de atuação” (D1) e, nesta linha; “ter mais tempo para promover uma implicação mais próxima com as instituições da comunidade” (D3).

A perspetiva de estudantes

À semelhança dos/as docentes participantes neste curso de ApS, o perfil dos/as estudantes também era diverso. Ou seja, eram oriundos de diferentes faculdades, cursos e ciclos de ensino da UP e, assim como os/as docentes, reportaram experiências muito positivas. Neste ponto, propomo-nos a analisar de forma mais pormenorizada o percurso dos estudantes ao longo do curso “A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção” a partir das reflexões que efetuaram no âmbito dos seus Diários

de Bordo que, como referido anteriormente, convidava à reflexão em cada um dos momentos do processo de ApS.

Esta análise será efetuada de acordo com o racional que temos vindo a propor ao longo do capítulo, assente nos objetivos de aprendizagem propostos por Ash e Clayton (2009) para a ApS e que remetem para a aprendizagem académica, o desenvolvimento pessoal, social e profissional e a aprendizagem cívica.

Aprendizagem Académica

A estrutura do DB e a proposta das reflexões/questions do ponto de vista do processo e da organização, conduzem ao foco em três tópicos – o que é a ApS, de que forma se desenvolvem projetos na e com a comunidade com base nesta metodologia e, considerando a área de estudos em que estão envolvidos, qual será a importância e o impacto do desenvolvimento destes projetos nas comunidades onde se inserem.

Além disso, todos/as os/as estudantes desenvolveram expectativas quanto a vantagens, desvantagens e contributos para a sua formação académica num espaço que é definido por natureza como um “espaço de terreno” e operacionalização dos conceitos que abordaram ao longo dos seus percursos académicos. Veja-se, nesta linha, o seguinte excerto: “A designação desta área de estudo despertou o meu interesse devido à sua natureza prática, valência essa que sempre ansiei durante esta licenciatura, a qual, na sua maioria,

apresentou uma vertente mais teórica” (Bárbara, Licenciatura em Ciências da Educação).

De uma forma geral, os/as estudantes demonstraram, ao longo do curso, grande motivação para esta experiência de Aprendizagem em Serviço, mesmo quando confrontados com obstáculos a ultrapassar – como as limitações impostas pela pandemia, e que não permitiram alguns contactos em tempo útil com as instituições e os constrangimentos associados à gestão do trabalho de grupo pelo facto de serem grupos com elementos de várias faculdades. A este propósito importa referir, que a maioria dos/as estudantes reconheceu que a pandemia limitou significativamente as experiências de contacto com as comunidades, não obstante terem reconhecido que estes constrangimentos os/as conduziram a pensar “fora da caixa”, a desenvolverem estratégias alternativas e ferramentas para enfrentar cada problema.

Um dos resultados que mais sobressai como positivo e referido de forma unânime por todos/as os/as estudantes, associa-se ao facto de esta experiência de ApS assumir o foco na componente prática, de trabalho no terreno, nas instituições e com as pessoas que as integram, como complemento a uma formação mais teórica que caracterizou os seus percursos académicos. A juntar a esta reflexão unânime, os/as estudantes referem, também, a mais-valia da experiência de trabalho com pares e docentes com diferentes formações, que lhes permitiu um olhar sobre o mesmo contexto, o mesmo problema ou necessidade, de forma multiperspetivada. Assim,

como salienta um estudante: “Para além disso, dada a transdisciplinaridade existente, espero, também, aprender com os docentes e com os colegas das diferentes áreas, que, certamente, poderão trazer novas perspectivas acerca destas questões” (Alice, Licenciatura em Ciências da Educação).

Ainda associado a este domínio de aprendizagem, os/as estudantes referem nas suas reflexões a postura dos/as docentes que, nas suas funções de especialistas ou apoio/tutoria, se demonstraram disponíveis para o acompanhamento de todo o processo (e numa função de co-docência ou co-tutoria, também ela multidisciplinar) que contribuiu para a boa execução, adaptação e flexibilização do planeamento inicialmente previsto para o decorrer do curso de ApS. Foi graças a este acompanhamento próximo que os/as estudantes se apropriaram e desenvolveram um conjunto de ferramentas que permitiram novas abordagens juntos das pessoas que integram as comunidades e o desenvolvimento de atividades que promovam mudanças nos contextos de acolhimento.

