



● **CADERNOS DE
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

TÍTULO

Cadernos de Inovação
Pedagógica, n.º 3
A comunidade como
prática – uma experiência
de aprendizagem em serviço
na Universidade do Porto

COLEÇÃO

Cadernos de Inovação
Pedagógica

DIRETORA DA COLEÇÃO

Sónia Rodrigues

APOIO

Unidade de Inovação
Pedagógica e Tecnologias
Educativas da Reitoria
da Universidade do Porto

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Isabel Pacheco

REVISÃO

Maria José Cunha

© U.Porto Press

Universidade do Porto
Praça Gomes Teixeira,
4099-002 Porto

<http://up.pt/press>
editup@reit.up.pt

DESIGN EDITORIAL

Diana Vila Pouca

IMPRESSÃO

Graph 24 – Brindes&Impressão

TIRAGEM

250 exemplares

ISBN

978-989-746-355-6

DEPÓSITO LEGAL

523211/23

1.ª edição

Outubro 2023

Nas versões publicadas
dos capítulos, foram
seguidas, com ligeiras
adaptações, todas
as opções ortográficas,
linguísticas e estilísticas
dos respetivos autores/as.

CADERNOS DE
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A comunidade como prática
– uma experiência de
aprendizagem em serviço
na Universidade do Porto

Vol. 3



11

17

39

61

93

113

Introdução

João Veloso

Aprender com a aprendizagem em serviço:

Uma experiência

Isabel Menezes

A InovPed enquanto plataforma de diversidades

Preciosa Fernandes, Marta Resende

O desenvolvimento da Unidade Curricular

“A Comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”

Ana Beatriz Farah, Pedro D. Ferreira

Invisibilidades em comum:

Territórios da terceira missão, no contexto de uma “comunidade como prática”, numa escola democrática

Mário Mesquita

A entrada no terreno: Reconhecimento

das comunidades como lugares de ‘necessidades’ e de ‘recursos’

Diana Alves, Sofia Pais, Antero Ferreira

131

177

197

217

255

**A construção de projetos de serviço
comunitário: como transformar
uma “ideia” num “projeto”**

Teresa Silva Dias, Joaquim Luís Coimbra

**A relação como dimensão estruturante
da transformação do/a Sujeito/Comunidade**

Carlos Gonçalves, Helena Lopes

A construção de si como “alguém que sabe”

Cidália Duarte, Rita Ruivo Marques

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

Sofia Pais, Teresa Silva Dias, Ana Beatriz Farah

**A análise sobre o processo e os resultados
a partir da visão dos amigos críticos**

Catarina Brandão, Cristina Parente, Sofia Cruz,
Manuel Nuno Alçada



Introdução

João Veloso*

1. É sempre gratificante verificar que há universidades, como a Universidade do Porto, que, gostando de se distinguir pelos lugares cimeiros alcançados nas avaliações nacionais e internacionais da sua atividade científica, não descuidam nem secundarizam a dimensão pedagógica da sua missão. A U.Porto é, precisamente, um exemplo vivo de que a qualidade científica e a qualidade pedagógica podem e devem conviver para impulsionar e consolidar o seu papel insubstituível na criação de uma sociedade mais preparada, mais criativa, mais interventiva, mais inovadora, mais aberta, mais valorizada, mais desenvolvida e mais resistente às adversidades múltiplas que nos ameaçam.

A um certo nível de análise, poderíamos até dizer que, numa universidade com a projeção e a ambição da Universidade do Porto, a prática da investigação e a prática da docência não têm de ser dois domínios inflexivelmente separados um do outro. Como este livro demonstra muito bem, a prática pedagógica pode ser também ela objeto de análise, reflexão, investigação e publicação.

* Ex-Pró-Reitor da Universidade do Porto para a Inovação Pedagógica.

A solidez da reputação de qualquer universidade no médio e longo prazo depende em muito desta capacidade de a sua comunidade se olhar criticamente e de, através disso, inovar constantemente aquela que é talvez, na perceção social mais generalizada, a tarefa principal da Universidade: o ensino avançado aliado às formações altamente especializadas.

A Universidade do Porto, nas suas várias escolas e nas estruturas centrais da sua Reitoria, tem desempenhado, há pelo menos duas décadas, um papel exemplar e precursor na forma como tem materializado a sua preocupação com a qualidade do ensino disponibilizado aos seus estudantes. Organizando e acolhendo uma infinidade e variedade de seminários e ciclos formativos; valorizando os órgãos que, nas diversas faculdades, regulam e monitorizam a atividade letiva; instituindo e multiplicando serviços de apoio especializado em questões de ensino e aprendizagem; apoiando a produção de documentos técnicos e a difusão de informação atualizada sobre pedagogia no ensino superior; marcando presença em organismos, eventos, iniciativas e publicações nacionais e internacionais dedicadas à inovação pedagógica em contexto universitário; investindo fortemente em recursos educativos baseados em inovação tecnológica; estimulando e reconhecendo o ensino de qualidade através de prémios e concursos de natureza pedagógica – a Universidade do Porto tem consolidado uma comunidade atenta a estas questões e especialmente interventiva neste domínio.

Entre os frutos deste esforço deliberado, temos de referir em primeiro lugar a qualidade dos diplomados da Universidade do Porto, amplamente reconhecida pelos próprios, pelas suas famílias e pelas sociedades que os acolhem. A um nível mais “material”, tais frutos incluem ainda publicações como o presente número desta coleção. No final de um trabalho de planeamento, criação e experimentação pedagógica – institucionalmente enquadrado no concurso das *Unidades Curriculares InovPed* da U.Porto e orientado por objetivos como a transdisciplinaridade, a partilha, a inovação e a reflexão constante –, os promotores do projeto *A Comunidade como Prática: Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção* mostram precisamente de que forma a construção de um projeto educativo no ensino superior pode e deve ser o resultado de um trabalho sistemático e investigativo que nada deixa ao acaso, desde a fundamentação teórica do projeto inicial até à avaliação (auto)crítica da experiência e à partilha/discussão dos resultados finais.

2. Como todas as grandes viagens, a afirmação da investigação pedagógica na própria Universidade como uma área definida de trabalho e de intervenção começou com pequenos passos e com etapas exploratórias iniciais. Pequenos encontros e seminários de partilha, frequentados a princípio por grupos mais ou menos restritos de professores, foram decisivos para a Universidade do Porto depressa se integrar no grupo

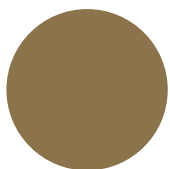
das universidades mundiais em que a qualidade e a originalidade do ensino são concebidas como metas prioritárias e obrigatórias. A Prof.^a Isabel Menezes, organizadora e coautora deste volume e coordenadora do projeto educativo que lhe deu origem, fez parte, desde o início, do núcleo de entusiastas e pioneiros que acabariam por contagiar positivamente toda a comunidade académica da Universidade, tornando-a consciente da necessidade de olharmos para a reflexão sobre as práticas pedagógicas como uma rotina essencial para a melhoria constante da instituição.

A educação será talvez um dos campos profissionais em que o trabalho em equipa é mais importante. Para projetos educativos que tenham realmente a ambição de fazer a diferença, de atrair os estudantes mais criativos e prometedores e de marcar inesquecivelmente o percurso dos seus participantes, a colaboração cooperativa de todos – professores e estudantes – é simplesmente indispensável. Quem conhece a pessoa e o trabalho da Prof.^a Isabel Menezes sabe que o seu sucesso resulta fortemente da sua capacidade de construir equipas e de fomentar o trabalho produtivo em grupo. Este livro, como também o foi o projeto que está na sua génese, é uma prova indiscutível disso mesmo, que aqui devemos registar com admiração e agradecimento.

3. Acompanhei de perto a criação da série *Cadernos de Inovação Pedagógica* e fico muito honrado por ter sido convidado a escrever estas palavras introdutórias. Fico sobretudo muito con-

tente por verificar que a insistência na necessidade de deixar registadas por escrito algumas das melhores reflexões que a Universidade do Porto tem possibilitado no campo da inovação pedagógica, deixando para memória e proveito futuros um manancial de informações e de materiais que serão úteis a todos os seus leitores, continua a dar frutos. Assim se contribui, creio, para a afirmação constante e crescente da Universidade do Porto como um lugar onde se faz e como um lugar onde se pensa o que se faz, sobre o que se faz e sobre como se faz.

Macau, junho de 2023.



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 deseabilidade 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.

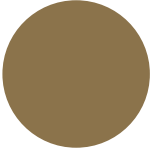
Resch, K., Knapp, M. (Eds.) (2020). Aprendizagem em serviço – Um manual para o Ensino Superior. Resultado do projeto ENGAGE STUDENTS. <https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2021/12/IO3-Workbook-PT.pdf>.

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>.



A InovPed enquanto plataforma de diversidades

Preciosa Fernandes ¹

Marta Resende ²

Resumo

O presente capítulo situa os principais pressupostos teóricos e procedimentais que estruturaram a Unidade Curricular (UC) “A Comunidade prática – um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, desenvolvida no âmbito das unidades curriculares InovPed da Universidade do Porto.

Num primeiro tópico apresentam-se alguns princípios pedagógico-curriculares a ter em conta em contextos formativos caracterizados por múltiplas diversidades, e argumenta-se sobre *a comunidade de prática de aprendizagem* como cenário educativo a privilegiar. Explicita-se, num segundo momento, a estrutura da UC, ao nível da sua criação e dos processos do seu desenvolvimento curricular e da avaliação. O capítulo finaliza com algumas considerações sobre potencialidades formativas da UC para as/os estudantes, e sobre o diálogo

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

² Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto.
Email: mresende@fmd.up.pt

interdisciplinar que potenciou às/aos docentes das várias Unidades Orgânicas, envolvidos.

Abstract

This chapter sets out the main theoretical and procedural assumptions that structured the Curricular Unit (UC) ‘Community as Practice: A Transdisciplinary and Collaborative Intervention Experience’ developed within the scope of the InovPed curricular units of the University of Porto.

In a first topic, some pedagogical-curricular principles to be taken into account in training contexts characterized by multiple diversities are presented, and an argument is made about the learning practice community as an educational scenario to be privileged. In a second moment, the structure of the UC is explained, at the level of its creation and the processes of its curricular development and evaluation. The chapter ends with some considerations about the UC’s training potential for students, and about the interdisciplinary dialogue that it encouraged the teachers of the various Organic Units involved.

Palavras-Chave

Universidade; Diversidades; Comunidade de prática de aprendizagem; Estudantes; Professores.

Keywords

University; Diversities; Learning Practice Community; Students; Teachers.

Atender à diversidade no Ensino Superior: alguns pressupostos pedagógico-curriculares

A diversidade, reconhecida como um dos maiores desafios da pós-modernidade (Stoer, 2008), impulsionou, globalmente, os sistemas educativos para novas políticas nomeadamente ao nível da institucionalização de um discurso promotor do direito de todos à educação.

Em Portugal, e no que respeita ao ensino superior, a progressiva democratização do acesso à formação superior, ocorrida sobretudo após o 25 de abril de 1974 e, mais tarde, em 2006, com a implementação das diretrizes decorrentes do Processo de Bolonha (PB), fez chegar ao ensino superior “novos públicos”, provindos de contextos histórico-geográficos, nacionais e internacionais, diversos. Embora essa diversidade dos públicos que passaram a “habitar” as universidades seja reconhecida como uma questão atual (Lourtie, 2016), ela parece ter sido equacionada pelas Instituições do Ensino Superior (IES) mais numa lógica de diversificação da oferta de formação, designadamente ao nível dos mestrados e doutoramentos, do que propriamente do ponto de vista pedagógico.

Tem, a este nível, sido reconhecido que uma das formas de se atender à diversidade é desenvolver abordagens curriculares integradas (Beane, 2003) promotoras de uma formação de natureza interdisciplinar que potencie leituras multireferenciadas das situações e o desenvolvimento de competências globais. Estas abordagens preveem que os/as docentes estejam atentos às diferenças que caracterizam as/os estudantes em formação, assumindo-se como professores “não daltónicos” (Cortesão & Stoer, 1995; Cortesão, 2000), desenvolvendo metodologias ativas, e estratégias pedagógicas que concedam aos/às estudantes “lugar e voz “no processo da sua formação.

A participação de estudantes nos processos de ensino-aprendizagem configura uma estratégia pedagógica subsidiária da ressignificação de aprendizagens já existentes, tornando-as mais significativas. Como sustentou Ausubel (1963), aprender de modo significativo é dar novos significados a ideias e conhecimentos já existentes, relacionando-a/os com novos conteúdos a aprender. Tal implica, no entanto, o reconhecimento e a valorização, pelas/os docentes, dos conhecimentos, saberes, e experiências prévios dos/as estudantes, mobilizando-os e capitalizando-os para as novas situações de aprendizagem (Booth, 2002). Tem também sido ratificado que uma prática pedagógica orientada por estes princípios se aproxima de uma configuração dos processos de ensino-aprendizagem semelhante ao que foi designado por *comunidades de prática de aprendizagem* (Wenger, 1998). Isto é, contextos de aprendizagem em que um “grupo de pessoas (...)

compartilham (preocupações ...), um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam o seu conhecimento e especialização nessa área pela interação” (Lave & Wenger, 1991, p. 34) e partilha em grupo.

Nesta mesma linha, tem também sido assinalado que para que uma *comunidade de prática de aprendizagem* funcione é necessário que ela seja geradora “de um repertório de ideias e de compromissos (entre os participantes) e desenvolva “vários recursos, tais como ferramentas, documentos, rotinas, vocabulário e símbolos” (Ipiranga, A. *et al.*, 2005, p. 3) que conduzam à acumulação de conhecimento por parte de todos os elementos dessa comunidade. Estes mesmos autores argumentam que o facto de as *comunidades de prática de aprendizagem* estarem “organizadas em torno de alguma área de conhecimento e atividade em particular dá aos seus membros um senso de iniciativa conjunta e de identidade” (*idem*), perspectiva que se distancia de orientações curriculares integradas e interdisciplinares. Neste sentido, e em linha com argumentos antes mobilizados, entendemos estes contextos de aprendizagem como espaços inter/transdisciplinares (Zabala, 1998; Fazenda, 2008; Pombo, 2006). Isto é, subscrevemos uma conceção de *comunidade de prática de aprendizagem* como uma plataforma pedagógica promotora de diálogo entre diferentes áreas de conhecimento, na qual o/a professor/a se assume como mediador/a de diversidades e de processos, instigando as/os estudantes para questionamentos sobre as realidades em estudo

que apoiem a definição de estratégias/ações/projetos de intervenção que respondam aos interesses e necessidades daqueles/as a quem se destinam.

Na perspetiva de Zabalza (2014) esses tipos de propostas alicerçam-se “na indissociabilidade entre teoria e prática” e na “descoberta de caminhos para a realização de aprendizagens” (p. 31) colaborativas entre estudantes e professoras/es. Representam, igualmente, experiências de formação multireferenciais, que integram aprendizagens ao nível do desenvolvimento pessoal, de conhecimentos culturais, atitudes e valores e competências de natureza profissional (Zabalza, 2014). Tratam-se de iniciativas de formação ancoradas na transdisciplinaridade como prática, estimulando o recurso a diferentes saberes para a compreensão multidimensional das realidades sobre as quais se intervém (Morin, 2001).

Nesse sentido, a ideia “identidade da comunidade” constrói-se quer pela via da identificação de um interesse /problema/ projeto sobre o qual se considera importante intervir e/ou investigar, quer pela via da definição conjunta de estratégias para a resolução e /ou desenvolvimento desse problema/projeto.

É no quadro desta argumentação que se insere a Unidade Curricular (UC) “A Comunidade prática – um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção” cujo processo de construção e de desenvolvimento são apresentados no ponto seguinte deste capítulo.

A UC “A comunidade como prática – um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção” – do processo de criação ao seu desenvolvimento e avaliação

No âmbito do Programa de “Unidade Curricular InovPed” foi criada, no ano letivo de 2019/2020, a UC “A comunidade como prática – um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”. Trata-se de uma UC inserida na área do desenvolvimento pessoal (área científica predominante – CNAEF), com 3 ECTS, prevista para o 1.º semestre e cuja frequência não requer pré-requisitos e conhecimentos prévios. Para atribuir o número de ECTS, seguiu-se a norma das UC optativas de várias licenciaturas, tendo sido oferecida a estudantes de 1.º e de 2.º ciclos, considerando-se que o espaço do 2.º semestre e a articulação entre trabalho autónomo e horas de contacto permitiriam atingir os resultados de aprendizagem.

Com sede administrativa na FPCEUP, a UC integrou um grupo de 13 docentes: nove da FPCEUP; e um de cada uma das seguintes faculdades, FBAUP, FEUP, FMDUP e FAUP. Frequentaram a UC 21 estudantes provenientes da FPCEUP e da FAUP. Para além da docente coordenadora da UC, foi definida uma comissão científica constituída por quatro docentes provenientes da FPCEUP, da FLUP, da FMUP e da FEP, que assumiu o papel de “amigos críticos”. Esta equipa multidisciplinar acompanhou e monitorizou todo o processo de desenvolvimento da UC tendo, em momentos

intermédios do percurso da UC, realizado balanços sobre o seu funcionamento com a equipa docente. Um segundo nível de monitorização decorreu da articulação da UC com o projeto *Erasmus+ EngageStudents*, com foco na metodologia *aprendizagem em serviço*, que envolveu várias universidades europeias. No âmbito desse projeto, como já referido, foram desenvolvidos materiais pedagógicos e realizada formação envolvendo vários membros da equipa docente. Foi, portanto, na sequência de algumas atividades do *Engage Students* que esta comunidade de prática de aprendizagem se constituiu. A UC assentou, assim, numa lógica de trabalho cooperativo de um coletivo de docentes da UP interessado em aprofundar as metodologias de aprendizagem em serviço e o seu papel na inovação pedagógica no ensino superior.

Como é sustentado na fundamentação do programa da UC, as metodologias de aprendizagem em serviço têm um potencial amplamente sustentado pela investigação educacional, tanto na promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e cívico de estudantes, como na resolução de problemas e na transformação colaborativa das comunidades em que “o serviço” decorre – contribuindo, assim, para a concretização da responsabilidade social da própria universidade (e.g., Ash & Clayton, 2009; McIlrath & Opazo, 2019; Santos, Moledo, & Nuñez, 2020).

Seguindo este racional, o Programa da UC estruturou-se em torno de quatro principais temáticas:

- A aprendizagem em serviço: o quê, como e para quê?;
- Entrada na comunidade e análise de “necessidades” e recursos;
- Recolha de dados (observação, conversas intencionais, análise de fontes, ...) e análise de dados;
- Desenho de projetos de intervenção;
- Preparação da retirada – celebrar o processo e os resultados.

Dada a situação provocada pela pandemia decorrente da COVID-19, as aulas decorreram todas *on line*, o que implicou uma gestão contingencial, quer ao nível de reajustes no desenvolvimento das temáticas, quer da própria dinâmica pedagógica. Reconhece-se, portanto, que a dimensão de *trabalho de terreno* ficou, em parte, comprometida. Pese embora esta limitação, a dinâmica adotada de permanente articulação entre teoria (conceptualização) e prática (partilha de experiências e discussão em pequeno e grande grupos), terá contribuído para atenuar essa limitação. Por outro lado, o facto de as “decisões de fundo” terem sido sempre assumidas pelo Grupo, professores/as e estudantes, levou a um comprometimento coletivo, e a uma coresponsabilização, que se repercutiu no interesse, por todos/as manifestado, de participação nas aulas e de procura de caminhos e de estratégias que permitiram focar todas as a temáticas programadas.

Considerando a temática de base à UC, e as limitações referidas, a metodologia adotada fundou-se nos princípios da aprendizagem em serviço que prevê a intervenção de estudantes em contextos reais, envolvendo-se na resolução de problemas e/ou em iniciativas dessa comunidade, como já anteriormente foi referido. Neste processo, a organização das/os professoras/es em “par pedagógico”, cada um responsável pela dinâmica de uma aula, e pelo acompanhamento de um grupo de estudantes, permitiu conferir ao processo formativo “um fio condutor” que potenciou o desenvolvimento de competências a adquirir pelos/as estudantes, e os resultados de aprendizagens previstos:

- Conhecimentos sobre os procedimentos de construção de um projeto de serviço comunitário;
- Reconhecimento das comunidades como lugares de “necessidades” e de “recursos”;
- Compreensão dos cuidados na entrada na comunidade;
- Avaliação crítica da informação disponível, a partir de uma perspetiva multidisciplinar, e sua utilização de forma criativa para produzir soluções transformadoras;
- Desenho e implementação de um projeto de serviço comunitário;
- Capacidades de expressão e de escuta ativa;
- Ser capaz de trabalhar em grupo de forma produtiva;
- Descrição, através de registos escritos, reflexivos e vividos, do processo de intervenção;

- Aprofundamento do sentido de comunidade e de responsabilidade social.