A importância dos membros do grupo foi também reportada como um resultado muito positivo pelo espírito de interação e equilíbrio na organização das tarefas, na flexibilidade com que enfrentaram os desafios que foram surgindo e essencialmente com a criatividade com que apresentaram propostas que tentavam conciliar interesses e formações distintas.

Ainda ao nível das aprendizagens académicas, os/as estudantes ressaltam a oportunidade que tiveram de desenvolver e testar instrumentos de recolha de dados, apropriando-se

das diferentes informações que podem provir de cada um destes instrumentos. Sobressai a importância da observação no conhecimento mais profundo das realidades dos contextos quando tiveram oportunidade de os integrar presencialmente (sendo que, em alguns deles, a ida a contexto foi literalmente sair para as ruas da cidade, e contactar com as pessoas em diferentes espaços) e a riqueza das entrevistas realizadas.

Do ponto de vista académico, quando se referem às diferentes fases de planeamento, implementação e avaliação dos projetos a desenvolverem nas comunidades de acolhimento, os/as estudantes salientam como fundamentais o reforço das aprendizagens através da investigação e leituras complementares referentes à conceção de projetos que tiveram de realizar de forma autónoma para se adequarem às especificidades de cada comunidade que iriam integrar.

Na fase do planeamento, os/as estudantes referem a mais-valia de pensarem nesta etapa como um todo, organizado numa linha cronológica, com um conjunto de atividades e recursos necessários para o seu desenvolvimento, bem como mecanismos de monitorização e avaliação do processo por forma a corresponderem e reajustarem o planeamento em função dos interesses, expectativas e reações dos/as interlocutores/as da comunidade. Importa referir que neste processo de planeamento das intervenções, os/as estudantes tiveram de lidar com desafios que envolvem a gestão de tempo e recursos, mas também a procura das ferramentas mais adequadas (nomeadamente ao nível das tecnologias) para o desenvolvi-

mento dos projetos. Para a “boa” concretização desta etapa, os/as estudantes destacam expressões como cooperação, trabalho em conjunto, abertura a diferentes perspectivas e formas de pensar, e criação de valor partilhado num sublinhar da importância dos trabalhos realizados em grupo e do suporte atento que os/as docentes foram promovendo no acompanhamento do processo. O seguinte excerto denota isso mesmo: “Durante as últimas duas semanas [...] as professoras que nos foram indicadas foram-nos guiando, o grupo trabalhou bastante bem e interagimos com o morador da Sé do Porto que se mostrou bastante disponível para as nossas questões. Segue-se a transcrição da entrevista” (Jorge, Licenciatura em Ciências da Educação).

A fase de implementação de atividades nas entidades de acolhimento é levada a cabo de forma sustentada e refletida, sendo que o estar em contacto com as entidades numa prática supervisionada, permite a adequação das estratégias e atividades propostas, mas também a segurança por parte dos/as estudantes. Neste sentido, as suas reflexões relatam, essencialmente, experiências positivas e gratificantes no contato com a população-alvo. O relato destas experiências permite perceber que, sendo esta uma fase de desenvolvimento de atividades, e, portanto, uma fase em que o domínio das competências técnicas impera, os/as estudantes também identificam experiências que demonstram o seu desenvolvimento pessoal e social (como a superação de medos e inseguranças) e a contribuição para

o desenvolvimento de competências profissionais. Um dos grandes contributos associa-se ao desafio de ser flexível e capaz de lidar com situações que requerem mudanças no local e a execução das atividades planeadas:

Ademais, ao longo desta Unidade Curricular, deparamo-nos com um desafio (o facto de não termos conseguido entrevistar as pessoas do projeto que tínhamos escolhido inicialmente) e, dado isso, tivemos que passar a um plano b, o que implicou a capacidade de, enquanto grupo, sermos versáteis e ágeis, de modo a pensarmos em algo novo que não fosse a nossa ideia inicial. [...] aprendi que nem sempre é possível concretizar o que temos idealizado, mas que há sempre alternativas de nos desdobrarmos e de construirmos o nosso pensamento com um novo olhar.