Como referido acima, dada a situação contingencial devido à COVID-19, as aulas envolveram espaços/tempos de grande grupo, à distância, para conceptualização teórica e partilha e balanço das/sobre as ações de intervenção que estavam a ser delimitadas, e de pequeno grupo para situações de trabalho autónomo (em formato presencial). O planeamento das aulas teve como guião organizador a estrutura descrita na Tabela 1, que elenca também as questões estruturadoras do diário de bordo que as/os estudantes eram desafiados a completar ao longo do processo.

TABELA 1. A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção-estrutura organizadora.

Data	Tema	Contexto	Diário de bordo a completar depois da aula
10-fev	<p>Apresentação da UC, da equipa docente e dos modos de trabalho pedagógico. Funcionamento das aulas e dispositivos de avaliação e de monitorização da UC. Articulação com o projeto Engage Students, implicações e potencialidades, de forma a permitir um consentimento informado para a participação. Abordagem a possíveis temas e contextos de intervenção.</p> <p>TPC: Resposta ao inquérito do projeto. Leitura de textos de apoio.</p>	Online, grande grupo	

Data	Tema	Contexto	Diário de bordo a completar depois da aula
17-fev	<p>I. A aprendizagem em serviço na universidade. Aula com o Prof. Doutor Alejandro Granero.</p> <p>Continuação da abordagem a possíveis temas e contextos de intervenção.</p> <p>Constituição de grupos de trabalho (3 pessoas).</p> <p>Assinatura do termo de consentimento informado.</p> <p>TPC: Exploração dos temas e contextos significativos através dos recursos disponíveis <i>online</i> e <i>offline</i>.</p> <p>Início do diário de bordo.</p>	<p><i>Online</i>, grande grupo</p>	<p>Reflexão 1: O que é que espera conseguir com esta experiência/curso (de aprendizagem em serviço/ serviço comunitário)?</p> <p>Há alguma competência/ especialidade que espere desenvolver durante esta experiência/curso? Do seu ponto de vista, de que é que precisa para conseguir atingi-la? Baseando-se na sua experiência passada, o que é que pensa que poderia ajudá-lo/a atingir esse objetivo?</p>
24-fev	<p>Discussão do trabalho de exploração de temas e contextos, de forma a estabilizar escolhas. Elaboração coletiva de uma lista de questões a considerar na pesquisa documental sobre os contextos/temas.</p> <p>TPC: Pesquisa e análise documental sobre os temas e contextos. Leitura de texto de apoio.</p>	<p><i>Online</i>, grande grupo e pequeno grupo</p>	
03-mar	<p>II. A entrada no terreno – reconhecimento das comunidades como lugares de “necessidades” e de “recursos”.</p> <p>Apresentação e discussão dos dados recolhidos na análise documental, identificando questões a aprofundar em entrevistas.</p> <p>TPC: Construção de uma proposta de guião de entrevista. Primeiro contacto com a instituição.</p>	<p><i>Online</i> ou <i>offline</i> (se possível), grande grupo e pequeno grupo</p>	<p>Reflexão 2: O que é que está a sentir? Sente-se entusiasmado/a, curioso/a ou ligeiramente aborrecido/a? Como é que tais sentimentos poderão influenciar a sua experiência?</p>

Data	Tema	Contexto	Diário de bordo a completar depois da aula
10-mar	<p>Primeira “visita” e realização da entrevista. Escrita de notas de terreno.</p> <p>TPC: Transcrição da entrevista e primeira análise de dados focada na identificação de necessidades e recursos.</p>	<p>Trabalho de campo, <i>online</i> ou <i>offline</i></p>	<p>Reflexão 3: No que respeita a sua experiência em contexto real ou virtual, qual foi a sua primeira impressão? Descreva-a, por favor. De que gostou mais? E menos?</p>
17-mar	<p>III. A construção de projetos de serviço comunitário. Partilha de experiências dos vários grupos. Análise aberta dos dados e identificações de potenciais áreas de intervenção.</p> <p>TPC: Aprofundamento da análise de dados. Pesquisa de projetos de intervenção em contextos similares.</p>	<p><i>Online</i> ou <i>offline</i> (se possível), grande grupo e pequeno grupo</p>	<p>Reflexão 4: Por favor, descreva a organização ou comunidade em que se encontra envolvido e as suas principais atividades. Como se encontra organizada? O que observou acerca das pessoas e sobre as relações entre elas? Quais são algumas das questões mais prementes na organização/comunidade?</p>
24-mar	<p>Segunda “visita” e conversas intencionais. Escrita de notas de terreno.</p> <p>TPC: Análise de dados focada na validação da “ideia” para o projeto.</p>	<p>Trabalho de campo, <i>online</i> ou <i>offline</i></p>	<p>Reflexão 5: Por favor, descreva a “melhor” experiência que teve durante esta semana. O que aconteceu? E qual foi a menos positiva experiência? O que aprendeu com ela?</p>
7-abr	<p>Partilha de experiências dos vários grupos. Discussão de ideias para projetos.</p> <p>TPC: Desenho de uma proposta de projeto de serviço comunitário.</p>	<p><i>Online</i> ou <i>offline</i> (se possível), grande grupo e pequeno grupo</p>	<p>Reflexão 6: O que fez esta semana? Com quem interagiu? Identifique os objetivos coletivos e a abordagem seguida para os atingir.</p>

Data	Tema	Contexto	Diário de bordo a completar depois da aula
14-abr	<p>Início do projeto propriamente dito. Escrita de notas de terreno.</p> <p>TPC: Análise de dados focada na validação da "ideia" para o projeto.</p>	<p>Trabalho de campo, <i>online</i> ou <i>offline</i></p>	<p>Reflexão 7: Sente que esta experiência está a ser relevante do ponto de vista pessoal? Porquê/ Porque não? Durante a sua experiência de trabalho na comunidade, confrontou-se com a questão de ser um "outsider" nesse contexto? Em que sentido é que ser um "outsider" difere de ser um "insider"?</p>
21-abr	<p>Continuação do projeto. Escrita de notas de terreno.</p> <p>TPC: Análise de dados focada na validação da "ideia" para o projeto.</p>	<p>Trabalho de campo, <i>online</i> ou <i>offline</i></p>	<p>Reflexão 8: Qual a sua perceção sobre o seu papel na comunidade? Considera que o seu trabalho está a ter um impacto positivo ou negativo na comunidade ou organização em que está a trabalhar? Porquê? Porque não?</p>
28-abr	<p>Partilha de experiências dos vários grupos. Discussão de ideias para projetos e planeamento da saída.</p> <p>TPC: Desenho de uma proposta de projeto de serviço comunitário.</p>		<p>Reflexão 9: Está a ter algum sentimento especial durante esta experiência? Porquê? Porque não? O que é que aprendeu acerca de si próprio (a sua capacidade para ouvir as pessoas, para colaborar, para resolver conflitos...)? E sobre as outras pessoas com quem está em contacto?</p>

Data	Tema	Contexto	Diário de bordo a completar depois da aula
5-mai	<p>Continuação do projeto. Escrita de notas de terreno. TPC: Análise de dados focada na validação da "ideia" para o projeto.</p>	<p>Trabalho de campo, <i>online</i> ou <i>offline</i></p>	<p>Reflexão 10: O que aprendeu sobre o modo como o mundo/sociedade funciona? Que implicações tem isso para si como pessoa, como cidadão/ã, como futuro/a profissional? Considera que o seu envolvimento na comunidade tem sido uma experiência de "abrir os olhos"? Porquê? Porque não?</p>
12-mai	<p>Conclusão do projeto. Escrita de notas de terreno. TPC: Análise de dados focada na validação da "ideia" para o projeto.</p>	<p>Trabalho de campo, <i>online</i> ou <i>offline</i></p>	<p>Reflexão 11: Vê benefícios em fazer trabalho comunitário para o seu desenvolvimento académico? Pensa que isso o/a ajudou a dar um sentido às teorias que aprendeu nas aulas? Isso deu-lhe a oportunidade para aplicar ou transferir conhecimento de uma forma positiva ?</p>
19-mai	<p>Discussão final do processo e dos resultados.</p>	<p><i>Online</i> ou <i>offline</i> (se possível), grande grupo</p>	<p>Reflexão 12: Está a ter a oportunidade para desenvolver uma perspetiva pessoal relativamente à Aprendizagem em Serviço/ Serviço Comunitário? Sente que esta experiência é um modo de pôr aquela ideia em prática? Porquê? Porque não? Que conhecimento da teoria ou da investigação pode aplicar a esta situação?</p>

Data	Tema	Contexto	Diário de bordo a completar depois da aula
26-mai	Discussão final do processo e dos resultados, convidando a/os parceiros comunitários.	<i>Online</i> ou <i>offline</i> (se possível), grande grupo	<p>Reflexão 13: Como poderia ter melhorado a situação para si ou para o parceiro comunitário? O que sente sobre o modo como a sua universidade está a desenvolver a Aprendizagem em Serviço/ Serviço Comunitário? Que mudanças recomendaria?</p> <p>Reflexão 14: Por favor descreva, em pormenor, um episódio que considere ser a “melhor” experiência que teve durante este projeto. Porque é essa a “melhor”? Além disso, por favor, descreva, em pormenor, um episódio que considere ser a “pior” experiência que teve durante este projeto. Porque é que essa é a “pior”?</p>
9- jun	Seminário sobre ApS aberto à U.Porto e outros participantes, em que a/os estudantes e os parceiros falam da sua experiência	<i>Online</i> ou <i>offline</i> (se possível), grande grupo	<p>Reflexão 15: Esta experiência teve influência em si? Porquê? Porque não? Ela mudou o seu pensamento de algum modo? Que competências pessoais desenvolveu? Teve expectativa de que algo de diferente tivesse podido acontecer? O quê? Porquê?</p> <p>Reflexão 16: Que aprendizagem ocorreu para si nesta experiência? Que áreas dos seus estudos passados (teorias, cursos, metodologias, etc.) foi capaz de aplicar a um contexto real? Que conhecimento, capacidades ou conteúdos transferiu para a prática? O que fará de modo diferente daqui para frente? O que deverá continuar a fazer como antes? Que informação pode partilhar com os seus pares ou com a comunidade?</p>

Para o desenvolvimento da UC constituíram-se sete grupos de 3 a 4 estudantes, selecionados de forma a que cada grupo fosse constituído, sempre que possível, por estudantes de áreas científicas diferentes. Foi solicitado a cada grupo que indicasse as suas áreas de interesse, definisse o problema sobre o qual consideravam pertinente elaborar o projeto de intervenção e identificasse possíveis instituições/contextos onde o mesmo pudesse ser desenvolvido. A cada grupo foi atribuído “um par pedagógico” de docentes que, fora do contexto de aula, acompanhou os estudantes em sessões tutoriais de suporte ao desenvolvimento dos seus projetos (*vd.* Capítulo II).

Se, à partida, o facto de os grupos envolverem estudantes de diferentes áreas de formação constituiu um desafio que envolveu ajustamentos, foi, posteriormente, reconhecido, quer na qualidade das intervenções realizadas em contexto de grande grupo, quer nas reflexões produzidas nos diários de bordo, como uma mais-valia para a sua formação. Talvez por essa razão os focos temáticos, resultantes de um processo de diálogo interdisciplinar, tenham sido tão abrangentes e, simultaneamente, tão próximos nas intencionalidades que os fundamentaram.

Cada grupo pode ir fazendo o ponto de situação do trabalho em curso, redefinindo e ajustando estratégias. A apresentação do trabalho/projeto final constituiu um momento alto da UC na medida em que, pese embora as restrições a que professores e estudantes estiveram sujeitos, em consequência do COVID-19, todos os grupos se implicaram de forma muito

responsável, mostrando, na forma como organizaram “o produto final” do seu trabalho, que o processo vivido foi muito rico em aprendizagens.

Para além deste momento de avaliação, e numa lógica de avaliação formativa, os/as estudantes elaboraram um diário de bordo sobre o processo. Este desenvolveu-se em registos semanais das atividades realizadas a partir de um guião pré-estruturado, acompanhado da recolha de materiais visuais e outros dispositivos (e.g., notícias de jornais, *posts* em blogues,...) relevantes para pensar o projeto de intervenção que cada grupo construiu.

Entendendo que a prática de uma avaliação formativa, enquanto processo contínuo, requer um investimento e implicação permanentes por parte de estudantes e de docentes, reconhecemos algumas limitações da UC a este nível. Se, por um lado, essas limitações podem estar relacionadas com a lógica institucional a que a UC está adstrita, (ser semestral, com um tempo de 2h semanais), por outro lado, também o facto de ser um grupo interdisciplinar, quer do ponto de vista de estudantes, quer de docentes, tornou mais difícil a gestão do processo de avaliação contínua, nomeadamente ao nível do fornecimento atempado de um *feedback* positivo, gerador de melhorias dos processos em curso. Ainda assim, pela qualidade das reflexões produzidas ao longo das aulas, pela qualidade e diversidade dos produtos finais realizados e pelas reflexões construídas nos diários de bordo, o processo de avaliação seguido parece ter configurado um dispositivo de avaliação formativa, gerador de aprendizagens significativas.

Algumas notas finais

Tendo esta sido uma primeira experiência para a maioria dos/as docentes e das/os estudantes envolvidos na UC, o balanço que se faz é extremamente positivo, desde logo pelo interesse manifestado por todos em aprofundar formas de articulação entre diferentes saberes disciplinares, teoria e prática, intervenção e investigação. Também a dinâmica imprimida ao processo de discussão e partilha permanentes sobre o rumo dos projetos/ações em curso assumiu características que o situam em proximidade com princípios de uma “*comunidade de prática de aprendizagem*”. Com efeito, esta UC nos modos como se desenvolveu configurou um espaço de possibilidades de aprendizagens múltiplas quer para estudantes, quer para professores/as. Enquanto plataforma de diversidades de pessoas, saberes, experiências, interesses e expectativas contribuiu para a visibilidade das subjetividades quer de estudantes, quer de professoras/es, concedendo a uns e a outros espaços de autoria individual e coletiva conducentes à produção de novas leituras geradoras de novas reflexões e aprendizagens. Importa, ainda, salientar o importante papel dos “amigos críticos” na monitorização deste processo, identificando aspetos essenciais para a melhoria da UC.

Reconhece-se, em síntese, que esta iniciativa formativa, na sua generalidade, potenciou uma policromia de aprendizagens que enriqueceu o património de cada um/a das/os participantes.

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.

Aramburuzabala, P., McIlrath, L. & Opazo, L. (Eds.) (2019). *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement*. London: Routledge.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Both, T. (2002) Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. In P. Potts and T. Booth (Eds), *Inclusion in the City*. London. Routledge.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em vias de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento.

Cortesão, L., & Stoer, S. (1995). *Projectos, percursos e sinergias no campo da educação intercultural. Relatório Final3*. Porto: CIIE-FPCEUP.

Fazenda, I. C. A. (2008). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, 13. ed. São Paulo: Papirus.

Ipiranga, A.; Menezes, R.; Matos, J.; Maia, G. (2005). Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. *Cadernos EBAPE.BR*, III, 4.

Lavee, J.; Wenger, E (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lourtie, P. (2016). *Diversidade no ensino superior: organização, missões e graus acadêmicos*. Sessão Solene de Abertura do Ano Letivo 2016/2017, 16 de novembro, Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar. Peniche.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1, 1, 3-15 <http://www.ibict.br/liinc>.

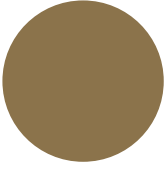
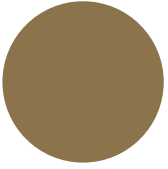
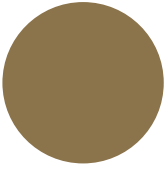
Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. & Mella Nuñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Stoer, Stephen R. (2008). Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 177-183.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez.



O desenvolvimento da Unidade Curricular “A Comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”

Ana Beatriz Farah ¹

Pedro D. Ferreira ²

Resumo

Este capítulo apresenta a Unidade Curricular ‘A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção’, dando conta do seu funcionamento, ao mesmo tempo que aponta algumas das suas particularidades com mais implicações para se compreender o que e como aconteceu – nomeadamente o modo como envolveu docentes e estudantes de diferentes áreas e unidades orgânicas em pares pedagógicos, equipas de tutores e grupos de trabalho, estimulando a colaboração e a partilha entre eles na implementação

¹ Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal (CIIE – FPCEUP).
Email: up201808810@edu.fpce.up.pt

² Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal (CIIE – FPCEUP).
Email: pferreira@fpce.up.pt

de uma metodologia nova para muito/as, com maiores níveis de incerteza, que obriga a mais negociações e tudo isto durante um período de muitas restrições por causa da pandemia. Fica claro que docentes e estudantes lidaram com vários desafios. É sobre estes desafios, a partir da perspectiva do/as estudantes que nos focamos numa segunda parte do capítulo – desafios que em certa medida têm a ver com a pandemia e suas consequências, mas que também nos levantam questões sobre o confronto do/as estudantes com a lógica pedagógica da aprendizagem em serviço, as dificuldades e frustrações na relação com os contextos e comunidades, e até com alguns avisos sobre os riscos que levar a cabo este tipo de trabalho num tempo que é sempre curto pode implicar. Finalmente, estas questões são discutidas pensando no que se aprendeu, mas também no futuro.

Abstract

This chapter presents the curricular unit ‘Community as Practice: A Transdisciplinary and Collaborative Intervention Experience’ giving an account of its functioning, while pointing out some of its particularities, those with more implications for understanding what and how it happened – namely involving lecturers and students from different areas and faculties, in pedagogical pairs, in teams of tutors as well as in working groups, stimulating collaboration and exchange be-

tween them in the implementation of a methodology which was new to many, that implies greater levels of uncertainty, that demands more negotiation and all this during a period of many restrictions because of the pandemic. It is clear teachers and students dealt with various challenges. It is on these challenges, from the perspective of the students, that we focus in the second part of the chapter – challenges which, to a certain extent, have to do with the pandemic and its consequences, but that also raise questions about students dealing with and confronting the pedagogical logic of service learning, the difficulties and frustrations that came with the relationship with the contexts and communities, and even their warnings about the risks that carrying out this type of work in conditions where time is always a short can imply. Finally, these issues are discussed thinking about what has been learned, but also about the future.

Palavras-chave

Aprendizagem em serviço; Ensino superior; Desafios; Estudantes.

Keywords

Service learning; Higher education; Challenges; Students.

Introdução

Neste capítulo olhamos para o modo como se desenvolveu a Unidade Curricular (UC) *A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção* a partir daquelas que foram algumas das suas propostas. Por ser uma UC experimental, assumida como experiência pedagógica e no primeiro ano da sua implementação, apresentou algumas especificidades que não costumam estar presentes na maioria das UC: salientamos o modo como envolveu a participação de docentes de várias faculdades e os contributos de áreas do saber muito distintas (e.g. Ciências da Educação, Psicologia, Artes, Arquitetura, Medicina), e a forma como os/as mobilizou em torno de uma metodologia ainda pouco habitual no ensino superior, a Aprendizagem em Serviço (ApS). Os vários olhares, de áreas distintas, permitiram e exigiram uma troca de conhecimentos e um cruzamento de perspetivas que foi enriquecedor, mas também desafiador, obrigando à procura de intercessões e à negociação de coerências.

A novidade da própria metodologia para os/as estudantes – muitos/as não tinham tido contacto anterior com a ApS – foi um outro ponto delicado, que obrigou a uma gestão das próprias expectativas e inseguranças dos/as estudantes, pela centralidade que o *colocar em prática e em contexto* tem nesta metodologia, o que em diferentes momentos gerou dúvidas e inseguranças nos/as estudantes – agudizadas pela sua falta de experiência na elaboração e implementação de projetos na comunidade, e nos processos de escuta, compreensão e construção das ne-

cessidades e recursos das mesmas comunidades. Como se já não bastasse, e como foi já assinalado no capítulo anterior, a UC decorreu durante um período de confinamento da pandemia da COVID-19, durante o qual a maioria das instituições estavam realizando atendimentos *online* e em que aquelas que estavam em regime presencial, estavam com acesso bastante restrito, dificultando o contato com os seus membros.