ALICE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Do ponto de vista processual, em relação à apresentação de resultados junto de parceiros da comunidade, não decorreu como desejável face às condições de pandemia, contudo, os relatórios dos/as estudantes abordam ao longo do processo, a resposta, o envolvimento, e os impactos que os projetos tiveram nas comunidades corresponderam ou excederam as expectativas face à adesão das populações às diferentes propostas.

Desenvolvimento Pessoal, Social e Profissional

Neste domínio de desenvolvimento pessoal, os/as estudantes vão reportando ao longo da experiência de ApS vários sentimentos e emoções que os conduzem a um autoconhecimento mais profundo, mas também ao reforço de algumas características que reconhecem como sendo fundamentais no domínio social e profissional. Referem nos seus DB sentimentos com uma direção positiva, como a curiosidade, o entusiasmo, a alegria e a motivação pelas vivências que estão a experimentar na relação com os/as docentes, na relação com os outros estudantes e, essencialmente, na relação com a organização e o desenvolvimento dos projetos nas comunidades (e na qual realçam a proximidade e o contacto com as pessoas que integram estes contextos).

Em alguns momentos, os/as estudantes reportam sentimentos com uma direção negativa, como a ansiedade e a insegurança. Estes sentimentos associam-se, essencialmente, ao conhecimento mais concreto das realidades que coexistem nos espaços comunitários e à consciencialização que desenvolvem de como a sua relação com as pessoas cria expectativas junto destas e que não querem ver defraudadas. Este é um fator associado ao desenvolvimento pessoal e social, mas que cruza com a aprendizagem cívica, como proposto por Bringle e colaboradores (2016), ao considerarem para além destes três domínios que Ash e Clayton (2009) referem, a interseção

de cada um destes domínios entre si no que definem completar/reforçar a mais-valia da ApS.

Sim, considero que o envolvimento com a comunidade está a mudar a minha perspetiva da realidade em relação às pessoas que vivem em isolamento em casa e também às pessoas que precisaram ser afastadas das suas famílias, pois com elas estavam sob risco... Sim, inclusive mudou minha visão em relação ao trabalho voluntário, pois antes eu achava que seria muito doloroso lidar com pessoas traumatizadas ou em sofrimento e hoje percebo que é possível ajudar as pessoas sem sofrer junto com elas.

GINA, Mestrado em Psicologia

Do mesmo modo, no que podemos enquadrar na interseção entre aprendizagem académica e desenvolvimento pessoal (Bingle *et al.*, 2016), algumas das incertezas expressas pelos/as estudantes nesta fase inicial foram associadas à falta de experiência no desenvolvimento de projetos (desde a conceção à implementação e avaliação), ao processo de monitorização e avaliação associado, e também relacionadas com uma preocupação sobre a forma como as comunidades e/ou contextos os irão acolher. Não obstante, as reflexões posteriores dos/as estudantes sobre o primeiro contacto com as instituições/parceiros comunitários onde as suas experiências tiveram lugar denotam experiências de acolhimento com ambientes receptivos, flexíveis e de colaboração com profissionais amigáveis e empenhados.

Apesar da receptividade e recepção calorosa, são mencionados alguns constrangimentos e desafios associados à dinâmica institucional e a processos burocráticos. Como exemplo, os/as estudantes reportam dificuldades em agendar entrevistas e reuniões iniciais e dificuldades no acesso à população alvo (como foi o caso dos projetos que se associaram a contextos escolares).

De forma unânime, os/as estudantes apontam nas suas reflexões que a experiência de ApS lhes permitiu desenvolver competências pessoais e sociais, mas também competências profissionais, o que lhes transmite uma percepção de melhor preparação para integrar o mercado de trabalho e, assim, contribuir para o desenvolvimento das instituições de acolhimento, sejam elas de caráter comunitário ou com características mais empresariais. A este nível, os/as estudantes referem-se a competências de comunicação e relações interpessoais, cooperação e trabalho de equipa, liderança, planeamento e gestão do tempo e pensamento crítico.

Neste domínio do desenvolvimento pessoal, social e profissional, destaca-se a capacidade que todos/as os/as estudantes demonstraram ao identificarem competências que consideram fundamentais para o desenho e a implementação de projeto comunitários que, de alguma forma perspetivam a mudança social, enfatizando a importância de ouvir os membros da comunidade, para assim, adquirirem uma consciência mais profunda do contexto onde se propõem intervir.