Apesar dos desafios, a UC desenvolveu-se de forma harmoniosa e colaborativa, com abertura e capacidade de adaptação tanto dos/as docentes como dos/as discentes, todos/as contribuindo para o bom andamento da mesma. Com a finalidade de contextualizar o leitor, este capítulo foi dividido em três secções seguidas de uma discussão final. Inicia-se com a explicitação do funcionamento da UC e dos processos vividos nos trabalhos em grupo, apresentando posteriormente uma análise dos principais desafios encontrados pelos/as estudantes no desenvolvimento do seu trabalho. Para fechar, discutem-se algumas das particularidades da UC e dos desafios que colocou, pensando também no que poderá ser tido em conta no futuro.

1. Particularidades do funcionamento da Unidade Curricular

Apesar da Unidade Curricular *A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção* estar ligada ao Projeto *Engage Students*, como já foi assinalado nos capítulos

anteriores, importa ressaltar que os/as docentes sempre tiveram plena autonomia para conduzir a mesma. Foi-lhes possível pronunciarem-se sobre o planeamento em diferentes fases da preparação da UC, assim como modificar os planos das aulas sempre que necessário, atendendo às necessidades que identificassem e às negociações com os/as estudantes. Da mesma maneira, a equipa do projeto tinha acesso aos diários de bordo que poderiam utilizar de acordo com a pesquisa. Várias das pessoas da equipa do projeto fizeram também parte da equipa docente da UC, facilitando, assim, a integração mais harmoniosa entre UC e projeto.

Para além desta particularidade de articulação da UC com um projeto financiado em curso, é também de destacar a diversidade da equipa de docentes. Esta colocou em articulação, como já referido, docentes de diferentes unidades orgânicas da Universidade do Porto, além de um professor convidado, um colega de uma universidade espanhola com experiência em ApS que se encontrava na altura em mobilidade na Universidade do Porto. Todos/as se reuniram em torno desta proposta por serem favoráveis à metodologia e por terem já ensaiado, em momentos anteriores da sua docência, metodologias que procuraram enfatizar a relação dos/as estudantes com as comunidades, em aprendizagens mais participativas. Acresce que os/as estudantes inscritos/as eram procedentes dessas mesmas faculdades, frequentando cursos de Licenciatura e Mestrado Integrado em Ciências da Educação, Psicologia e Arquitetura.

A grande diversidade de áreas, referenciais e culturas disciplinares – entre docentes e entre estudantes – tornou o trabalho em conjunto tão singular quanto desafiante, um desafio que se abraçou estimulando estudantes de áreas disciplinares distintas a integrar os mesmos grupos de trabalho.

Para acompanhar a UC, e sendo uma terceira particularidade do seu funcionamento já assinalada no capítulo anterior, um grupo desses docentes formou uma equipa de *amigos críticos*, que estiveram presentes nas aulas, mas que assumiram o papel de observar as aulas e o andamento da UC e dos trabalhos realizados, tendo em momento posterior dado o seu *feedback* e as suas sugestões para melhorar a UC nos anos seguintes. A equipa também contou com a presença de uma pessoa do projeto com funções de apoio administrativo. Dessa maneira, a equipa docente era não só bastante diversa como era bastante alargada.

Como se referiu nos capítulos anteriores, a UC decorreu durante um momento em que Portugal estava em confinamento, com apenas algumas instituições a funcionar presencialmente. As universidades estavam a funcionar online e a UC foi ministrada pela plataforma Zoom, em sessões síncronas, com todos/as presentes. Esta contextualização é importante já que além das aulas *online* terem dinâmicas diferentes das aulas presenciais, esta circunstância complicou muito a relação dos/as estudantes com os contextos e trouxe-lhes muitas preocupações no que toca ao desenvolvimento dos seus projetos, pelas restrições de contato impostas naquele momento.

Assim, as aulas foram adaptadas e, para que os grupos se pudessem reunir, em alguns momentos foram criadas salas simultâneas para que cada grupo se pudesse conhecer, partilhar ideias, chegar a temas de comum interesse, ou discutir as possibilidades dos seus projetos. Nesse primeiro momento, os docentes escolheram, aleatoriamente, uma das salas para acompanhar o grupo. Tendo alguns/mas estudantes manifestado dificuldade em compreender o que fazer e como avançar, estabeleceram-se, como já foi antes referido, pares de tutores/as que ficaram responsáveis em acompanhar os grupos e ajudá-los na elaboração e na execução dos projetos. Dessa forma, as/os tutoras/es ajudariam os/as estudantes a entrar no campo, (e.g., fornecendo contatos), a elaborar instrumentos de observação e recolha de informação (e.g., elaborar um guião de entrevistas), a refletir sobre o que encontraram e a pensar sobre as possibilidades que os contextos abriam. Tanto os grupos quanto os pares de tutores eram, na maior parte das vezes, de áreas diferentes, assumindo-se a complementaridade dos saberes. Esta escolha de acrescentar tutores/as a acompanhar o trabalho dos grupos é consistente com o que La Lopa (2012) defende e a sua visão de que os/as estudantes precisam de uma orientação mais próxima para entrarem na comunidade e de apoio para elaborar projetos considerando questões de exequibilidade. Também tem sido defendido (Gadeikiene *et al.*, 2020) a relevância do apoio destas figuras de proximidade na elaboração de instrumentos (como guião de entrevista) e em saber sobre como deveriam aplicá-los.

Os integrantes de cada grupo expuseram os seus interesses e com a orientação dos/as tutores/as estabeleceram uma proposta inicial, que serviu como ponto de partida. Em seguida, apresentam-se de forma breve os grupos e os interesses que apresentaram.

2. Caracterização dos grupos

O Grupo 1 era composto por três alunas, sendo que duas eram estudantes de Ciências da Educação e uma de Arquitetura. Encontraram pontes de convergência nos seus interesses no que tocava às questões dos bairros sociais como espaços de sociabilidade; das dependências de drogas; do espaço público como espaço de exclusão social; e a exclusão social na população idosa. O grupo acabou por focar-se nas “ilhas” da cidade do Porto como espaços de inclusão. O grupo propunha-se inicialmente a identificar e compreender as necessidades, bem como potenciais processos educativos, presente naquelas comunidades.

O Grupo 2 integrou estudantes de Arquitetura, Belas Artes e Psicologia e os interesses iniciais envolviam questões de género e espaço público numa perspetiva feminista; e a produção de cultura de combate à exclusão social e de promoção da saúde mental. O grupo acabou por focar-se num projeto sobre a rádio como meio de comunicação e interação entre escolas primárias/centros de acolhimento de crianças e lares de idosos, com o foco na experiência

e vivências femininas, salientando a recolha de testemunhos, a valorização da cultura oral das mulheres e as relações intergeracionais.

O Grupo 3 envolvia estudantes de Arquitetura, Ciências da Educação e Psicologia. As estudantes tinham inicialmente interesse em olhar para a paragem de autocarro como um espaço da comunidade; e os processos de inclusão social de estudantes internacionais no meio académico e de minorias na sociedade. Assim, entenderam que o foco do seu trabalho poderia ser a questão da exclusão social dos imigrantes no espaço público exterior e que manteriam o foco na paragem de autocarro enquanto espaço de sociabilidade no espaço público. Pensaram que seria importante, num primeiro momento, contactar estudantes estrangeiro/as da Universidade do Porto, para compreender as dificuldades que estes/as encontram e quais os elementos urbanos poderiam contribuir para a sua inclusão social.

O Grupo 4 era formado por três estudantes, duas de Ciências da Educação e uma de Psicologia, que tinham como interesse inicial a escola como potenciadora da proteção das crianças, nomeadamente na diminuição dos riscos para a saúde mental em tempos de pandemia, e trabalho da promoção da cidadania com estudantes (direitos, colaboração, autonomia, inclusão na sociedade). Buscando articular os seus interesses, acordaram focar-se nos impactos (negativos) da pandemia na saúde mental das crianças, incluindo os provocados pelo distanciamento social e pela falta de es-

tímulos importantes na socialização dessas crianças. A ideia inicial era auxiliar na melhoria do contexto escolar e da qualidade de vida das crianças e para isso, pretendiam escutar a Associação de Pais, profissionais da própria escola e as próprias crianças.

O Grupo 5, constituído por um estudante de Psicologia e duas de Ciências da Educação, tinha inicialmente interesses ligados ao trabalho de instituições de proteção social para crianças e jovens em situação de perigo, e ao exercício físico e ao desporto como promotor de saúde mental e integração social. A partir dessas ideias iniciais o grupo focou os seus interesses comuns em proteger, cultivar, estimular e apoiar jovens durante o confinamento e pós pandemia da COVID nas dimensões físicas, mentais e espirituais, procurando melhorar também o seu acesso a música, livros e cultura. O grupo iria começar por contactar instituições de acolhimento com auxílio de uma das professoras da UC, para poder a partir daí desenvolver o seu projeto.

Do Grupo 6 faziam parte dois estudantes de Ciências da Educação e duas de Arquitetura. Entre os interesses iniciais dos/as estudantes estavam as políticas públicas e as práticas do habitar (do global ao local); as políticas habitacionais em comunidades de exclusão e a relação do espaço habitacional e do espaço público com as populações (individual e coletivo). Procurando focar os seus interesses, decidiram estudar a relação do espaço habitacional e do espaço público com as populações (indivíduos e grupos), pensando

nas dimensões locais e globais. Nesse primeiro momento, o grupo não tinha ideias de como poderia aplicar esses conceitos num projeto concreto.

O Grupo 7 era composto por dois estudantes de Arquitetura que tinham o interesse em pensar o espaço público sob a óptica dos “cuidados” e do “urbanismo feminista” e inclusivo, assim como no espaço urbano durante a noite e as comunidades da “noite”. Reunindo os interesses o grupo em estudar as vivências quotidianas do espaço público articulado com o período noturno no que toca à sua alteração, significados, movimentos. O grupo decidiu que procuraria partir de modos participativos e de envolvimento da comunidade para uma proposta que incidiria na reflexão, criação, intervenção e ocupação do espaço público.

3. O processo

No início, muitos/as estudantes falaram da sua ansiedade e da sua insegurança relativamente à realização de projetos, especialmente porque a metodologia que lhes era proposta, a ApS, lhes era desconhecida, e porque a ideia de que teriam de concretizar um projeto no curto tempo de um semestre lhes parecia difícil. À medida que as aulas foram avançando e explicitando dimensões relevantes da metodologia, os/as estudantes foram compreendendo mais sobre a ApS, mas, enquanto isso, já estavam a planear os seus projetos. Além das aulas, os/

as estudantes tinham um espaço reservado para cada grupo se reunir com os tutores, agendando reuniões fora do horário de aula, de acordo com a agenda de todos/as. Contudo, como nem sempre os horários disponíveis eram facilmente conciliáveis, esse momento durante as aulas garantia que todos os grupos tinham como se encontrar e debater o que fosse necessário.

Como já era de se esperar, cada grupo teve um ritmo de trabalho diferente, e mais ou menos oportunidades para ir avançando. Uns conseguiram rapidamente fazer contacto com a comunidade, enquanto outros ficaram à espera de respostas por mais tempo. Como muitos contactos estavam restritos a interações por *e-mails* e/ou *online*, algumas respostas não chegaram e outras demoraram muito. Assim, os grupos precisaram de ser ir adaptando à realidade que foram encontrando e trabalhando com o que de facto era possível. Ficou claro que as adversidades foram ampliadas pela dificuldade em irem e estarem nos contextos, ou em contactarem diretamente e presencialmente algumas das organizações. Diante desse fato, os grupos precisaram se reestruturar e até repensar a ideia inicial, passando em alguns casos a intervenção para o contexto *online*.

Além do desafio de construir o projeto, a maioria dos/as estudantes relatou que trabalhar com pessoas que não conheciam anteriormente não foi fácil. Para alguns/mas o desafio foi devido a terem pontos de vista diferentes e para outros/as foi terem formas de trabalhar e disponibilidades distintas. Por exemplo, uma estudante destacou que preferia trabalhar

de manhã e à tarde, mas que o restante grupo só poderia reunir-se mais para o final do dia ou à noite, o que para ela era bastante complicado. Os/As tutores/as foram fundamentais para ajudar nessa articulação entre as pessoas dos grupos.

Apesar das dificuldades, todos os grupos conseguiram realizar os seus projetos e mantiveram alguma relação com os interesses apresentados inicialmente. Houve, claro, deslocamentos que os grupos foram fazendo à medida que aprofundaram as suas relações e compreensões dos contextos, assim como a partir de dificuldades que foram encontrando. Esses deslocamentos, assim como a própria centralidade que o processo acabou por ter para os diferentes grupos, ficou patente na apresentação dos projetos que aconteceu no final da UC. Embora, os grupos tenham cumprido os objetivos propostos, é importante notar alguns desafios que os/as estudantes foram identificando nas reflexões que colocaram nos diários de bordo.

4. Desafios identificados na Unidade Curricular

Como já foi sendo referido, as características desta UC implicaram a colaboração de um número alargado de docentes de diferentes áreas, experimentando uma metodologia menos comum e que exige mais abertura, risco e indeterminação, com uma turma de estudantes também de diferentes áreas, divididos em grupos que explicitamente os puse-

ram a trabalhar com colegas de outras áreas e num período de pandemia, durante o confinamento. Os desafios foram muitos: as/os próprias/os docentes tiveram que se adequar para trabalhar em equipa com colegas de várias áreas, com práticas e culturas organizacionais distintas; foi necessário organizar a divisão dos conteúdos a serem apresentados, o acompanhamento dos grupos pelos tutores, e a monitorização do andamento dos projetos.

Na fala das/os estudantes é possível ver como esta tutoria foi importante e fez diferença:

É verdade que ainda não temos bases para falar do primeiro contacto, todavia a tutoria de hoje criou pontes, abriu o caminho para chegarmos até lá. Encaro a aula de hoje, o debate, a troca de ideias como uma nova experiência, através da qual podemos planear o nosso primeiro contacto. Não posso esconder, e tal como compartilhei na reflexão anterior, sentia-me um pouco perdida, a flutuar no meio do oceano, sem saber qual o caminho a seguir. Hoje, após a tutoria, este meu sentimento sofreu uma mutação e, agora, tenho uma noção mais exata deste projeto de serviço comunitário.

BÁRBARA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Hoje a aula para mim foi a mais produtiva de todas, não considero a experiência em contexto real ou virtual, mas sim a experiência real do que realmente teremos de efetivamente fazer, a experiência com os experientes, o que realmente faltava para desbloquear. A tutoria. Para além de ficar a conhecer dois professores incríveis, a predisposição para nos ouvir e entender

foi de facto notória. A conversa de tutoria focou-se primeiramente em esclarecer as dúvidas dos docentes relativamente aos interesses individuais e depois coletivo do grupo e posteriormente consolidar ideias para o desenvolvimento do projeto coletivo.

JACINTA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A tutoria foi importante não só no início do processo, mas durante o percurso todo, ajudando nos momentos em que se sentiam mais perdidos/as e servindo de orientação relativamente a cuidados que eram importantes na relação com os contextos.

A pandemia também foi um desafio enfrentado por todos/as. As sessões online, às quais tanto os/as docentes quanto os/as discentes precisaram de se adaptar, implicaram uma nova dinâmica, com recursos tecnológicos. Havia momentos em que a *internet* não ajudava, em que alguns/mas participantes não conseguiam estar com o vídeo ligado, fosse pela conexão da *internet* e/ou fosse pelo fato de estarem em casa com outros membros da família. Estes fatores dificultavam o contacto e a percepção do quanto os/as estudantes estavam conseguindo acompanhar o conteúdo, pois nem sempre os/as docentes tinham informação visual. A pandemia também dificultou bastante a entrada dos/as estudantes no contexto, uma vez que várias instituições estavam fechadas e outras com acesso bastante limitado, como as escolas, por exemplo. As escolas, apesar de num momento posterior já terem retomado algumas aulas e atividades presenciais, não estavam permitindo a entrada de terceiros. Até mesmo

os/as encarregado/as de educação das crianças tinham acesso muito restrito, podendo apenas entrar mediante agendamento e em uma sala determinada pela coordenação. Nessas circunstâncias, o contacto entre estudantes e instituições era feito ou por *email*, ou por telefone, o que muitas vezes fazia com que a resposta demorasse muito ou até nem chegasse. É necessário ter ainda em consideração que a pandemia também colocou muita incerteza e dificuldades às instituições relativamente ao seu funcionamento e atividades, o que pode ter contribuído para a demora ou ausência de respostas. Essas não respostas fizeram com que os grupos precisassem encontrar alternativas como é descrito pelas estudantes:

Em contrapartida, um dos aspetos que saliento como negativo é, por um lado, o facto de estarmos em pandemia, não nos permitiu que estivéssemos presencialmente a desenvolver a atividade, o que na minha opinião dificulta a realização da mesma, ao passo que, as relações e a interação fica limitada. Além disso, uma vez que estávamos online, muitas das partilhas que os/as alunos/as nos transmitiram não conseguíamos ouvir devido à distância do microfone e/ou dos pequenos barulhos existentes. Por outro lado, é de salientar as adversidades decorrentes da comunicação, pois muito a troca de emails nem sempre era realizada num processo rápido, o que atrasou a realização do projeto e o recolher de informações. Alguns deles, não foram respondidos no tempo pretendido e, por isso, tivemos de passar ao típico plano “b”, sendo necessário arranjar-mos soluções céleres.

JÚLIA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Penso que uma das coisas que dificultou todo o processo e até a situação entre todos, nós e os parceiros comunitários, foi realmente a pandemia, a forma de nos apresentarmos foi mais impessoal, o contacto físico ajuda sempre na relação entre todos; outro problema, que acaba por derivar da pandemia, era a da ausência desta comunidade na rua e no espaço público (no nosso caso, o nosso espaço de observação, a paragem de autocarro), daí as pessoas da comunidade que contactámos não ter sido da forma mais aleatória e natural, por exemplo na rua, na paragem, etc., foi a partir de pessoas conhecidas e/ou que já conhecíamos.

IRENE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Um outro ponto desafiador foi a metodologia proposta pela proatividade que exige aos/às estudantes que precisam de agir, buscar informação na comunidade, para que esse conteúdo possa ser trabalhado junto com os/as professore/as. Essa dinâmica faz com que os/as estudantes precisem de ser proativos/as e partir para ação. É uma situação nova e diferente para muitos/as que, diante desta nova proposta, ficam perdidos/as e um pouco desorientados/as. Faz sentido, a este propósito, refletir sobre o que os/as estudantes esperam dos/as professores/as, e da sua implicação na sua própria formação. Esperar que o material e o conteúdo cheguem já prontos e formatados é uma perspetiva muito tradicional e escolarizada, que coloca o/a docente no centro e considera o/a estudante como um/a mero/a recetor/a de informações. A ApS apresenta um enfoque bem diferente deste, uma vez

que enfatiza a corresponsabilidade do/a estudante na sua aprendizagem. Claro que o/a professor/a é alguém que detém conhecimento teórico e prático útil e que se espera seja produtivo, porém é um/a parceiro/a na aprendizagem que será centrada e conduzida pelo/a estudante. É possível perceber quanto alguns/mas estudantes esperavam uma metodologia mais tradicional:

No caso desta Unidade Curricular, quase sem termos um trabalho prévio de “background” para entendermos aquilo que já teria sido estudado no passado sobre a comunidade que íamos estudar, fomos lançados para o terreno sem preparação prévia.

JORGE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Estou a ter várias oportunidades sim, tal como disse nas reflexões anteriores, nos diversos, por ser uma UC piloto, acredito que essa capacidade de pôr a ideia em prática se fez do desenvolvimento. Entretanto, um pouco menos estratégica, onde poderíamos ter tido muito mais base ao longo das aulas, as quais muitas vezes passavam por ser só conversas acerca do decorrer desse projeto [mais] do que efetivamente teorias que poderiam ser ensinadas pelos inúmeros professores, detentores de conhecimentos muito mais avançados daqueles que nós tínhamos, e que trariam talvez novas luzes para nossos projetos, indo além de conselhos pessoais e opiniões. Não se engane, isso não é uma dura crítica, na verdade os aprendizados gerais foram inúmeros e todos efetivos para que eu pudesse aplicá-los bem, acredito que com o decorrer dos anos e ao ter uma retrospectiva dessa UC ao final, poderemos

tirar grandes ensinamentos que com toda certeza potencializarão os resultados das próximas turmas.