Nesta semana aprendi claramente que quando se trabalha com e para comunidades é mesmo preciso escutar ativamente, estar disposta a ouvir as pessoas, entrosar-se com as histórias e percebermos o que está por detrás desse mesmo indivíduo e/ou grupo de indivíduos. (...) A questão que mais me surgiu depois disto foi mesmo: será que há mais pessoas a sentirem-se assim? (...) Seria mesmo muito interessante conhecer as pessoas que lá (ainda) habitam e dar-lhes a oportunidade de serem escutadas.

RAFAELA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Aprendizagem Cívica

A este nível, de aprendizagem cívica, o curso de ApS assumiu um impacto muito significativo em todos/as os/as estudantes que tiveram oportunidade de o integrarem. As/os estudantes consciencializaram-se, com esta experiência, da oportunidade de acrescentarem algo de novo a um contexto social e, assim, contribuir para a mudança social. Mas fizeram-no de forma a que a mudança desencadeada não corresponde a uma leitura individual, perante um quadro de referências e normativos que a sociedade conceptualiza para o desenvolvimento dos contextos, mas adequando as prioridades identificadas, a predisposição para a mudança em cada domínio identificado e, essencialmente, respeitando o caminho que a comunidade identificou como sendo o prioritário:

Neste curso de educação/serviço, no meu entendimento está como prioridade o cumprimento de um serviço útil e de qualidade que iremos prestar ao outro e à comunidade do que propriamente a minha experiência. (...) penso que o bem que fazemos aos outros não deve estar subjugado a um possível ganho próprio, ou seja, não deve ser esse o nosso foco, mas sim o da ajuda e solidariedade com o outro, colocando por vezes as nossas necessidades em segundo plano.

IRENE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Salienta-se, pois, um percurso que é efetuado por cada estudante e por cada grupo, no desenvolvimento de uma sensibilidade que lhes permite integrarem os contextos, perceberem recursos, necessidades, oportunidades de desenvolvimento e definirem conjuntamente com os elementos da comunidade estratégias de ação. Mobilizam-se assim um conjunto de estratégias que apelando a um carácter de aprendizagem académica, são também de consciencialização cívica e de desenvolvimento pessoal e social:

Ademais, ao estarmos num momento tão próximo da entrada no terreno é absolutamente necessário: estar ciente de que a intervenção se inicia sempre onde estão as pessoas; assumir a heterogeneidade das comunidades; re/conhecer o contexto e ser reconhecido pelo mesmo; assim como, posicionar a intervenção num contexto social, económico, cultural e/ou polí-

tico. É, ao mesmo tempo, crucial entender que, num momento de intervenção, vou prestar um apoio colaborativo à comunidade, não sendo o único e exclusivo detentor de saber.

JÚLIA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

6. Síntese conclusiva

Os resultados desta experiência permitem sublinhar o potencial dos cursos assentes num modelo de ApS, quando se considera a responsabilidade social que a Universidade apresenta, no que toca ao seu papel de proximidade e serviço junto das comunidades, assim como na criação de redes relacionais e profissionais que predisõem para a mudança social em domínios que emergem do quotidiano das instituições.

Do mesmo modo, numa consciencialização de que as intervenções criam expectativas e desencadeiam processos que carecem de tempo e continuidade, os dados obtidos junto de docentes apontam a complexidade de se implementarem cursos de ApS quando a gestão de tempo, a gestão de recursos e, essencialmente, a multiplicidade de tarefas acumuladas pelos/as docentes e pelo estudantes não permite uma permanência efetiva no contexto no qual se propõe desencadear processos de reflexão e mudança.