LEONARDO, LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

O/a estudante faz o movimento de sair da escola e ir para comunidade, observar e, principalmente, ouvir os/as seus/suas integrantes, as organizações que lá trabalham. A partir desta escuta, compreensão e construção das necessidades da comunidade, o/a pode então formular alguns problemas, identificar pontos que podem e precisam ser trabalhados, pesquisar formas de os trabalhar com as comunidades e suas organizações, e então passar à ação em contexto, compreendendo que isso não implica a “resolução de um problema” mas uma forma de intervir com a comunidade e/ou as suas organizações na melhoria da qualidade de vida, bem-estar das pessoas da comunidade, ou da justiça social para com elas. Não deve pensar que ele/a vai salvar a comunidade dos seus problemas e resolver tudo, como é possível observar na fala de uma aluna:

Espero conseguir aprender a colocar em prática projetos de intervenção na comunidade sem colocar-me ou ser colocada no lugar de “salvadora” das pessoas ou do espaço que iremos intervir.

GINA, Mestrado em Psicologia

A relação com os contextos comunitários, essencial para o desenvolvimento dos projetos dos/as estudantes, nem sempre foi simples, e houve projetos para os quais

não se encontrou um contexto organizacional na comunidade que lhe pudesse dar suporte. Em alguns dos projetos foi possível definir um interlocutor, como o exemplo de um grupo que desenvolveu o seu trabalho numa escola, e que puderam entrar em contacto com o responsável pela associação de pais e depois com a psicóloga para entender quais as consequências da pandemia nas crianças ganhando uma compreensão mais rica do contexto. Contudo, noutros projetos a aproximação aos contextos foi feita a partir da conversa com moradores de uma determinada área, com estudantes imigrantes, ou através da observação das pessoas e dos espaços numa linha de autocarro. Nestes projetos não era evidente qual poderia ser o interlocutor específico, a organização com trabalho na comunidade, que os/as estudantes pudessem ter como referência para o seu trabalho. Esse tipo de dinâmica dificultou a recolha de dados e, mais ainda, a construção de uma intervenção com contexto, e de parceiros na comunidade para levar a cabo ações. Isso fica claro no que é relatado pelas estudantes:

Esta semana não teve muitos avanços significativos. Ainda não obtivemos resposta sobre a segunda entrevista do projeto, que faremos com o Presidente da Associação de Pais da [Escola]. Por isso, durante a semana nosso grupo se reuniu apenas para preparar um guião de entrevista provisório e marcamos uma sessão de tutoria com os professores tutores para a próxima semana, para que nos orientem sobre as perguntas. Os objetivos coletivos da entrevista são, como no início,

identificar como podemos aplicar uma intervenção aos alunos, que se adequem às necessidades deles. Para isso, foram colocadas no guião provisório algumas perguntas que nos permitam fazer um diagnóstico da situação e perceber quais são os maiores problemas e, assim, poderemos elaborar uma intervenção com atividades ou dinâmicas que possam ao menos mitigar esses problemas. Percebo que ainda nas semanas sem muitas evoluções, o projeto me deixa bastante entusiasmada. A conceção de estar em um projeto que pode auxiliar crianças a lidar com sua saúde psicológica durante a pandemia me traz uma satisfação bastante aprazível: acredito que será um projeto com ótimos resultados, e torço para que as crianças se sintam interessadas e apreciem as dinâmicas que nós aplicaremos.

IRMA, Mestrado em Psicologia

A pior experiência foi passar mais de um mês tentando encontrar parceiros que nos ajudassem a ter contacto com o público-alvo do projeto.

GINA, Mestrado em Psicologia

Os desafios que temos estado a apresentar foram destacados e mencionados por muitos/as estudantes. Porém, o desafio mais frequentemente referido foi o do tempo que tinham disponível para elaborar, implementar e devolver os resultados do projeto. Todos/as os/as estudantes mencionaram o fator tempo como um desafio, agravado pela situação pandémica, destacando que consideravam importante ter mais tempo

para conhecer melhor a comunidade, para poder estabelecer vínculos mais estreitos com as comunidades e suas organizações, e para entender a realidade dos/as participantes. Assim:

Paralelamente, um dos aspetos negativos que saliento na plenitude do projeto é a falta de tempo para realizar um trabalho desta natureza e o facto de estarmos em pandemia ainda dificulta mais.

JÚLIA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Penso que o projeto teria melhores resultados se não estivéssemos em altura de pandemia e se tivéssemos mais tempo para o realizar. Um semestre passa a correr e sentimos muito essa pressão para a realização do projeto porque as coisas não dependiam só de nós e não podíamos avançar se não tivéssemos tudo pronto para a próxima fase.

LURDES, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O grupo está a realizar um pequeno estudo para a faculdade. Infelizmente, nós não somos capazes de trazer qualquer tipo de melhoria à comunidade, apenas podemos analisá-la. [...] Quem enriqueceu com todas as entrevistas e por tudo o que observou foi o grupo de trabalho por ter ganho esta experiência de contactar com uma realidade e analisá-la. Podemos questionar-nos, apenas, se as pessoas que entrevistamos gostaram que estivesse lá alguém a preocupar-se com eles. Pessoalmente, penso que as pessoas gostam de ser ouvidas e convidam-nos sem-

pre a ficar mais um pouco com elas, mas não penso que haja algo concreto que possamos fazer em tão pouco tempo.

JORGE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Segundo a minha perspetiva, o fator tempo é fundamental quando falamos de conhecer e trabalhar para e com uma comunidade, e na minha situação o projeto poderia apresentar melhorias caso houvesse uma duração mais longínqua no tempo. Nesta sequência as respostas dos agentes comunitários acabam por ser escassas provocando constrangimentos no desenvolvimento do projeto, isto porque para se prosseguir com este é necessário o envolvimento e conhecimento da comunidade. Tudo isto acabou por acarretar algumas angústias e frustrações transformando esta situação num ponto negativo deste projeto no seu global.

JACINTA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Quando nos foi proposto este desafio a minha primeira questão foi: “como é que vamos construir um projeto em tão pouco tempo?”, visto que é necessário um largo espaço de tempo de estadia no terreno para conseguirmos conquistar a confiança da comunidade, indo, esta nova metodologia, contra aquilo que eu tinha aprendido.

BÁRBARA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

As palavras de alguns/mas estudantes trazem um aviso importante: a falta de tempo pode pôr em causa elementos estruturantes do trabalho com as comunidades – a forma como

se constrói em contexto a compreensão das pessoas e das suas circunstâncias – dificultando também o desenvolvimento de reconhecimento e relação, quer com as comunidades, quer com as organizações que lá intervêm. A forma como se introduz a metodologia aos/às estudantes, a expectativa que se cria relativamente às suas ações, assim como a existência de bons interlocutores, nomeadamente de organizações com intervenção nas comunidades, pode diminuir, ou contribuir para conter este problema, mas ele não deve ser ignorado.

Ainda assim, os/as estudantes reconhecem as potencialidades da metodologia ensaiada e das oportunidades de aprendizagem, de envolvimento e implicação, que esta propiciou.

[Não ficar] pela teoria e pelas opiniões pessoais de senso comum passando para a metodologia que combina processos de aprendizagem e de serviço comunitário, nos contextos e necessidades reais com o intuito de as melhorar facultou a mim e às minhas colegas espaço para nos envolver.

JACINTA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ademais, esta metodologia que combina processos de aprendizagem e de serviço comunitário possibilitou o meu envolvimento, tal como dos/as meus/minhas colegas, nas necessidades reais da sociedade, com o objetivo de as melhorar, não ficando apenas pela teoria, em que opinamos sem ter o conhecimento e o testemunho de quem vive nestes contextos.

BÁRBARA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Penso que se deveriam desenvolver mais projetos multidisciplinares e transversais a muitas disciplinas/ cursos e entre faculdades. Acho que o grande problema com o qual, também, nos debatemos desde o início, é o fator tempo. De facto, estes projetos requerem mais tempo para efetivamente conseguirmos desenvolver um projeto de intervenção na comunidade, mais concreto e elaborado. No entanto, sinto que, de uma perspetiva pessoal e numa fase final do curso de arquitetura, que esta experiência foi uma mais-valia, pois durante 6 anos de estudos, não tinha experimentado ou tido a oportunidade de participar e estar integrada num grupo de investigação interdisciplinar. E só temos a ganhar com isso, como cidadãos e como técnicos de qualquer área.

MAGDA, LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

O contributo da ApS para a sua aprendizagem, fica claro nas falas dos/as estudantes, assim como a importância de, mesmo trazendo desafios complicados de ultrapassar, investir no trabalho em contexto, colaborativo, que atravessa as fronteiras disciplinares.

5. Discussão

Pretendeu-se neste capítulo dar conta de algumas das especificidades do funcionamento da Unidade Curricular A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção. Essas particularidades exigi-

ram flexibilidade por parte de discentes e docentes, e implicaram que uns/umas e outros/as se confrontassem com desafios educacionais relevantes.

Já fomos referindo aqui as características particulares desta UC, até porque elas tiveram implicações importantes no funcionamento da mesma, em adaptações que foram necessárias, e para compreender alguns dos desafios que os/as estudantes identificaram. A UC implicou a colaboração de vários/as docentes de diferentes áreas, envolvendo-os/as na implementação de uma metodologia exigente, que depende do estabelecimento de relações e ações com comunidades e contextos reais, enquanto se vivia um período de pandemia e de confinamento.

O contexto da pandemia da COVID-19 exigiu que a primeira grande mudança acontecesse: as aulas passaram de presenciais para *online* e tanto professores/as como estudantes tiveram de se adaptar a essa circunstância, pois foi a maneira encontrada para driblar as limitações de contacto que a pandemia gerou. Serem definidos/as tutores/as para acompanhar o trabalho dos grupos acabou por ajudar a contornar algumas das dificuldades que o formato *online* trouxe ao trabalho pedagógico. Os/as estudantes sentiram-se mais confiantes, menos perdidos e mais capazes de desenvolver os seus projetos com o apoio mais direto dos/as docentes tutores/as, que os/as orientaram mais proximamente. As dificuldades trazidas pela pandemia estenderam-se a outras dimensões do trabalho dos/as estudantes pois estes/as tiveram especiais dificuldades

para entrar nos contextos e que improvisar no contacto com as comunidades, através de meios eletrónicos (com a realização de entrevistas *online*, por exemplo). Os/as que decidiram fazer o contacto presencial, tiveram dificuldade de encontrar participantes, em observar as dinâmicas dos contextos, e em estabelecer relações com organizações com intervenção nos mesmos, já que a população em Portugal estava confinada, os movimentos estavam limitados, e as organizações estavam mais fechadas ao exterior.

Há particularidades e desafios que se prendem com a própria metodologia da ApS, e que nos impelem a uma reflexão sobre o modo como pode ser posta em prática. Fica a ideia de que é necessário partir para ela assumindo que haverá duas negociações a fazer: i) uma primeira com os/as estudantes relativamente às suas expectativas e à lógica pedagógica subjacente, explicitando o que se espera deles/as e o que será, no processo, formativo, evitando que os desencontros com uma visão mais escolar possam comprometer o sentido da UC para si e o seu envolvimento – até porque o processo educativo depende do seu compromisso, implicação, e da sua disponibilidade para se dar à experiência; ii) uma segunda com as comunidades ou os seus interlocutores, organizações com intervenção nos territórios ou junto dos grupos, que possa levar a entradas no contexto mais rápidas e menos frustrantes por parte dos/as estudantes e que lhes possa conferir um maior suporte na construção de projetos com sentido, mas também com exequibilidade, sem comprometer a liber-

dade de construírem compreensões, projetos e ações próprias, de se obrigarem a um exercício de reflexão e flexibilidade, mas podendo fazê-lo com maior suporte contextual.

O que nos traz à questão que mais estudantes identificaram como sendo desafiante e que mostrou poder até ferir, para alguns, o sentido de toda a UC. A questão do tempo foi central, e o alerta dos/as estudantes de que um semestre é um tempo curto para entrar no contexto, contactar as comunidades, desenhar e implementar um projeto é importante até pelo que este “pouco tempo” pode significar em termos dos compromissos no *estar com*, no *refletir com* e no *agir com*, como algumas das reflexões dos/as estudantes nos trazem, mostrando que pensaram sobre a sua ação, sobre a metodologia e os limites de ambas – algo que enquanto docentes nos deve alegrar, e que igualmente nos deve implicar para que os elementos estruturantes do trabalho com as comunidades não sejam, na prática, postos em causa.

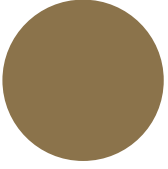
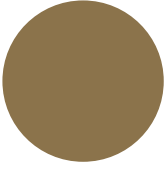
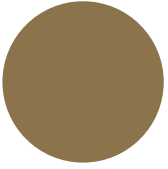
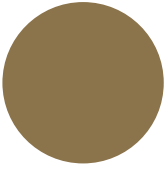
Nos relatos dos estudantes é possível verificar que a maioria estava ávida pela componente prática, que sentia em falta durante a sua formação. Nesta UC houve um convite para o/a estudante sair do seu lugar habitual, da sala de aula, da visão a partir da sua área disciplinar, e que se implicasse a olhar ao seu redor. Eles/as precisaram de pensar, de negociar, de trabalhar em equipa, com pessoas de diferentes áreas, que não conheciam previamente. Tiveram de fazê-lo reconhecendo territórios novos, encontrando dificuldades e limitações que os/as obrigaram a ser flexíveis e a lidar com a frustração.

Aliás, estudantes e docentes tiveram de fazê-lo, em muitos momentos em conjunto, o que talvez nos ajude a compreender por que no fim das contas, realizado o trabalho, tantos/as sentiram que funcionou, que este *espaço para se envolverem* foi um elemento importante da aprendizagem que quiseram para si.

Referências

Gadeikienė, A., Pilinkienė, V., Vasauskaitė, J., & Kontautienė, R. (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* (pp. 68-92). <https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2021/12/IO3-Workbook-PT.pdf>.

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.



Invisibilidades em comum: Territórios da terceira missão, no contexto de uma “comunidade como prática”, numa escola democrática

Mário Mesquita¹

Resumo

No presente capítulo pretende-se abordar um conjunto de invisibilidades que estão subjacentes aos territórios da terceira missão da Universidade, considerando o espaço do “em comum”, a partir do contexto da experiência na InovPed “A comunidade como prática” na consciência da urgência de dar corpo ao desenvolvimento de uma escola democrática.

Abstract

This chapter aims to address a set of invisibilities that are underlying the territories of the third mission of the University, considering the space of the “in common”, from the context of the experience in the InovPed ‘Community

¹ Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto/I2ADS/CITCEM.

as Practice: A Transdisciplinary and Collaborative Intervention Experience’ as a way to raise awareness of the urgency of promoting the development of a democratic school.

Palavras-Chave

Invisibilidades; Comum; Comunidade, Terceira missão da Universidade.

Keywords

Invisibilities; Common; Community, Third Mission of the University.

1. A Comunidade como prática

A unidade curricular InovPed “A Comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção” visa contribuir para aprofundar um campo de reflexão teórica e prática sobre a relação, na sociedade em geral e nas comunidades em particular, da equação da urbanidade e dos processos sociais da sua construção, considerando as transversalidades disciplinares entre as várias ciências humanas, nos campos social, político, económico e cultural. Conjugando cidadã/o e território, urbanidade, memória e esquecimento, “ser humano” e “ser urbano”, consagra-se, através de uma prática letiva alicerçada na ênfase do fator aprendizagem, no trinómio ensino-aprendizagem-investigação/ação, a urgência

da reponderação do espaço da cidade, do seu território e das comunidades, numa lógica de *service learning* e *engage students*, no contexto da terceira missão da Universidade.

Sublinha-se a importância do reforço da presença no ensino-aprendizagem da reflexão académica sobre a equação das redes materiais e imateriais, dos territórios das sociabilidades, das comunidades, dos fluxos e dinâmicas e das geometrias variáveis das populações urbanas e periurbanas na medida do seu potencial para criar condições reais para o fomento de dinâmicas mais inclusivas, sustentadas, de progresso, segundo as tendências mais atuais do *modus operandi* participativo e inclusivo. Nesse sentido, tem sido, desde o primeiro tempo de contacto, uma preocupação que obriga à reinvenção dos métodos/processos didáticos de forma a captar a atenção e desenvolver o perfil dos/as estudantes, fomentando a formulação de pensamento crítico, numa perspectiva de autonomia intelectual crescente.

Esbater as fronteiras/barreiras do quotidiano da contemporaneidade, muito marcadas por lógicas de “zonamento” físico e intelectual, de fronteiras e territórios rígidos na sua espacialidade física e psicológica e conformação social, política e urbana, numa relação tensa entre acesso e exclusão, identidade e repulsa, pertença e abandono, podemos caracterizar a prática pedagógica associada a esta unidade curricular como potencialmente catalisadora e desbloqueadora da construção individual e coletiva de posicionamento crítico, numa dialética constante entre

ensino e aprendizagem, ensino e investigação e investigação e sociedade, desenvolvendo a terceira missão da Universidade e sublinhando a sua importância na atualidade.

Partindo de casos específicos da cidade do Porto e do território denominado de “Grande Porto” como laboratório experimental, esta UC, pelas evidências que pretende criar, pelo incentivo aos estudantes no prosseguimento dos seus estudos e dinâmicas de participação na sociedade (a função social), pelo desígnio de refletir sobre as suas matérias de foco, julga poder enriquecer o campo da memória coletiva (material e imaterial), tanto pela informação e interpretação da realidade quotidiana, etnográfica, do ambiente urbano e das fontes primárias de património social, material e imaterial, como da investigação que possa resultar da componente curricular e das extensões extracurriculares e interações com outras comunidades no contexto da Universidade e da sociedade civil em geral.

Ancorando-se no objetivo de ampliar e difundir o conhecimento atual e conjugando-o com as dinâmicas e práticas pedagógicas e didáticas próprias do ciclo de estudos onde se insere, constituiu-se uma comunidade transdisciplinar, de inovação pedagógica e didática, uma linha integrada de estudos interdisciplinares e uma bolsa latente de projetos de investigação, convocando a Universidade e consolidando as práticas colaborativas, apostando em práticas de partilha nas esferas curricular e de investigação, criando interseccionalidades na esfera do Conhecimento.

Observando a atual oferta formativa e reflexiva no contexto da UP, considerando como valor acrescentado a construção de conhecimento específico num registo inter e transdisciplinar, enriquecendo os currículos dos/as estudantes, possibilitando-lhes, por opção, o desenvolvimento de estudos especializados, espera-se abrir perspectivas nas transversalidades disciplinares.

Entre as múltiplas razões que nos poderiam motivar a desenvolver todo este processo pedagógico (Battle, 2013), destacam-se algumas julgadas como estruturantes:

- Recuperação do sentido social da educação no sentido de contribuir para o desenvolvimento da sociedade;
- Potenciação de um conceito democrático e participativo de cidadania ativa, fomentando a consideração na equação da urbanidade das redes físicas e sociais que consideram os atores, as pessoas e as comunidades na sua equação;
- Sublinhar das relações urbanas de coesão e de incremento do capital social dos bairros e das comunidades, potenciando a cumplicidade dos processos de ensino/investigação, aprendendo a trabalhar as redes, a trabalhar em rede e a acompanhar o progresso e resultados desses mesmos projetos de intervenção nas lógicas da já referida aprendizagem em serviço;
- Melhorar a perceção social de estudantes e investigadores/as e empoderando-os de meios, ferramentas e plataformas de compreensão e desenho dos territórios urbanos, em especial dos chamados territórios em perda;

- Ajudar à compreensão da contemporaneidade, a propósito do estudo, entendimento, problematização e interpretação das ideias, dos processos e dinâmicas em contexto de espaço comum, a partir da informação e interpretação das comunidades.