Os/As docentes referem, ainda, como um indicador de reflexão e planeamento, o equilíbrio entre o ensino e o apoio a ser promovido junto de estudantes numa experiên-

cia de ApS quando apontam a diversidade dos papéis dos/as docentes como um dos principais desafios da experiência da ApS. De facto, numa experiência de ApS, docentes e estudantes transitam entre funções/papéis: o/a docente torna-se um/a facilitador/a, conselheiro/a, e o/a estudante torna-se num/a observador/a-investigador/a, mas também numa profissional em relação com um contexto e os interlocutores desse contexto. Não obstante a necessidade de consciencialização e ponderação destes fatores, os/as docentes destacam como principais benefícios da experiência de ApS junto dos/as estudantes, o desenvolvimento de capacidades de trabalho em equipa (reforçando a importância de confiarem no processo de trabalho de grupo e na interdependência que este processo gera numa corresponsabilização partilhada) e o desenvolvimento de capacidades de comunicação.

Face ao enquadramento atual, os/as docentes apontam, de forma unânime, o desafio que representou para cada um/a deles/as e para os/as estudantes a implementação de um curso de ApS em tempo de pandemia com consequentes limitações de movimentação e ocupação de espaços físicos e relacionais.

Debruçando-se sobre a experiência de ApS enquanto metodologia, docentes e estudantes consideram-no muito enriquecedora pela mobilização de conceitos teóricos e sua aplicabilidade direta nos contextos da prática. A este respeito, a relação que docentes estabelecem com estudantes, a partir dos processos de tutoria, é apontada como aspeto positivo,

pois permite um acompanhamento próximo e sistemático entre ambos. Os/As docentes vão mais longe quando refletem acerca das ferramentas pedagógicas utilizadas como forma de monitorização e avaliação dos/as estudantes, referindo a inspiração que este curso lhes proporcionou ao incentivar a incluir diferentes formas de fazer, tais como as notas de campo e os diários reflexivos.

No decorrer do processo de ApS, e com a integração de estudantes em contextos de prática, os/as docentes reforçam a importância que esta tem no desenvolvimento de competências dos/as estudantes, e que vão para além do domínio académico, chegam ao domínio pessoal e social, mas também ao domínio cívico.

Ao refletirem sobre a unidade curricular como um todo, os/as docentes enumeram sugestões para futuros cursos e/ou projetos ApS: i. organizar o plano de curso de forma mais estruturada, em termos das tarefas esperadas do/as estudantes em cada uma das etapas; ii. ter parceiros comunitários com os quais se estabeleçam parcerias e que possam facilitar a entrada de estudantes (ter já uma lista de instituições, com diferentes enquadramentos e foco de ação), iii. apoiar melhor o desenvolvimento de todo o trabalho junto do/as estudantes (por exemplo, criar tempos para discussão das reflexões individuais, de modo a que os/as estudantes também as valorizem, incluir uma apresentação a meio do trabalho comunitário, ter tutores de uma fase anterior); iv. clarificar o papel do/as docentes em diferentes momentos do curso.

Em relação aos/às estudantes, quando em contexto, munidos de material e conhecimentos acadêmicos, sob a premissa da observação participante, integração nas dinâmicas da comunidade e assente num processo de reflexão crítica perante o observado [os componentes da aprendizagem em serviço de acordo com Ash e Clayton (2009)], estes referem:

Esta [experiência] em particular foi diferente porque pude explorar conceitos fora da minha área de estudos (arquitetura) e ao mesmo tempo pensar sobre questões que envolvem precisamente essa mesma área de estudos, que tanto valor têm nessa área de estudos, mas que tão pouca importância lhe dão... Esta disciplina pode mudar essa visão e poderá ser uma ferramenta perfeita para complementar a perspectiva de um arquiteto, tornando-o consciente e empático. Um bom profissional e um bom cidadão. Para além do tema que trazemos e das pessoas com que falamos, que já por si só foi uma experiência imensamente enriquecedora, como referi na reflexão anterior, também a forma como esta disciplina está montada foi bastante esclarecedora. Foi possível perceber a importância da multidisciplinaridade, de como é essencial a junção dos vários “quadrantes” do saber, de como juntando “forças” e saberes e pontos de vista vamos mais longe.