As aulas, de matriz teórico-prática, proporcionam dois momentos particulares – expositivo e de debate e de reflexão e crítica. Articulando métodos de ensino direto e indireto, e procedendo a formulações cruzadas entre o ensino expositivo e a aprendizagem através de estudo de caso, por pesquisa e baseada em problemas, julga-se poder amplificar as ressonâncias do debate. No trabalho de campo, a metodologia utilizada é de base etnográfica, recorrendo a ferramentas de observação participante e de investigação-ação (Denzin & Lincoln, 2003), privilegiando o trabalho com as comunidades e sítios, considerando o envolvimento em projetos em curso e envolvendo os/as estudantes no seu curso de realização, recorrendo a técnicas de aprendizagem em serviço e outras que foram sendo identificadas no projeto “*Engage Students*”.

2. A inovação pedagógica

Tomo consciência da importância da terceira missão da Universidade e da sua aplicação prática no cruzamento entre o meu percurso académico, profissional e de investigação, sobretudo na oportunidade que surgiu

e se consolidou na docência de Projeto 5, da unidade curricular optativa do MIARQ (Mestrado Integrado em Arquitetura), PTRI (Porto: Territórios e Redes da Invisibilidade) e na agora Comunidade de Inovação Pedagógica – UP. No contexto da Winter School na Vienna Universität (2020), Service Learning e Engage Students, pude comprovar a relevância internacional desta vertente do serviço universitário e perceber a sua cada vez mais ampla expressão em instituições congêneres, parceiras no contexto da União Europeia e do espaço europeu de educação. Considerando que a responsabilidade social das universidades no âmbito da sua “Terceira Missão” está a tornar-se cada vez mais presente no ensino superior, a abordagem de Service Learning (Aprendizagem em Serviço) destaca-se como uma metodologia de ensino socialmente responsável.

Nesta experiência de inovação pedagógica, liga-se teoria e prática, as “salas de aula” ao “mundo fora do *campus*”, envolve-se os/as alunos/as num serviço atento às necessidades da comunidade e fomenta-se que reflitam de forma a obter um envolvimento cívico reforçado fortalecendo as suas relações com as comunidades, ligando experiências de aprendizagem académica e serviço comunitário. A retaguarda teórica, os fundamentos da aprendizagem em serviço, contribui para criar situações de aprendizagem reais para os/as estudantes, agora principais fatores do binómio ensino/aprendizagem e, ao transmitir conhecimentos baseados em experiências reais, lida ativamente com problemas significativos e socialmente relevantes. No campo da docência, do ensino, parte das tarefas são alargadas, oferecendo oportunidades múltiplas para

refletir com os/as estudantes, os quais abordam a questão de *como* um problema pode ser processado, enfatizando o “como” e reforçando a cidadania e o pensamento crítico. São experiências de um outro tipo de ética de aprendizagem, contrariando o *mainstream* que não empodera os/as alunos/as porque não lhes oferece competências e conhecimentos para a participação pública (de certa forma contraditando Bolonha), estimulando tanto o ensino como a aprendizagem (em serviço), melhorando competências e desempenho no contexto da terceira missão das Universidades.

A pedagogia de envolver os/as alunos/as numa comunidade – onde participarão, “falarão” e refletirão sobre o que faz a ligação entre a aprendizagem académica e a comunidade local – tem sido a base de trabalho que, no contexto da inovação pedagógica, e, não sendo uma novidade no panorama internacional, tem ajudado a compreender melhor os novas formas de pensamento crítico e intervenção.

O ensino/aprendizagem/investigação talvez seja o trinómio paradigmático num futuro próximo. Se a isso somarmos as práticas colaborativas entre as três missões da Universidade, talvez consigamos construir um projeto pedagógico/didático/ científico que contribua para aproximar dois “mundos” ainda relativamente de fraca interseccionalidade: a academia e a sociedade/comunidade – na fronteira entre a Faculdade e o mundo do trabalho, entre o ensino e a investigação, num mundo de transição entre o analógico e o digital (Mesquita, 2014).

A UP enfrenta a necessidade de um longo caminho no sentido inverso, manifestamente no plano da experimentação pedagógica, no amplo entendimento das matérias como as artes e as ciências sociais e humanas e do lugar central destas na educação, numa relação de interdependência entre construção de comunidade e autoconhecimento, liberta de academicismos.

3. O “em comum”

Num contexto pleno de invisibilidades (Lynch, 2020), procuramos pensar o comum (Andés, Hamou & Aparicio, 2020) através de uma equação assente na definição de três paradigmas estruturantes que se interrelacionam, interdefinem e se intermotivam – Territórios, Comunidades e Espaço Público –, compreendendo as suas interseções e dinâmicas dialogais, nomeadamente os seus processos de materialização na condição de cidadão/ã e de ser, para além de humano, *urbano*.

A *polis* apenas existe na medida em que há comunidades e indivíduos. Sem isso não faria sentido, até porque é apenas uma sua criação e as criações sem os/as criadores/as não têm materialidade e, por isso, não existem. A nossa *polis* é o resultado das dinâmicas e dos fluxos dessas comunidades e, no sentido de acompanhar, promover ou estudar os seus processos de transformação, torna-se necessário sair da “bolha” académica e estar no terreno, assumindo ferramentas

de observação ação ou de investigação participante, com um *modus operandi* etnográfico, imiscuindo-se com essas mesmas comunidades para as entender.

O que chamamos de território (a transformação da paisagem pela Humanidade) é constituído pela comunidade e, para além disso, por algo que nomeamos de “comum”. A comunidade apropria-se do espaço público e dos espaços coletivos, tornando-se assim, um fator importante na sua maior ou menor identificação com o território (Bauman, 2006), com o seu apego ao seu entorno. Desta forma, procuramos encontrar a melhor forma de potenciar o que existe em comum nestes conceitos, através da análise dos seus problemas e procurando neles oportunidades. Na perspetiva de observação, definir meios de produção (cidade/território/espaço público) prolíferos para um desenvolvimento da comunidade, do *em comum*.

E então, perguntamo-nos:

- Como é que o território acolhe, integra e mobiliza as comunidades?
- Como é que as comunidades ocupam o território e como o transformam?
- Como é que as comunidades criam sociabilidades e definem espacialidades?
- Como é que as sociabilidades se desenvolvem nas comunidades?
- Como é que o território se define com a multiplicidade e diversidade de sociabilidades?

– Como é que as sociabilidades participam na definição e modificação do espaço “em comum”?

4. Referenciais de uma escola democrática em Portugal

“A educação pública escolar é uma das arenas políticas mais importantes.

Paradoxalmente, a ideia de neutralidade política da escola foi uma das condições básicas para que a ação escolar tivesse uma relativa eficácia e uma percepção coletiva de equidade. O desmontar desta ideia e o crescente desprestígio da educação pública escolar, produzidos em grande parte pelo processo de fragmentação do Estado e de crise social e económica acentuados desde meados da década de 90, fizeram emergir um processo de politização inédito.” (...)

A existência de três formas de intervenção política no quotidiano escolar (...) “configuram frentes nas quais diversos sectores da sociedade nacional aparecem representados e em disputa na vida escolar. Esta descrição permite entender melhor os vínculos entre a fragmentação do Estado e a percepção coletiva de desprestígio e desestruturação das escolas públicas, assim como as tentativas parciais de recomposição que surgem dos próprios atores escolares no devir político das instituições.”

MILSTEIN, 2007:4

O processo de democratização (Mesquita, 2014) assumido pelo regime português desde 1974, ainda está longe de estar concluído. O Estado continua a viver segundo os moldes da macrocefalia, não abdicando do seu poder de matriz absolutista, não assumindo políticas públicas de desenvolvimento inclusivas da inovação e do conhecimento, prosseguindo na senda do monolitismo centralista de fixação do saber.

A sociedade portuguesa do período imediatamente após o 25 de Abril, caracterizada pela euforia e pela explosão da discussão e do debate indexados ao processo revolucionário em curso, tornou-se cinzenta. Portugal, rapidamente, se reduziu de novo à sua condição de país caracterizado pelas permanências e continuidades, evitando as ruturas necessárias capazes de transformar a situação.

A multiplicação de fóruns formais e informais de confronto de ideias e de princípios orientadores verificados nesses tempos quase pouco mais se limita hoje ao espaço ocupado nos media pelos replicadores da opinião oficial, detentores de verdades absolutas, libertando muito pouca margem para a expressão do contraditório. A ausência de espaços de discussão repercute-se também na falta de rejuvenescimento das políticas públicas na esfera da educação e do ensino em geral. Os/As professores/as raramente discutem as questões pedagógicas, didáticas e científicas e as/os estudantes, porventura rendidos às lógicas quantitativas do ensino e à fúria competitiva, passam pelas escolas sem deixar qualquer tipo de marca impressiva do seu possível contributo para a alteração da ordem das coisas,

permitindo que o “edifício” da Escola (em específico o da escola pública, nos diversos graus de ensino e no Superior em particular) se desestruture rapidamente.

Em risco de esvaziamento vertiginoso, o espaço a que normalmente chamam “público” tornou-se, com o progressivo alheamento e sublimação do indivíduo e do individualismo, em somente espaço. A adjetivação de “público” deixou de fazer sentido. Na verdade, esta dimensão de qualificação do espaço comum (talvez ainda não comunitário) tem vindo a mirrar até ao quase desaparecimento, não tendo sido substituída por nenhuma outra – daí o espaço ser só isso: espaço, sem qualquer tipo de adjetivação qualitativa de âmbito social.

No caso português, o espaço da Escola (e da Universidade especificamente) reflete esta dinâmica de multiplicação de vazios de uma forma exemplar. A falta de reflexão crítica e a incapacidade que a instituição escolar/universitária demonstra em ser um agente participativo das dinâmicas da cidade e da sociedade em geral tornou-se um fator preocupante a curto e a médio prazo, não se vislumbrando forma de inverter o rumo da situação.

O desinteresse da comunidade escolar relativamente aos atos e acontecimentos que decorrem no espaço da Escola/Universidade alastra-se por contágio à capacidade que esta tem, em coletivo ou individualmente, em participar na transformação da sociedade, tendo deixado de ser um agente participativo basilar das mudanças sociais, políticas e económicas do País.

A Escola/Universidade vive “para dentro”, fechada, alheada do que se passa à volta, discutindo muito pouco a sua condição particular e desprezando a realidade envolvente. Esta “cultura de laboratório”, consciente ou inconscientemente assumida pelos protagonistas do espaço escolar, corre o risco de se tornar preponderante, apesar dos redutos de resistência intelectual que vão fazendo o seu caminho. O esvaziamento de forma, uso e conteúdos do espaço coletivo, outrora repleto de tertúlias e de confrontos de ideias, necessários à formulação de conhecimento, é uma realidade absoluta.

A inércia coletiva (resultado das deficientes condições de trabalho, da ausência de espaços apropriados à realização de debates, e do desinteresse institucional em que simplesmente existam) faz com que os caminhos do/a docente, do/a discente e do instituto escolar sejam cada vez mais solitários, levando-nos a pensar que o exercício de pensar a comunidade como prática teria de começar dentro da própria instituição.

A Escola/Universidade, ou melhor, o processo escolar/académico, é cada vez mais seletivo, considerando haver uma cultura dominante cujos valores são aqueles que se devem transmitir, afirmando que esses valores são os “normais” em detrimento daquela escola que, destacando os valores positivos e negativos de cada cultura, tenta formular opinião própria e produzir conhecimento. Por conseguinte, o projeto escolar inclusivo e participativo, onde as capacidades individuais e o trabalho coletivo são usados para transformar o meio e minorar as desigualdades e a escola racionalista,

secular, tem vindo a ser ultrapassada por este “novo” velho projeto escolar.

Este retrocesso civilizacional faz-nos recuar, em Portugal, ao período pós 28 de Maio de 1926 e à anulação dos postulados da escola pública e do impulso universitário instituídos pela I.^a República – a facilidade com que tudo isto aconteceu é absolutamente assustadora, demonstrando, mais uma vez, que não há direitos, garantias ou conquistas civilizacionais perpétuas.

A paulatina desestruturação do Estado e das suas funções sociais a que temos vindo a assistir desde o início da década de 1990 foi consequente. Não se tratou de um processo casuístico, mas sim da consumação de um projeto bem estruturado e alicerçado nas forças dominantes da sociedade portuguesa – não aconteceu por acaso, mas sim porque foi permitido e até fomentado. No caso português – um país cultural e estruturalmente atrasado – foi relativamente fácil desestruturar o Estado e, ainda mais fácil, desestruturá-lo nas suas componentes de serviço público, do qual o espaço escolar é um pilar e a Universidade um motor.

5. Um processo inovador do processo escolar?

Este é o processo *inovador* do projeto escolar (Mesquita, 2014) que realmente importa refletir e sobre o qual urge formular políticas públicas que corrijam o rumo, recuperando o sistema no ponto em que ainda era verdade que ensinar a pensar,

ensinar a escolher, ensinar a agir eram os atributos de uma escola pública capaz de formar cidadãos com capacidade crítica, de *ocupar* o espaço público, de levar o processo escolar às comunidades e de as trazer às escolas e universidades.

O cúmulo do *inovador processo do projeto escolar português* inscreve-se nos postulados e na prática dos governos do país da última década e pressupõe a equivalência entre ensino público e privado, como se da mesma responsabilidade do Estado se tratasse e a retoma da orientação de regime que propiciou, já no Estado Novo, a afirmação do ensino profissionalizante, aumentando a estratificação social já visível na escola atual e o fosso entre os vários graus de ensino.

O maniqueísmo da perspetiva oficial que advoga que o privado faz “melhor e mais barato”, com maior exigência, criou o caldo de cultura para a tentativa de eliminação sumária do projeto da “escola da igualdade e da racionalidade” ainda inscrito na matriz da escola pública e, para a sua substituição, na década de 2000, pelo projeto de “escola da liberdade”. Este, consubstanciado na reforma da Lei de Bases do Sistema educativo, foi vetado pelo Presidente da República no ano de 2003, adiando por dez anos a alteração do paradigma da função do Estado no processo educativo.

Essa dita “escola da liberdade” surge agora em força através de políticas assistencialistas e da alteração do modelo de gestão escolar possibilitando ao sector privado e religioso (dominante até à I.^a República) o controlo do sistema de ensino, retirando essa responsabilidade ao Estado, traduzindo

essa noção de liberdade na capacidade de seleção do estabelecimento a frequentar. Esta cópia (muito mal concebida) do sistema nórdico, apenas o imita na aparência esquecendo-se que o Estado Central, nesses países, continua a exercer o papel fulcral na educação e que tal situação só é possível dado o elevado nível civilizacional conseguido após décadas de providência. Com estas premissas em curso, a desestruturação da Escola/Universidade pública é hoje uma realidade suportada por uma maioria de interesses coordenados entre a força dos grandes grupos económicos e as suas extensões tentaculares na sociedade, sendo bastante ingrata a tarefa de a fazer agir, participar, contribuir para transformar a sociedade.

Nesse sentido, rematando este texto, espera-se que o caminho desenvolvido pontualmente pelas abordagens à terceira missão das Universidades, contágio e que tenha capacidade para se alastrar aos restantes níveis de ensino, ligando ensino, aprendizagem e comunidades através do serviço de cidadania que o *Service Learning* e o *Engage Students* podem representar para a conquista dessa escola democrática que penso querermos.

Referências

Andés, A., Hamou, D., Aparicio, M. (eds.) (2020). *Códigos Comunes Urbanos*. Barcelona: Icaria Editorial.

Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.

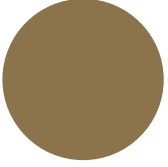
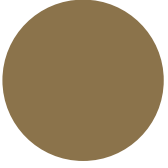
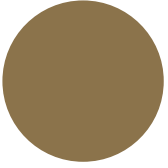
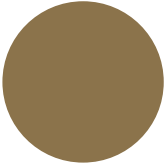
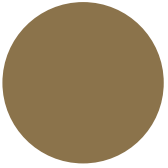
Bauman, Z. (2006). *Confiança e medo nas cidades*. Lisboa: Relógio d'água.

Denzin, N.& Lincoln, Y. (Eds) (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage.

Lynch, E. (2020). *Ensayo sobre lo que se no ve*. Madrid: Abada Editores.

Mesquita, M. (2014). Processos democráticos e formas de democracia em Democracia: O caso português no pós-25 de Abril. In Congresso Portugal 40 Anos De Democracia. Porto: FLUP/FCEUP.

Milstein, D. (2007). *A Nação na Escola. Frentes políticas na cena “neutra” da escola argentina*. (Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília: Brasília.



A entrada no terreno: Reconhecimento das comunidades como lugares de ‘necessidades’ e de ‘recursos’

Diana Alves ¹

Sofia Castanheira Pais ²

Antero Ferreira ³

Resumo

Na charneira de uma intervenção comunitária que preconiza um conhecimento aprofundado do contexto e a melhoria das suas condições, o/as docentes e estudantes da InovPed foram desafiados a parar, esperar, transitar e, finalmente, entrar na/numa comunidade. Assumiram uma relação colaborativa com a comunidade, respeitando e reconhecendo o capital da comunidade delinearão planos de intervenção. Este capítulo envolve, por um lado, a incursão na Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto e descreve, por outro lado, a forma como uma rádio independente, comunitária sem fins lucrativos, a Rádio Manobras, permitiu recolher um conjunto

¹ FPCEUP. *Email:* dianalves@fpce.up.pt

² FPCEUP. *Email:* sofiapais@fpce.up.pt

³ FBAUP. *Email:* jferreira@fba.up.pt

de informação, essencial para identificar fenómenos e temáticas, bem como potenciais alvos de intervenção, permitindo a *entrada na comunidade*.

Abstract

At the heart of a community intervention that advocates in-depth knowledge of the context and the improvement of its conditions, the InovPed professors and students were challenged to stop, wait, move and, finally, enter the/in a community. They assumed a collaborative relationship with the community, respecting and recognizing the community's capital, and outlined intervention plans. This chapter involves, on the one hand, the incursion into the Faculty of Fine Arts of the University of Porto, and describes, on the other hand, the way in which an independent, non-profit community radio, Rádio Manobras, made it possible to collect a set of information. This information was essential to identify phenomena and themes, as well as potential intervention targets, allowing us to enter the community.

Palavras-chave

Comunidades; Lugares; Necessidades; Recursos.

Keywords

Communities; Places; Needs; Resources.

1. A entrada no terreno

Todas as comunidades têm, natural e artificialmente, necessidades e recursos. Os modelos de coabitação humana, a forma antropocêntrica de ocupação do lugar e a transformação da natureza (paulatina ou drástica, num ciclo próprio de mudança ou por influência humana) alteram a realidade das comunidades, provocando tanto assimetrias como harmonias sociais e culturais na gestão de necessidades e recursos. O paradoxo da larga maioria das comunidades é que os recursos são limitados (sobretudo os naturais, tal como temos vindo a observar cada vez mais neste início de milénio) e as necessidades raramente são colmatadas. A esta realidade, deve associar-se o facto de as comunidades evoluírem em interação e confronto permanentes com a chegada de novas pessoas, o fluxo de elementos externos. Do fenómeno resultam choques sociais, económicos, religiosos e ideológicos que determinam a manutenção, o progresso ou o colapso das estruturas comunitárias. A História da Humanidade está repleta de toda a espécie de conflitos sociais e territoriais, mas também de processos bem-sucedidos de aculturação, recriação e reinvenção da identidade local. Aliás, a literacia de um povo é, comumente, um dos fatores que mais contribui para a preservação dos lugares e a coesão comunitária.

Atualmente, um dos fatores que mais influencia a artificialidade das comunidades são os indivíduos nómadas (turistas, estudantes, deslocados ou em trabalho) que não são identifi-

cados, socializados e localizados exceto à entrada e à saída (Augé, 2005). Em casos extremos, estes, depois de referenciados como falsos locais ('estrangeiros'), entram em conflito com a população nativa, ocorrendo por vezes situações de desrespeito, agressão ou alheamento motivadas, quase sempre, por diferenças culturais e comportamentais. Estes cidadãos em trânsito representam e cimentam comunidades líquidas, contribuindo para a proliferação de não-lugares no mundo contemporâneo cada vez mais globalizado.

Um lugar é um sítio onde paramos, um território habitado que desafia radicalmente todas as formas tradicionais de vida comunitária (Cacciari, 2010). Um lugar ocupado pelos que nele vivem, trabalham e estudam. Nesta dimensão geográfica, os estudantes são uma parte especial do grupo dos indígenas dos 'microlugares' que são as escolas e as universidades. No âmbito da InovPed, as/os estudantes da Universidade do Porto tiveram oportunidade de desenvolver projetos de intervenção comunitária em diversos contextos e com diferentes grupos.

2. A entrada da InovPed na comunidade

A intervenção comunitária tende a perspetivar um conhecimento aprofundado do contexto e a melhoria das suas condições. Neste sentido, a mudança social das e nas comunidades constitui a essência da intervenção. E a este respeito, importa considerar o potencial adaptativo das comunidades

e a sua natureza dinâmica, fluída, não-estática (Weisenfeld, 1996). Salienta-se também a importância de reconhecer que, tantas vezes, a mudança das comunidades passa por recriar o sentido de agência e resistência política e que, por isso, é nuclear ter presente aquilo que foram lutas de determinados grupos e enfatizar o seu empoderamento (Menezes, 2007). Daí que se reforce a ideia de que as comunidades têm necessidades, mas também recursos, e que intervenções bem-intencionadas não devem desvirtuar a possibilidade de “a diversidade de contextos em que as pessoas vivem bem, efetivamente opera[re]m” (Rappaport, 1981, p. 19).

Para uma compreensão mais profunda (senão justa!) da natureza das comunidades implica, importa refutar a premissa de que, como Townley e colaboradores (2011) argumentam, a sua constituição pode servir como estratégia clássica de controlo por parte de grupos dominantes. Os *ghettos* e as prisões são disso exemplo; formas de reclusão e inacessibilidade física e simbólica (Bauman, 2011). Nesta linha, um dos principais ingredientes do envolvimento comunitário passa, precisamente, por esbater a fronteira entre “nós” e “eles”, justificando-se refletir criticamente sobre o que, afinal, nos aproxima e o que nos distingue.

Assim, na intervenção comunitária e educativa, pensar a entrada no terreno implica sempre reconhecer o papel das comunidades. Para além da sua natureza geográfica e/ou dos seus contornos sociais organizativos, estas tendem a constituir-se lugares onde confluem interesses e caracterís-

ticas particulares (como sejam etnicidade, orientação sexual, ocupação, etc.) (Minkler *et al.*, 2008). É, aliás, por essa razão que a entrada no campo deve atender ao *sentido de comunidade* dos que lhe pertencem, efetivamente (Saranson, 1974). A este respeito, McMillan e Chavis (1986) referem que ao sentido de comunidade se associa, para além da pertença, a influência (não apenas de influenciar, mas também de ser influenciado), a integração e a satisfação de necessidades (passando pela partilha de visões e interesses que orientam a ação coletiva) e a conexão emocional partilhada (ou seja, o conjunto de interações entre membros de uma mesma comunidade). Estas dimensões são tão ou mais importantes quando permitem sublinhar que, ainda que possam visibilizar continuidades, refletem inequivocamente a “diversidade na diversidade” (Trickett, 1994). Ou seja, revelam como cada comunidade, por mais próxima que seja de alguma outra, é singular, irrepetível e diversa.

Pensar a entrada na comunidade e, portanto, as fases clássicas da intervenção comunitária é, antes de tudo, saber parar, esperar, transitar e, finalmente, entrar na comunidade (Kagan *et al.*, 2011; Kowalski *et al.*, 2011; Menezes, 2007). Dar estes passos implica assumir uma relação colaborativa com a comunidade, onde o elemento externo não chega para salvar a comunidade e não é detentor do saber. Pelo contrário, respeita e reconhece o capital da comunidade. Nesta linha, o trabalho comunitário requer que se entenda a relação como ferramenta da intervenção, o que, como elucida Menezes (2007), passa por incluir a sensibilidade, a empatia ou o

humor na relação que se estabelece com outros. Também neste entendimento, a relação com a comunidade implica disponibilidade para repensar, questionar e aprender, deixando espaço para uma liderança assumida e/ou negociada pelos próprios agentes da comunidade, sem, no entanto, desvalorizar a importância dos limites. Ou seja, o respeito pelos valores, crenças e conflitos deve ser explicitado de parte a parte. Este exercício pressupõe manter vigilância atenta sobre si próprio/a e os seus sentimentos, sendo que se recomenda consultar outro/as colegas e pôr em comum dilemas decorrentes do processo de entrada e da intervenção comunitária.

Uma outra dimensão relevante para pensar a entrada na comunidade remete para a necessidade de saber lidar com a incerteza e com o imprevisto. Ou seja, a natureza não prescritiva do envolvimento comunitário e o facto de as comunidades serem contextos plenos de diversidade faz com que se entenda a intervenção como um processo que se vai construindo, com avanços, recuos, negociações. Ter, por isso, um plano de saída ou continuidade na comunidade é nuclear. Esta premissa assenta não apenas no sucesso da intervenção, uma vez que incorpora uma fase de saída, mas também no carácter ético da relação estabelecida com atores da comunidade. Isto é, evitando dinâmicas de co dependência, onde se assume que os efeitos da intervenção, sendo sustentáveis (como se espera que possam ser), se devem ao desempenho de atores da comunidade e não à permanência de quem interveio com ele/as (Menezes, 2007). Neste sentido,

a intervenção em contexto comunitário começa sempre onde as pessoas estão (Nyswander, 1956); passa por re/conhecer o contexto e ser reconhecido por ele; implica considerar uma perspetiva ecológica, assumindo que a intervenção é situada num contexto social e atravessada por agendas económicas, culturais e políticas várias.

Orientados por estas premissas, os/as estudantes da InovPed partiram com a sua formação e os seus conhecimentos adquiridos, os instrumentos que aprenderam e adotaram como recursos para os seus trabalhos, e com a sua visão sobre o mundo e o ser humano, e foram convidados a entrar na/numa comunidade. Procuraram, neste exercício, ajustar-se às suas dinâmicas e características, inseridas em um contexto sócio-político-geográfico, e vivendo em um tempo histórico determinado. Na InovPed, docentes e estudantes tiveram que parar, esperar, transitar e, finalmente, entrar na/numa comunidade.

3. Portas de entrada à comunidade: o caso da Faculdade de Belas-Artes e a Rádio Manobras

Chegamos, assim, à Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto, um dos ecossistemas escolhidos como tema de trabalho sobre uma comunidade, no caso, um grupo de estudantes. Trata-se de uma comunidade estudantil com uma dimensão social e cultural muito singular, incorporando igualmente professores/as e outro/as trabalhadores/as, na medida em que os/

as estudantes representam um mapa cada vez mais alargado de geografias regionais, nacionais e internacionais. Inserida na área científica das Humanidades, as Belas-Artes e o Design oscilam, pois, numa atmosfera híbrida entre a herança clássica da academia europeia (com mais de dois séculos), o presente moderno e efêmero, e um futuro global incerto.

Importa destacar outra particularidade desta comunidade, agora estudada no âmbito desta unidade curricular: a Faculdade de Belas-Artes (ex-Escola Superior de Belas-Artes do Porto), cuja fundação remonta a 1780, foi uma das últimas instituições portuenses de ensino superior a integrar a Universidade do Porto (em 1992), sendo que esta é, simultaneamente, a segunda maior e uma das mais antigas universidades portuguesas (1911), e a mais procurada por estudantes Erasmus e internacionais (note-se que a UP tem mais de 500 protocolos de cooperação com universidades estrangeiras e cerca de 20% dos/as seus/suas estudantes são estrangeiros). Esta realidade transforma esta comunidade artística e criativa num lugar-terreno diverso, dinâmico e poliglota, um ‘caldeirão’ de culturas e identidades.

O espaço-lugar da faculdade, classificado em 2013 como Monumento de Interesse Público, localiza-se numa zona central da cidade do Porto (Bonfim, também conhecido como o Bairro das Artes) e incorpora diversos edifícios de épocas diferentes (séculos XIX a XXI), envolvendo um perímetro fechado com um apazível e romântico jardim. O jardim da Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto, criado

por José Teixeira da Silva Braga (1811-90), com a ajuda do arquiteto-paisagista belga Florent Claes (*c.* 1859–1937) e concluído em finais do século XIX, tem funcionado como uma espécie de paisagem social (espaço exterior, aberto) para quem entra e sai ou, simplesmente, como um lugar para desenhar, socializar e relaxar.

E é também na cidade do Porto que encontramos a Rádio Manobras – Porto: 91.5FM (intermitentemente). Uma rádio independente, comunitária sem fins lucrativos, feita por cidadã/os para cidadã/os, que procura ouvintes e produtores/as. De acordo com Ribeiro (2014), em Portugal, para além da Rádio Manobras (2011), existem outros projetos que se intitulam de comunitários, e que são desenvolvidos dentro de comunidades, sem fins lucrativos, nomeadamente a Rádio Zero (Lisboa 2004), a Stress FM (Lisboa 2011), a Quase FM (Lisboa 2011), a Rádio Às (Aveiro 2014), a CC FM (Porto), e Engenharia Rádio (Porto 2007). Tal como refere Midões (2019), a comunicação de proximidade com as comunidades tem vindo a ser desenvolvida pelas rádios locais desde os finais do século XX, depois da regulação do setor em 1988/1989. Contudo, estas rádios vivem uma situação cada vez mais complexa, fruto das recentes políticas para o setor e das próprias características económicas do tecido que as sustenta (Bonixe, 2012, 2017; Costa, 2017; Reis, 2014). Este contexto pode abrir possibilidade às Rádios Comunitárias e à implementação de um espaço participativo mais amplo, inerente à sua génese.

Tal como refere Bonixe (2017), “apesar de os diversos modelos de comunicação emergentes e determinados pela tecnologia, os media locais possuem ainda um vínculo muito forte ao que é próximo localmente (...) mantêm a função ontológica de ligação às comunidades locais” (pp. 49-50). Não obstante, a participação nos media em geral, e nas rádios mainstream em particular, é ainda limitada (Herrera, 2005). As Rádios Comunitárias são meios de proximidade; dão voz às comunidades minoritárias, juntando cidadãos com interesses e vivências comuns, que participam e ajudam a construir e a manter a estrutura da emissora. *“As rádios locais pretendiam representar um corte com o centralismo do Estado, construindo a sua identidade a partir da delimitação do território. (...) O local é visto como território de proximidade que fornece o elo de ligação entre a rádio e os seus ouvintes”* (Bonixe, 2012: 4). Tal como refere Telo Faria, Presidente da Rádio Voz da Planície⁴, numa entrevista ao Gerador, publicada em 7 de abril de 2021, *“a ligação dos indivíduos à rádio da sua terra acarreta um grau de emotividade, afetividade e sentimento de partilha”*.

Num dos projetos desenvolvidos na UC, a Rádio Manobras foi o elo de ligação com a comunidade, permitiu recolher um conjunto de informação, essencial para identificar fenómenos e temáticas, bem como potenciais alvos de intervenção. Posteriormente, os objetivos da intervenção foram delimitados dentro de um processo decisório participativo, em que tanto estudantes, Rádio

⁴ Referência retirada de uma entrevista, disponível em: <https://gerador.eu/radios-regio-nais-a-voz-da-proximidade-em-defesa-da-identidade-local/>.

Manobras, como a comunidade e seus/suas representantes, estabeleceram relações horizontais de discussão, análise e definição sobre as problemáticas a serem consideradas e as possibilidades de resolução para as mesmas (Montero, 1994; Serrano-Garcia, 1992).

De realçar, ainda, que uma estação de rádio transmissão em suas várias modalidades, especialmente na forma de rádio comunitária, corresponde a um meio de comunicação que pode proporcionar diversos serviços à população, entre os quais informação, entretenimento e educação não formal, estabelecendo maior integração e relações mais fortes entre as pessoas na sua região de abrangência (Barbosa Filho, 2003; Silva, 2010a). A Rádio Manobras sinalizou alguns elementos da comunidade que poderiam estar a experimentar situações extremas de isolamento, durante o período de pandemia, nomeadamente as pessoas idosas de um bairro da cidade do Porto, colocou-nos em contacto com associações que apoiavam essa comunidade, e disponibilizou-se para transmitir as histórias, músicas e receitas que as idosas gostariam de partilhar com a comunidade, via rádio, pela voz de jovens que viviam em acolhimento residencial no grande Porto. Assim, a Rádio Manobras foi fundamental no processo de entrada na comunidade, como na intervenção junto da mesma, potenciando práticas de inclusão que respondem não só às necessidades psicossociais, mas também a valores comunitários, como a cooperação, comunicação, solidariedade e participação (Bonixe, 2012; 2017).

4. Síntese conclusiva

A referência às comunidades ilustradas, neste texto, reflete um conjunto de desafios e de possibilidades que, mesmo não exploradas em termos de intervenção, se antecipam à entrada no terreno. Dão conta do lugar (tantas vezes, ambíguo) que ocupam as fronteiras, da riqueza inerente à experiência da diversidade, e da natureza plural do diálogo que entrecruza quem entra e quem sai das comunidades. O mundo global potenciado pelo *online* não desaparece com a promoção da localidade, das culturas locais e dos conteúdos locais, possibilitados pela rádio, nomeadamente as rádios comunitárias, uma vez que com a *Internet* o local deixou de ser apenas a dimensão territorial e passou a estar acessível em qualquer parte do mundo (García, 2008).

O território pós-metropolitano é hoje uma geografia de eventos, uma ativação de ligações em rede, cuja métrica já não é espacial e as fronteiras são meramente administrativas e artificiais sem qualquer sentido geográfico, simbólico ou político (Cacciari, 2010). Partindo desta observação pode concluir-se que também com esta comunidade tão particular a cidade do Porto tem ganho multiculturalidade, felizmente sem as clivagens que se observam ao nível mundial. E, a este respeito, a entrada na Faculdade de Belas-Artes foi entendida como uma oportunidade de mergulhar num lugar diverso, dinâmico e fértil enquanto ‘caldeirão’ de culturas e identidades, como anteriormente se mencionou.

Assim, a entrada no terreno, imbuída de sentires e de inquietações implica, inevitavelmente, dar um passo atrás, respirar (Menezes, 2007) e assumir que a intervenção é situada num contexto social, alargado e amplo, que, em boa parte, configura a especificidade das comunidades (Kelly, 1986). E significa isto que, mais do que ansiar ter um ponto de vista sobre a experiência de uma ou numa comunidade, se considerem várias perspetivas sobre as suas idiossincrasias, as suas urgências, as suas necessidades e, necessariamente, os seus recursos.

Referências

- AUGÉ, Marc. (2005). *Não-lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: 90 Graus Editora.
- BAUMAN, Zigmunt. (2011). *44 Cartas do Mundo Líquido Moderno*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BARBOSA FILHO, André (2003). *Gêneros Radiofônicos*. São Paulo: Paulinas.
- BONIXE, Luís. (2012). O local como especialização: as rádios locais portuguesas enquanto espaço para a comunicação de proximidade. Repositório Comum. Pesquisado em: <http://comum.rcaap.pt/bits-tream/123456789/5287/1/Lu%C3%ADs%20Bonixe.pdf>.
- BONIXE, Luís. (2017). As rádios locais portuguesas na transição para a Internet. Em Jerónimo, P. (Ed.), *Media e Jornalismo de proximidade na era digital*. Covilhã: Labcom.

CACCIARI, Massimo (2010). *A cidade*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

COSTA, Pedro. (2017). *Teias da Rádio: Ensaios e Reflexões sobre as políticas do setor*. Braga: CECS/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho.

HERRERA, Susana. (2005). El antes y el ahora de la participación de los oyentes en los programas de radio. *Sphera Publica — Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 5, 295-307.

KAGAN, Carolyn; BURTON, Mark; DUCKETT, Paul; LAWTHOM, Rebecca, & SIDDIQUEE, Asiya. (2011). *Critical Community Psychology*. Chichester: Wiley.

LÓPEZ-GARCIA, Xosé. (2004). *Desafíos de la Comunicación Local – Guía para la práctica de la información en los ámbitos de proximidade*. Sevilla: Comunicación Social, Ediciones y Publicaciones.

MCMILLAN, David & CHAVIS, David (1986). Sense of Community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-24.

MENEZES, Isabel (2007). *Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica*. Porto: LivrPsic.

MIDÕES, Midões. (2019). Rádios Comunitárias em Portugal: mapeamento e características participativas. Em F. R. Cádima (Coord.), *Diversidade e Pluralismo nos Média* (pp. 165-179). Lisboa: ICNOVA.

MINKLER, Meredith; WALLERSTEIN, Nina & WILSON, Nance. (2008). Improving health through community engagement, community organization, and community building. Em K. Glanz; B. K. Rimer & F. M. Lewis (Eds.), *Health Behavior: Theory, Research, and Practice (4th Edition)* (pp. 287-312). San Francisco: Jossey-Bass.

MONTERO, Maritza (1994). Vidas Paralelas: Psicología Comunitaria en Latinoamérica y en Estados Unidos. Em M. Montero (Coord.), *Psicología Social Comunitaria — Teoría, método y experiencia* (pp. 19-46). México: Univ. Guadalajara.

MONTERO, Maritza (1994a). Procesos de Influencia Social Consciente e Inconsciente en el Trabajo Psicosocial Comunitario: la dialéctica entre mayorías y minorías activas. Em M. Montero (Coord.), *Psicología Social Comunitaria — Teoría, método y experiencia* (pp. 239-258). México: Univ. Guadalajara.

MONTERO, Maritza (1994b). Un Paradigma para la Psicología Social. Reflexiones desde el Quehacer en América Latina. Em M. Montero (Coord.), *Construcción y Crítica de la Psicología Social* (pp. 27-47). Barcelona: Anthropos.

NYSWANDER, D. B. (1958). Education for Health: Some principles and their application. *Health Education Monographs*, 14, 65-70.

KAGAN, Carolyn; BURTON, Mark; DUCKETT, Paul; LAWTHOM, Rebecca & SIDDIQUEE, Asiya. (2011). *Critical Community Psychology*. Chichester: Wiley.

KELLY, James (1986). Context and process: An ecological view of the interdependence of practice and research. *American Journal of Community Psychology*, 14, 6, 581-589.

RAPPAPORT, Julian (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.

RIBEIRO, Fábio. (2014). Recuperar o Espírito das Piratas: reflexões sobre rádios comunitárias em Portugal, do vazio legal a uma proposta concreta. Em Reis, A.; Ribeiro, F. & Portela, P. (Eds.), *Das Piratas à Internet: 25 anos de rádios locais*. Braga: CECS / Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho.

REIS, Ana Isabel. (2014). As rádios piratas em Portugal — contributos para um percurso. In Reis A., Ribeiro, F. & Portela, P. (Dds.), *Das piratas à Internet: 25 anos de rádios locais* (pp. 9-28). Braga: CECS / Centro de Estudos Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho.

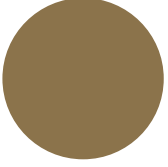
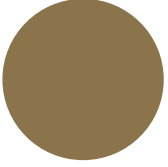
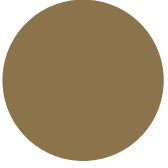
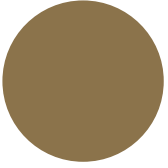
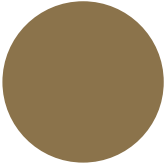
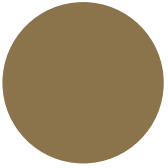
SARANSON, Seymour (1974). *The Psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

SERRANO-GARCÍA, Irma. (1992a). Intervención en la investigación: su desarrollo. Em I. Serrano-García, & W. Rosario-Collazo (Eds.). *Contribuciones puertorriqueñas a la Psicología Social Comunitaria* (pp. 211-282). Río Piedras, PR: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

SILVA, Rodrigo Carvalho da. (2010). Uma proposta de educação ambiental para o rádio. *Revista Pj: Br Jornalismo Brasileiro*, edição 13. <http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/monografias13h.htm>.

TRICKETT, Edison (1994). Human diversity and community psychology: Where ecology and empowerment meet. *American Journal of Community Psychology*, 22, 583-592.

WEISENFELD, Esther (1996). The concept of we: A community social psychology myth? *Journal of Community Psychology*, 24, 337-363.