IRENE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O equilíbrio alcançado pelos/as estudantes em torno das experiências da ApS, na diversidade de cursos onde foi implementado, foi muito positivo. Em geral, todos/as os/as estudantes relatam indicadores de desenvolvimento

de competências a nível académico e projetados na sua carreira profissional, mas também podem ser notados indicadores de desenvolvimento de competências sociais e de responsabilidade cívica, dada a sua ação como cidadãos/os nas comunidades em que estão envolvidos:

Em um sentido pessoal, acredito que a experiência me levou a conceber uma visão de mundo bem mais ampla. Mostrou que, com os privilégios que tenho, é possível retribuir algo para comunidades menos afortunadas, de diversas maneiras. Com isso, me ajudou a moldar uma habilidade bastante importante para um profissional da Psicologia: a empatia. A emergência de entender as necessidades do outro está muito presente em projetos comunitários e, para isso, é mandatório ter essa competência empática.

IRMA, MESTRADO EM PSICOLOGIA

Como conclusão, podemos referir que ao longo do curso de ApS, os/as estudantes salientam o valor acrescentado da experiência da ApS e o contacto com as comunidades no seu desenvolvimento pessoal e social, mas também no seu desenvolvimento profissional. Além disso, salientam como uma das mais-valias com mais impacto o facto de a partir do processo de ApS se definir um espaço onde se articulam conhecimentos teóricos e práticos (com todos os desafios e conquistas que este encontro exige). Acima de tudo, os/as estudantes “saem” desta experiência de ApS percebendo o impacto que as suas ações têm para as comunidades. Assim, quer para docentes, quer para estudantes, a esta experiência reflete

um conjunto de possibilidades, não apenas para incrementar a participação na sociedade, mas para promover competências que não se esgotam no universo acadêmico e profissional, mas estendem a esferas sociais e humanas.

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.

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. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71, 273-290.

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. DOI: [10.1177/1475725716659966](https://doi.org/10.1177/1475725716659966).

Dias, T. S., Macedo, E., Pais, S. C. (2021). La Universidad y el Aprendizaje en Servicio en la Promoción de la ciudadanía y la inclusión: relatos de experiencia sobre la intervención educativa en el contexto Deportivo. *Revista de Estudios Pedagógicos* (Chile).

Dias, T. S., Marques, R. R. & Menezes, I. (2020). Students' diary and blog *IO4 Engage Students (Monitoring service learning projects: research design)*. U. Porto.

Farber, K. (2011). *Change the World with Service Learning. How to Create, Lead, and Assess Service Learning Projects*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.

Gadeikienė, Agnė; Pilinkienė, Vaida; Vasauskaitė, Jovita & Kontautienė, Rima (2020). Integrar a aprendizagem em serviço no Ensino e na avaliação. In: Resch, K., Knapp, M. (Eds.) (2020). *Aprendizagem em Serviço – Um Manual para o Ensino Superior*. Resultado do projeto ENGAGE STUDENTS. p. 68-92.

Knapp, Mariella ; Resch, Katharina; Slowey, Maria; Zubrzycki, Tanya; Menezes, Isabel; Gadeikienė, Agnė; Pilinkienė, Vaida; Vasauskaitė, Jovita; Kontautienė, Rima & Dima, Gabriel (2020). A aprendizagem em serviço comparada com outras metodologias. In: Resch, K., Knapp, M. (Eds.) (2020). *Aprendizagem em Serviço – Um Manual para o Ensino Superior*. Resultado do projeto ENGAGE STUDENTS. p. 38-53.

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.

Luca, J. & Clarkson, B. (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].

Menezes, Isabel; Dias, Teresa; Duarte, Cidália; Benício, Deyse & Sofia Pais (2020). Aplicar o processo aprendizagem em serviço ao meu próprio curso. In: Resch, K., Knapp, M. (Eds.) (2020). *Aprendizagem em Serviço*

– *Um Manual para o Ensino Superior*. Resultado do projeto ENGAGE STUDENTS. p. 117-135.

Pais, S. C., Gonçalves, C. & Menezes, I (2021). Students' Questionnaire – pre and posttest. *IO4 Engage Students (Monitoring service learning projects: research design)*. U. Porto.

Rego, M. A., Moledo, M., Núñez, Í. M. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Barcelona: Octaedro.

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

Resch, Katharina; Knapp, M & Schritteser, Ilse (2020). Aprendizagem em serviço como abordagem diática. In: Resch, K., Knapp, M. (Eds.) (2020). *Aprendizagem em Serviço – Um Manual para o Ensino Superior*. Resultado do projeto ENGAGE STUDENTS. p. 10-37.

Waldstein, 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.