A construção de projetos de serviço comunitário: como transformar uma “ideia” num “projeto”

Teresa Silva Dias ¹
Joaquim Luís Coimbra ²

Resumo

Assente na oportunidade de participação na unidade curricular “A comunidade como prática: um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, este capítulo relata aspetos centrais e propõe uma reflexão sobre a organização e implementação de uma experiência de formação no contexto da Universidade e sobre os processos de conceção, implementação e avaliação de projetos de base comunitária, em torno de três grandes princípios – enraizamento na comunidade, estabelecimento de parcerias e racionalidade da transparência no planeamento. Propõe, além disso, uma *démarche* reflexiva e crítica centrando-se nos desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior, na responsabilidade

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, CIIE. *Email:* teresadias@fpce.up.pt

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida. *Email:* jcoimbra@fpce.up.pt

social da universidade, perspetivando a aprendizagem em serviço como um caso particular da construção de comunidades de prática de aprendizagem. Neste contexto, a reflexão em torno da aprendizagem em serviço assenta numa componente experiencial e de ação, a ação nas e com as comunidades onde os/as estudantes, os/as docentes e os agentes das comunidades, interagem e se articulam, numa lógica ecossistémica, para a conceção e concretização de projetos de desenvolvimento das próprias comunidades. Identificando o potencial de inovação desta unidade curricular no que respeita metodologias e didáticas em uso na universidade, a sua capacidade de resposta aos grandes desafios da sociedade e as expectativas de resultados de mudança a atingir junto de estudantes, o capítulo encerra com um conjunto de reflexões exploratórias, equacionando algumas tensões entre dois significados estruturantes de um contraste entre uma universidade voltada para si mesma e a alternativa da sua abertura às evoluções, pedidos e recursos da sociedade.

Abstract

Based on the opportunity to participate in the curricular unit “Community as practice: a transdisciplinary and collaborative space of intervention”, this chapter reports central aspects and proposes a reflection on the organization and implementation of a training experience in the University context

and on the processes of design, implementation and evaluation of community-based projects, around three main principles – foundation in the community, establishment of partnerships and rationality of transparency in planning. It also advances a reflective and critical approach focusing on the challenges higher education institutions are presently confronted with, on the university's social responsibility, envisaging service learning as a particular case of building communities of learning practice. In this context, reflection on in-service learning is based on an experiential and action component, action in and with communities where students, teachers and community agents interact and articulate, in an ecosystemic logic. For the sake of design and implementation of development projects for their own communities. After identifying the innovation potential of this curricular unit concerning university methodologies and didactics, its ability to respond to the great challenges of society and the expectations of change results to be achieved within students, the chapter closes with a set of exploratory reflections, equating some tensions between two structuring general meanings of a contrast between a university turned in on itself and the alternative of its openness to the evolutions, requests and resources of society.

Palavras-Chave

Aprendizagem em Serviço; Projetos de Base Comunitária; Avaliação Processo; Avaliação de Resultados; Parcerias; Envolvimento da Comunidade.

Keywords

Service Learning; Community Based Projects; Process Evaluation; Evaluation of Results; Partnerships; Community Involvement.

Os desafios das Instituições de Ensino Superior e a Responsabilidade Social da Universidade

Uma reflexão sobre o papel das instituições de ensino superior na sociedade atual remete-nos para dois desafios que se complementam no que se tem vindo a definir como uma mudança estratégica na sua ação: a) o de cumprir as expectativas de estudantes, docentes e agentes do contexto académico, nomeadamente, ao nível da construção e aquisição do conhecimento, mas também do seu desenvolvimento pessoal, social e profissional; e b) o de ir ao encontro das expectativas e pressões da sociedade que, de uma forma global e local, conta com a academia na procura de soluções que promovam a mudança social em vários domínios, nomeadamente ao nível cívico e social, mas também ao nível económico e financeiro.

Assim, a um nível micro, e considerando a população para a qual se organiza de forma direta – os/as estudantes –, o desafio é o de perceber que expectativas desenvolvem quando optam por um percurso académico e o que procuram no ensino superior em termos de conhecimento, de relação com os/as docentes e com a comunidade académica, e das suas experiências, vivências e redes. No fundo, o que esperam ob-

ter no final da sua graduação e de que forma perspetivam o desenvolvimento das experiências académicas, quando pensam sobre os contributos para o seu futuro profissional e para as suas opções de vida.

Neste sentido, importa assumir que um ponto de vista mais tradicionalmente orientado, focado numa certa conceção do processo de ensino-aprendizagem (no qual a participação do/a estudante na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem é pouco considerada), e assente em conteúdos tendencialmente livrescos, desligados do vivido, dos seus contextos e do *milieu* e dinâmicas relacionais, não chega para as necessidades e expectativas que os/as jovens desenvolvem, assim como não é suficiente, certamente, para o mandato que a sociedade comete à instituição académica no seu papel de promoção do desenvolvimento de jovens (não introduzindo aqui a questão da consideração de estudantes não-tradicionais). A universidade deve, por conseguinte, garantir a qualidade do ensino numa determinada área de especialidade (as competências cognitivas relevantes para aprendizagens conceptuais, metodológicas e técnicas devem ser consideradas num elevado nível de rigor e qualidade), deve impulsionar padrões de produção científica que garantam a atualização permanente do conhecimento, e deve, também, contribuir para uma formação dos/as estudantes em sentido global e integrado (que os/as veja como profissionais e como cidadãos entre outras dimensões da existência) e que os/as faça aprender para e com o mundo social onde irão atuar (Zagza, 2009).

Como já referiam Bringle e Hatcher (1999), ao considerarmos a pedagogia universitária do século XXI, a organização estrutural dos programas de ensino e a preparação dos/das docentes para as mudanças que se torna necessário implementar, importa ter consciência de que, em geral, se espera que o sistema de ensino, incluindo as instituições de ensino superior, promova a participação dos/as estudantes e estimule a sua integração na vida social, nomeadamente nos planos familiar, comunitário, profissional e cívico, entre outros, sendo que para a prossecução deste objetivo, a aquisição de conhecimentos não se mostra suficiente.

As instituições de ensino têm, pois, que adotar um olhar sobre o/a estudante de forma multidimensional, enquadrando-o/a como aprendiz, mas também considerando a diversidade de papéis que desempenha e desempenhará nos contextos sociais onde está inserido/a, enquanto pessoa, enquanto cidadão/o e enquanto futuro profissional e/ou trabalhador/a. Perspetiva-se, assim, o desenvolvimento de competências académicas, das chamadas competências transversais que apresentam benefícios para o/a estudante, enquanto tal, mas também como indivíduo socialmente integrado e interveniente.

Na verdade, a este nível, a universidade enquadra um paradigma em que um dos focos é o/a estudante e a sua aprendizagem, o que implica que ele/a adquira e desenvolva competências pessoais, sociais e cívicas. Por outras palavras, importa contemplar a importância de a academia promover o desenvolvimento nos/as estudantes de uma sensibilidade

para problemas sociais e de uma capacitação para intervir neles, contribuindo para a sua resolução (Mouraz, Lopes & Ferreira, 2013).

É justamente nesta linha que se enquadra o segundo desafio enumerado – o que se refere ao conjunto de expectativas, necessidades e interesses que a sociedade tem sobre a universidade.

A existência de uma pluralidade heterogénea de desafios sociais que se vêm mantendo ou agudizando, como o aumento das desigualdades sociais, o agravamento das questões associadas à crise ambiental e a desregulação da vida microbiana e das suas relações disruptivas com a saúde humana, trazem para a agenda social, económica e política a questão de saber qual é/pode ser o papel social das universidades para fazer face a estes problemas (Bradshaw, 2000). Considerando a Responsabilidade Social Universitária³ e o que esta representa na/para a comunidade na qual a universidade está inserida, tem-se vindo a observar uma tendência para o aumento de solicitações, cada vez mais significativas, para que as universidades e o saber aí produzido contribuam para a resolução de problemas, que, sendo locais, são o eco de problemas globais identificados na agenda 2030. Assume-se, pois, uma visão da responsabilidade social das universidades numa perspetiva de proximidade às comunidades onde se inserem,

³ Assumimos o conceito de “Responsabilidade Social Universitária (USR) para referir todos os aspetos do impacto das universidades na sociedade, tanto em termos de envolvimento direto como de práticas estratégicas internas” (Amorim *et al.*, 2017, p. 1).

e com um olhar sobre a caracterização de necessidades e contributos para o desenvolvimento das ações, de forma global e holística, no que se classificaria, segundo Menezes e colaboradores (2018), como um olhar ecológico e situado, capaz de desencadear mudanças sociais com um caráter de justiça social, porque assente no respeito e no compromisso mútuo (Coelho & Menezes, 2017).

Neste sentido, assume-se o valor da universidade como um agente co-transformador e catalisador de inovação e mudança social nas comunidades (Van den Akker, 2017), trabalhando para um bem comum com os diferentes agentes da comunidade e desenvolvendo ações orientadas para a resolução de problemas que respondem às suas necessidades e interesses (Ribeiro & Magalhães, 2014), compreendidas na complexidade das interações entre diversidade, poder e agendas, explícitas e implícitas (Coimbra & Menezes, 2009).

Percebem-se ligações numa visão da universidade que se implica no desenvolvimento sociocognitivo e profissional dos/as seus/suas estudantes (porque se enquadram num contexto social e económico), mas com responsabilidade também de se implicarem no desenvolvimento cívico e no exercício de uma cidadania ativa (Biesta, 2009). Importa, pois, como refere Zagza (2009, p. 175), reconhecer na universidade uma “gama completa dos seus objetivos”, que vai para além de uma mera instrumentalização do ensino superior, quando contempla o potencial da sua ação ao nível da educação para a cidadania e que tem, como fim último, contribuir para a preparação

dos/as estudantes como cidadãos ativos e interventivos inseridos em sociedades democráticas. Como referiu Jacques Delors (1996), a cidadania é um ingrediente nuclear da missão das universidades.

A universidade assume, pois, nas suas políticas de responsabilidade social, a missão de estar ao serviço da sociedade, gerando valor social, a partir dos seus agentes. De alguma forma, importa significar o compromisso, o envolvimento e o capital social originado a partir das atividades (associadas ao ensino e à transferência de conhecimento, mas também à investigação e ao desenvolvimento ou monitorização de projetos) que as universidades desenvolvem nas comunidades de proximidade e que se dirigem para uma diversidade de públicos-alvo e envolvem diferentes *stakeholders* para além dos/as interlocutores/as dentro do próprio espaço universitário (Gutiérrez-Goiria, 2021).

Assente numa abordagem da aprendizagem que zela pelo equilíbrio entre a teoria e a prática, e entre a experiência e a reflexão, este compromisso que a Universidade assume parte de uma reorganização curricular, mas essencialmente parte de um desafio colocado as/os docentes de fazer diferente nas unidades curriculares que lecionam, recorrendo a estratégias que permitam abordar os conceitos numa perspetiva teórica, mas também com uma ligação à sua aplicabilidade nos contextos de prática. Perspetivam-se, assim, práticas pedagógicas que partem de problemas ou temas de discussão de interesse social e científico, aprofundam

formas de resolução cientificamente validadas e reúnem diferentes perspectivas e reflexões geradas em torno de um grupo, no que se aproxima de uma configuração do processo de ensino-aprendizagem como comunidades de prática de aprendizagem (Wenger, 1998).

A aprendizagem em serviço como caso particular de construção de Comunidades de Prática de Aprendizagem

A aprendizagem em serviço surge como uma abordagem interessada em fazer o interface entre as metodologias de ensino-aprendizagem tendencialmente assentes na apropriação do conhecimento e na sua produção e expressão discursivas e as que privilegiam a operacionalização desse conhecimento, a sua tradução em ação em contextos sociais determinados e numa orientação prática que beneficia o/a estudante e a comunidade ou instituição onde é desenvolvido (Jacoby, 2003; Reiman, Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1997; Resh & Knapp, 2020; Sprinthall, 1991).

Esta relação próxima entre a teoria e a prática que a caracteriza (Santos Rego, 2020), reúne três elementos presentes numa qualquer conceção de missão da universidade – embora não a esgotem – a saber, a instrução, o serviço na comunidade e a reflexão (Ryan, 2012), e está em linha com a opção de promover efetivamente uma formação global junto dos/as estudantes.

A cada um destes elementos salientados por esta proposta de concetualização, corresponde um conjunto de objetivos de aprendizagem associada a uma dimensão de desenvolvimento dos/as estudantes (Ash & Clayton, 2009):

- o desenvolvimento de competências tanto acadêmicas como profissionais associado ao domínio do saber científico e/ou técnico e aos processos e dinâmicas pessoais e interpessoais implicados nos espaços de trabalho em contexto real (como o trabalho em equipa; as regras formais e informais; as dinâmicas comunicacionais, de relação, negociação e liderança que habitualmente são tidos como características determinantes da dinâmica e funcionamento de organizações);
- o desenvolvimento pessoal e social associado ao saber comunicar (avaliando e adequando linguagens e posturas face a cada interlocutor/a), ao saber caracterizar (potencialidades, fragilidades e recursos) e ao saber adequar interesses pessoais (valores, expectativas e objetivos) e interesses da comunidade ou contexto de trabalho;
- o desenvolvimento cívico, associado ao papel de cidadã/os, locais e globais, e às dinâmicas de poder (desigualdades sociais e justiça social) dentro das comunidades;
- a atividade de reflexão é referida por vários autores como componente fundamental num curso de aprendizagem em serviço (Ash & Clayton, 2009; Bringle & Hatcher, 1999; Coimbra, 2012; Ryan, 2012), devendo ocorrer ao longo de todas as etapas do processo, comportando-se como um fator decisivo de integração das experiências de aprendizagem e desenvolvimento. De facto, o processo psicológico que aqui se encontra em questão é a integração psicológica das experiências com potencial de aprendizagem suscitadas pela metodologia da apren-

dizagem em serviço. O seu início situa-se na expressão e comunicação da diversidade de conteúdos desse vivido. Para que se trate de uma verdadeira e bem conseguida integração, ela tem que evocar todas as dimensões – cognitiva, afetiva, emocional, comportamental, relacional, contextual... –, que lhe conferem espessura e complexidade psicológica e social. A reflexão, a análise, a decomposição, a síntese, as compensações mútuas entre diferenciações e integrações dessa matéria-prima experiencial de aprendizagem em serviço constituem as “operações” de formação de estrutura (vd. Marcia, 1986), isto é, o momento estruturante da transformação do contingente – da ordem do acontecimento – em permanente – da ordem da estrutura. Sem espanto, a escrita surge como a forma suprema de integração da experiência pela possibilidade que cria de exteriorizar e dar uma existência quase tangível a esse vivido, proporcionando, além disso, uma perspectiva nova desse “material” e um distanciamento que estimula o trabalho reflexivo e integrativo. Com efeito, a expressão gráfica dá luz a novas formas de operação cognitiva baseadas na modalidade perceptiva que a materialização dos grafemas permite. Melhor fora, a este respeito, que em vez da errada e ingénua visão da escrita como uma forma de transcrição fonética da fala, a encarássemos, antes de mais, como a expressão da estrutura da cognição social na qual operamos para trabalhar a subjetividade da nossa experiência;

- finalmente, no plano pedagógico, a reflexão constitui, além de tudo, um meio que favorece a monitorização e avaliação dos/as estudantes (autoavaliação e heteroavaliação formal) e das ações junto das comunidades (objetivos e resultados das ações implementadas). Só assim se considera o recurso à aprendizagem em serviço como um modelo pedagógico desenvolvimentista que articula experiências tipicamente académicas com as proporcionadas pela metodologia da aprendizagem em serviço, em contexto comunitário.

A importância atribuída à componente de expressão e reflexão sobre as experiências proporcionadas pela aprendizagem em serviço põe em evidência princípios metodológicos gerais de intervenção e de ativação de processos psicológicos e sociais de mudança que estes projetos partilham com a chamada educação psicológica deliberada ou ação-reflexão (Coimbra, 1991; Coimbra & Campos, 1994; Menezes, 1999; Sprinthall, 1991). Num caso e noutro, a existência de fatores comuns, assim como o equilíbrio da sua combinação, uns e outros responsáveis pela variância dos resultados de intervenções eficazes, justifica que se possa falar em ações baseadas na evidência.

A aprendizagem em serviço apresenta-se como uma proposta metodológica com uma identidade própria, que, quando bem organizada, é capaz de integrar os conteúdos académicos e concretizar um serviço na comunidade; além e acima disso, oferece oportunidades de aprendizagem para os/as estudantes acerca dos problemas das sociedades e promove a sua agên-

cia quando os/as desafia a planear e desenvolver projetos nas e com as comunidades de uma forma ecologicamente empática. A aprendizagem em serviço representa, assim, uma evolução necessária da pedagogia e da aprendizagem universitárias promovidas por uma academia que faz questão de não ignorar os contextos sociais, culturais, éticos e políticos em que se encontra imersa. Durante muito tempo, a universidade habituou-se a criar as próprias experiências de aprendizagem no seu interior (mais expositivas ou participativas, em sala de aula ou contexto laboratorial). A tendência que a aprendizagem em serviço representa diz respeito a uma nova preocupação: a de intencionalizar aprendizagens experienciais suscetíveis de ocorrerem em contextos sociais reais, em que compromissos pela responsabilização por pessoas ou grupos de pessoas e pela tomada da perspetiva do outro, estão no centro do processo geral de aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes.

Para que se verifique esta dupla triangulação entre objetivos de aprendizagem, serviço prestado na comunidade e desenvolvimento de competências no/a estudante (académicas, profissionais, pessoais, sociais e cívicas), os cursos devem organizar-se em torno de quatro eixos que se materializam, posteriormente, numa ideia de projeto com um planeamento detalhado em cada etapa (Resh & Knapp, 2020, p. 142):

- **Conteúdo de ensino:** O que é que está a ensinar? Que objetivos, capacidades, conhecimentos e conteúdos é que os/as estudantes deverão ter adquirido ao completar o seu curso?

- **Serviço Comunitário:** Qual é a sua ideia de serviço? Qual a sua representação desta comunidade? Com que parceiros da comunidade tem contacto próximo? O que é que os/as estudantes podem aprender com esse serviço comunitário?
- **Integração:** Como é que o conhecimento adquirido no curso pode estar ligado ao serviço? Como combinar serviço e aprendizagem?
- **Recursos:** Que recursos serão necessários para planificar e oferecer um curso de Aprendizagem em Serviço? Onde é que enfrenta restrições, limites ou desafios?

Estes quatro eixos, para além de cumprirem a função essencial de concretização do próprio projeto, remetem para um questionamento permanente da intencionalidade do processo em cada etapa da sua sequência.

Do pensar ao fazer acontecer: conceção, implementação e avaliação de um Projeto de Aprendizagem em Serviço

Identificadas as necessidades e os recursos da comunidade e depois de surgir a “ideia”, é preciso organizar a implementação criando o projeto, propriamente dito, que parte dos objetivos da intervenção (definidos, desejavelmente, com o envolvimento de elementos da própria comunidade), é dirigido

para uma população específica, contempla um conjunto de estratégias de intervenção, considera uma linha de ação temporal e define recursos (humanos e materiais), no que consideramos como a construção de um projeto com uma abordagem ecológica (Menezes, 2007).

Na unidade curricular “A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção” foram várias as dimensões de intervenção nas comunidades identificadas e que perspetivam o cruzamento de espaços e territórios físicos com espaços humanos e relacionais, enaltecendo a amplitude/abrangência de ação destes projetos na comunidade: as “ilhas” da cidade do Porto como espaços de inclusão; a rádio como meio de comunicação e interação entre escolas de 1.º ciclo do ensino básico, instituições de acolhimento e proteção de menores e lares de idosos; a paragem de auto-carro, entre o não-lugar e o espaço de sociabilidade “obrigatória” do espaço público; as práticas de cidadania e de proteção das crianças promovidas pela escola como meio de atenuar os riscos de saúde e bem-estar psicológico no contexto pandémico; proteger, cultivar, estimular e apoiar corpo, espírito e mente do/as jovens durante o confinamento em espaço universitário; a relação do espaço habitacional e do espaço público com as populações, individual e coletivamente; vivências quotidianas do espaço público comum da praça/jardim.

Considerando a singularidade da realidade social de cada comunidade e, por isso, a multiplicidade de projetos que podem ser desenhados com base na construção de necessida-

des e definição dos problemas sentidos, propõe-se a reflexão em torno de três grandes princípios que devem estar na base da elaboração de cada proposta: enraizamento na comunidade, nos seus elementos e nas suas dinâmicas; a sua concretização através de formas de colaboração e do estabelecimento de parcerias; a opção por uma racionalidade no planeamento do projeto que o torne monitorizável, avaliável e que facilite a tomada de decisão no sentido da sua melhoria sem comprometer a sua base dialógica e a sua natureza negocial.

Os projetos desenvolvidos nesta UC, enquadram-se na Área Metropolitana do Porto, área que enquadra a Universidade do Porto nas suas diferentes unidades orgânicas, permitindo uma reflexão acerca da diversidade de contextos e da pluralidade dos problemas sociais identificados. Estes projetos espelham:

- a realidade das condições de habitabilidade das ilhas da cidade, deixando perceber que os bairros, sendo espaços de sociabilidade, se apresentam como espaços de exclusão social onde a toxicodependência, o tráfico de drogas e as condições de pobreza se destacam;
- a realidade das instituições que acolhem populações fragilizadas e desfavorecidas, deixando perceber, apesar da sua estrutura física e humana, as condições de acolhimento que não resolvem os problemas de isolamento (agravado em tempo de pandemia) em diferentes gerações;
- a realidade dos/as estudantes imigrantes da universidade, deixando perceber que, apesar de a universidade se apresentar como um espaço público e de inclusão social, ainda

persistem situações (físicas e relacionais) que excluem esta população, com impacto relevante no seu envolvimento e participação social e cívica (vd. e.g. Fernandes-Jesus, Malafaia, Ribeiro, Ferreira, Coimbra & Menezes, 2012);

- a realidade das populações mais novas, ao nível do pré-escolar e 1.º ciclo, em tempo de pandemia, deixando perceber que, apesar dos esforços das escolas e das regras socialmente definidas para que os pais as pudessem acompanhar, viram questionado o seu bem-estar psicológico e um aumento das desigualdades sociais;
- a realidade da população estudantil, ao nível do Ensino Superior, deixando perceber, apesar dos recursos *online*, o impacto que isolamento social teve nos/as jovens adultos/as e que determinou um aumento significativo na necessidade de apoio psicológico.

1. Enraizamento na comunidade

Sob a premissa de que a resolução dos problemas sociais deve ocorrer localmente e com o envolvimento das populações que vivem os problemas, a intervenção nas comunidades tem vindo a acontecer com base em projetos pensados a partir das necessidades e características da população, dos problemas identificados, dos objetivos definidos como prioritários, do modo como vão sendo apropriados e transformam os territórios, e dos recursos que existem na comunidade e que

possam ser potenciados para o desenhar de soluções capazes de dar respostas a esses problemas. As ações que enquadram estes projetos de base comunitária destinam-se a mudar comportamentos, práticas e/ou políticas através de um processo participativo e educativo que visa o envolvimento, de forma comprometida, de vários intervenientes da comunidade e, conseqüentemente, o empoderamento comunitário (Greenaway & Witten, 2006; Menezes, 2007; Ryerson Espino & Trickett, 2008).

Para além do respeito devido ao protagonismo dos membros da comunidade no processo de apropriação, condução e mudança respeitantes a necessidades, problemas, recursos e soluções, a abordagem da aprendizagem em serviço deve proporcionar oportunidades para explorar, confrontar e transformar representações mais ou menos mitificadas ou estereotipadas dos/as estudantes sobre a comunidade. Devem preparar-se para um processo de compreensão da sua diversidade e heterogeneidade e para a aceitação das suas dinâmicas próprias. Uma representação complexa e crítica da comunidade e do seu conceito operativo constitui, assim, um requisito importante para a intervenção. O entendimento da lógica de que a estabilidade e homogeneidade não são os atributos primeiros das comunidades, e, portanto, a conceção de que elas são, antes de mais, lugares instáveis, de dissenso – mais do que de consenso –, de tensão, conflito, de poder e de controle representam uma meta a atingir, se não foram um adquirido no início deste processo (vd. Ferreira, Coimbra & Menezes, 2012).

O desenvolvimento de projetos deste tipo, de base comunitária, foi, ao longo do tempo, deixando um rasto de reflexões acerca dos elementos comuns que os caracterizam e diferenciam face a outros, resultados a que a literatura dá apoio (ex. McMullen *et al.*, 2020; Snijder *et al.*, 2015). Sobressaem, deste modo, dois elementos diferenciadores: a ação, como efeito de um processo de construção local na comunidade, e o envolvimento dos agentes dessa comunidade em cada etapa de um processo, visando um efeito ao nível da mudança social.

A conscientização da necessidade de conhecer de forma aprofundada a comunidade e de se organizar cada etapa com o envolvimento desta, vai-se formando junto da/os estudantes que integram a UC, como expressa a estudante Júlia no seu Diário de Bordo:

... temos a percepção de que num projeto devemos ouvir as comunidades e tentar perceber se realmente o problema é um problema e não simplesmente, enquanto “interventores”, afirmarmos que dadas as circunstâncias aquilo é um problema, é imprescindível estudar o contexto.

JÚLIA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ao serem criados dentro da comunidade, os projetos de base comunitária realçam a importância de se conhecerem territórios, espaços físicos, redes intersubjetivas dinâmicas relacionais em profundidade, que permitem caracterizar a cultura e o viver nessas comunidades e a população cuja residência dá recheio a esse vivido:

Penso que está a ter um impacto positivo, mais que não seja a de dar voz a algumas pessoas que, e também devido a pandemia, se podem sentir (ainda) mais isoladas e esquecidas no território da cidade do Porto. Acredito também que ainda falta mais envolvimento e presença na comunidade, para também nos envolvemos mais e assim ter mais perspetivas para o desenvolvimento do trabalho. Também está a ser importante para nós, e a ter um impacto positivo naquilo que era a nossa ideia do território, pois inicialmente abordamos a comunidade com uma ideia um pouco pré-concebida daquilo que seria à partida a sua opinião, e nos confrontamos com uma visão diferente sobre o território.

MAGDA, LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

A conceção do projeto perspectiva, pois, a identificação das necessidades efetivas da comunidade, mas também realça as suas especificidades e potencialidades, sinalizando os recursos (redes de suporte e parceiros) que existem e que podem contribuir de forma estrutural para a resolução dos problemas identificados. Considerando o envolvimento de diferentes interlocutores da comunidade em cada etapa do projeto, desenvolvem-se competências de observação e análise das condições (constrangimentos e recursos) dentro da comunidade que otimizam ou obstaculizam o desenvolvimento das ações, permitem uma tomada de decisão estratégica na definição de objetivos e resultados esperados (no sentido de criar atividades que respondam a as diversas necessidades dos setores comunitários) e garantem mudança a longo prazo (Greenaway & Witten, 2006).

O nosso principal objetivo com esta entrevista era conseguir escutar e compreender como é a vida do Sr. Joaquim na Sé, como define ele a comunidade, como lá chegou, como tem percecionado as mudanças nos últimos anos entre muitas outras questões que gostaríamos que o mesmo respondesse.

RAFAELA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

... no bairro da Sé tudo permanecia igual comparado com a primeira vez em que abordamos este território em grupo. Inclusivamente, o café do bairro, de encontro daquela comunidade, o Calhambeque, estava fechado, fenómeno que também o Sr. Joaquim achou estranho. Esperemos que numa próxima abordagem o encontremos aberto, porque seria uma ótima entrada para o resto da comunidade, dado que a visão do Sr. Joaquim apenas por si só não é exemplificativa da mesma, e com certeza não será partilhada por toda a gente.

MAGDA, LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

Por forma a analisar o contexto e avaliar os problemas identificados, apresentam-se como métodos possíveis a observação participante e as entrevistas.

... como elaborar guiões, conduzir entrevistas e analisá-las, dentro de um contexto de intervenção comunitária. Aprendi que a forma de criar as perguntas fundamenta-se sempre em entender as necessidades daquela comunidade, e na maneira como os recursos que temos podem ir de encontro a essas necessidades.

IRMA, Mestrado em Psicologia

Estabeleci o meu primeiro contacto com o público-alvo do nosso projeto: uma estudante da Faculdade de Belas Artes. Este primeiro contacto serviu então para realizar uma entrevista, cujo objetivo consistia em conhecer fundamentalmente como tem sido a pandemia para esta estudante, quer a nível social, quer pessoal, tendo em conta que, com o nosso projeto, pretendemos implementar uma estratégia de intervenção comunitária que vá de encontro aos problemas, mudanças e necessidades sentidas durante a pandemia, por parte deste público.

LURDES, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O planeamento da intervenção nos projetos de base comunitária privilegia princípios de envolvimento e de “fazer com” os agentes na comunidade, numa negociação aberta e esclarecida, na qual cada opinião é considerada e em que todos os membros da comunidade são implicados, nomeadamente, os membros da comunidade que habitualmente tendem a ser marginalizados (Ryerson Espino & Trickett, 2008) e com quem esta interação consubstancia a partilha de problemas e o conseqüente rompimento da solidão para os viver e enfrentar, um primeiro e decisivo passo no sentido do empoderamento. Após um processo de negociação, importa contratualizar cada etapa ou atividade a desenvolver e prever a reflexão acerca dos resultados esperados (Bradshaw, 2000).

Relativamente ao trabalho na comunidade, é através dos relatos e depoimentos recebidos de colegas estudantes imigrantes que estamos a perceber em forma de desabafo as suas experiências de integração. Na verdade, ao ler ou ouvir os mesmos levantam-se algumas problemáticas socioeducativas em que o sentimento de empatia se apodera em todos os elementos do grupo. Por tudo isto, importa perceber de que forma os territórios, mais precisamente as paragens de autocarro, podem influenciar a integração desta comunidade de encontrar o seu lugar no coletivo dominante, de ser reconhecido, socialmente aceite e criar um vínculo ou sentimento de pertença à cidade do Porto, a Portugal.

JACINTA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Estes modelos contemplam o envolvimento das populações na tomada de decisão, a parceria genuína e a participação ativa, desenvolvendo, junto das populações, um maior sentido de autonomia e de agência, de pertença e solidariedade, de responsabilidade para agir, colaborar e manter as medidas contratualizadas, além de aumentar a autoeficácia, a autoestima e a autoconfiança ao nível individual (Chavis & Wandersman, 1990).

Um indicador fundamental a ser considerado neste tipo de projetos refere-se à “prontidão” das comunidades (comunidade deve ser considerada em sentido geral, incluindo pessoas, instituições, parceiros, agentes políticos ou outros atores significativos) para as mudanças a implementar. Importa, numa abordagem de proximidade, com recurso a observação

participante, a entrevistas mais ou menos (in)formais a diferentes interlocutores ou a outros instrumentos de caráter mais quantitativo, perceber qual a predisposição que a comunidade tem para se envolver em processos de mudança (Andrews, Motz & Pepler, 2020; Edwards *et al.*, 2000).

2. Estabelecimento de parcerias

O estabelecimento de uma teia de parcerias democráticas e recíprocas na comunidade apresenta-se como uma condição fundamental para o desenvolvimento de projetos de base comunitária pela facilitação do processo de entrada na comunidade, pela capitalização dos recursos que podem promover no momento da intervenção, e, principalmente, como garantia da continuidade de medidas, de forma a promover a auto-sustentabilidade dos projetos na comunidade até a mudança social se efetivar e consolidar (Jacoby, 2003, p. 1).

A aprendizagem em serviço envolve um conjunto de parcerias realizadas a partir da universidade com diferentes entidades de acordo com os cursos elaborados e os objetivos dos projetos que os grupos de estudantes constroem. Estas parcerias podem ter por base a realização de investigação, propostas de alteração de medidas de caráter político, a prossecução de ações de caráter educativo-formativo ou das que se centram em objetivos de mudança de processos e comportamentos numa comunidade específica (Savan, 2020). Neste

contexto, são exemplos de parceiros, em diferentes níveis do sistema social, económico e político, outras instituições de ensino superior ou escolas de diferentes níveis de ensino, prestadores de serviços e instituições de âmbito comunitário, associações nacionais e regionais, fundações, organizações governamentais e não-governamentais ao nível nacional ou internacional (Jacoby, 2003) ou instituições ou movimentos emanados das dinâmicas comunitárias, do associativismo, do voluntariado ou da solidariedade social.

No desenvolvimento do curso de aprendizagem em serviço “A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, estudantes e docentes identificaram um conjunto de parceiros que se apresentam como recursos fundamentais no acesso às populações pela proximidade, pelo espaço (físico e relacional) que ocupam na comunidade e pela dinâmica de ação que apresentam na mediação entre as populações, os problemas identificados e a possibilidade de espaços de mudança. Foram mobilizados e participaram neste processo de construção de projetos na comunidade:

- Juntas de freguesia e estabelecimentos comerciais, que permitiram o acesso às pessoas e aos espaços nas ilhas da cidade, colaborando na caracterização da identidade de cada um dos espaços, identificando pessoas que integram os espaços e fazem parte da sua história e colaborando na organização de materiais e ações de sensibilização para a importância da recuperação desses espaços físicos e relacionais.

- Instituições de solidariedade social com respostas sociais ao nível da infância, juventude e terceira idade, que acolhem diariamente grupos populacionais que não se cruzam nas suas vivências e rotinas do dia a dia e que, ao perceberem a importância do suporte e das partilhas intergeracionais, se implicaram e mobilizaram as populações que integram no desenvolvimento de ações conjuntas assentes nos meios de comunicação social.
- Escolas de ensino básico e associações de pais, que de forma próxima e ágil, partilharam o conhecimento acerca da população infantil e o mapeamento que haviam desenvolvido das diferentes situações de vulnerabilidade social em tempo de pandemia junto de crianças e famílias (ao nível de recursos financeiros, tecnológicos e redes de suporte) e se envolveram na organização de espaços, dentro da escola, de partilha e expressão de sentimentos pelas crianças.
- Faculdades, que facilitaram a identificação e o acesso aos estudantes (e às suas residências) em situação de isolamento ou que não se haviam integrado e criado relações de comunidade e pertença com os pares, e colaboraram na organização de espaços de contacto, de convívio e de partilha de experiências entre os estudantes.
- Como o que está em jogo nas dinâmicas de aprendizagem em serviço são processos complexos, importa que estas parcerias possam ser estáveis (embora relativamente diversas e heterogéneas) e que adquiram uma duração mais do que

efêmera, embora se deva considerar o valor do princípio da monitorização para as tomadas de decisão de revisões periódicas dos objetivos da parceria em função das mudanças detetáveis nas necessidades (Resh & Knapp, 2020).

Quando as parcerias se estabelecem numa base recíproca, na qual a relação entre os parceiros apresenta benefícios mútuos e o compromisso de uma responsabilidade partilhada na definição de objetivos e na resolução de problemas, mas também na execução do plano definido e na distribuição dos resultados ou recompensas, podem passar a funcionar como colaborações, num nível mais comprometido da parceria inicialmente definida (Jacoby, 2003).

Considerando que a natureza dos resultados obtidos também depende da intensidade, duração e qualidade da parceria, é inquestionável que todos os indivíduos e instituições envolvidos em parcerias, ou colaborações, ao longo do processo, aprendem sobre si próprios e sobre os outros e são afetados por esta dinâmica (Savan, 2020).

Savan (2020), a partir da análise de projetos de base comunitária em diferentes dimensões (e.g., tipo de projeto e duração; envolvimento da faculdade e o potencial dos estudantes; natureza dos contributos dos estudantes; benefício; barreiras institucionais; requisitos institucionais), apresenta uma divisão em três tipos de parcerias entre a universidade e a comunidade: consultivas, contratuais e colaborativas.

3. Racionalidade da transparência no planejamento e concretização

Como temos vindo a argumentar, a organização de um processo de intervenção junto de uma comunidade, a partir de um curso de Aprendizagem em Serviço, tenderá a contemplar como princípios (Ryerson Espino & Trickett, 2008): i. a consideração e análise do contexto assente numa perspectiva ecossistémica; ii. a valorização da singularidade de cada agente (indivíduo ou instituição) e a diversidade como seu valor premissial; iii. a opção por respostas que respondam às necessidades específicas da comunidade em causa; iv. o reconhecimento do papel da comunidade na definição, estruturação e realização do trabalho; v. a conceção de um planeamento ecológico da estratégia e dos recursos da intervenção.

Importa agora perceber que estrutura e procedimentos devem ser enquadrados ao organizar-se o planeamento ecológico, *ipsis litteris*, da intervenção, que no nosso entender organiza a construção do projeto como um todo, nas suas diferentes etapas: planeamento; preparação; implementação; e avaliação do processo e dos resultados.

O planeamento deve ser realizado de forma objetiva e rigorosa evitando-se processos meramente intuitivos ou de pura improvisação avulsa e repentista, sendo que esta etapa se apresenta como fundamental para o sucesso de toda intervenção. Savaya e colaboradores (1999), num levantamento que realizaram e que tinha o propósito de perceber as razões

que podem conduzir ao (in)sucesso dos projetos de intervenção comunitária, referiram o planeamento precipitado, a implementação inadequada e a inexistência de um dispositivo de avaliação/monitorização que permitisse a capacidade de abordar e de resolver os problemas à medida da sua ocorrência como fatores determinantes.

Assim, apresentamos como proposta de organização desta etapa, um plano organizado a partir de três pontos-chave (Andújar, 2020; Rosen, 1993; Uruñuela, 2018): preparação, definição do problema e objetivos; seleção de atividades e implementação; identificação de resultados e avaliação. De acordo com esta proposta, cada etapa prevê mecanismos de avaliação, num processo de acompanhamento e responsabilização, que ajuda a justificar e a enquadrar cada uma das decisões e permite uma reflexão sistemática sobre o processo, capaz de propor alterações no imediato, à medida que os problemas e desvios forem detetados (Andújar, 2020; Rosen, 1993; Uruñuela, 2018).

- **Preparação, definição do problema e objetivos:** prevê-se nesta etapa a caracterização das necessidades e dos recursos da comunidade, a identificação de entidades a envolver, o estabelecimento de objetivos, a elaboração de um desenho de projeto e a avaliação das aprendizagens. A definição do problema decorre da análise e avaliação que é realizada a partir de elementos-chave da comunidade; a sua formulação deve ser clara e precisa contendo informação relevante que permita esclarecer/

clarificar a natureza do problema; a definição do problema deve estar alinhada com a formulação dos objetivos da intervenção. Esclareça-se que o sentido em que aqui se faz uso da noção de problema está longe da habitual conotação de déficit, defeito, disfuncionalidade ou crise. O seu âmbito é mais largo e a sua aceção mais complexa do que a de uma mera avaria psicológica ou social: problema refere-se a um processo de ativação de reflexividade sobre o status quo das condições de vida, de interação e de autonomia de uma comunidade e do seu impacto na qualidade de vida dos seus membros. Assim, por exemplo, o desafio que está implicado na necessidade de um avanço nas condições de tomada de consciência, sensibilização e capacitação para atitudes e comportamentos mais emancipados no que respeita a sustentabilidade social ou ambiental, pode corresponder a este uso da noção de problema (ou de problemática) em torno da qual se exploram modos de desenvolvimento positivo de uma individuação, ao mesmo tempo pessoal e coletiva, num patamar paradigmaticamente diverso, mais rico e abrangente do atual. A sugestão de um processo participado de exploração dá conta de que não há uma única solução/saída possível nem sequer garantida. A sua natureza é, portanto, incerta: exige diálogo, comunicação, negociação e escolha para a sua análise, procura, seleção e, acima de tudo, para a validação social de que qualquer curso de ação carece para que se torne viável, pertinente e legítima. A necessidade de diálogo e de parti-

cipação assume, assim, o estatuto de um verdadeiramente categórico imperativo ético. A necessidade de uma abordagem dialógica é, finalmente, a que favorece a emergência da inevitável pluralidade de pontos de vista sobre o problema. Surge como requisito para a construção de uma representação rica, complexa, flexível e crítica do problema em jogo, e evita os riscos de visões redutoras e estereotipadas como os da conhecida e enganadora “história única” ou os que infantilizam, desvalorizam e subestimam as qualidades e recursos das pessoas ou das comunidades em detrimento dos especialistas (Adichie, 2009; Rappaport, 1981). Como referido anteriormente, a observação participante, a análise de documentos e notícias, ou o perfil comunitário⁴ podem surgir como métodos que permitem uma análise em profundidade da comunidade.

- **Seleção e implementação de atividades:** neste ponto importa perceber quais as atividades que podem ser implementadas para dar resposta aos objetivos definidos e em que sequência. As atividades são desenvolvidas de forma a atingir os resultados, devem ser selecionadas tendo em conta o nível de eficácia que apresentam e os pressupostos éticos que sustentam a sua implementação. A especificação/detalhe das atividades contribui para uma boa

⁴“O perfil comunitário refere-se a uma abordagem metodológica de investigação social que envolve a construção de uma imagem da natureza, necessidades e recursos de uma localidade ou comunidade, envolvendo a participação ativa dos seus membros, com o objetivo de criar e implementar um plano de ação para abordar as questões por descobrir” (Blackshaw, 2010, p. 54).

execução/implementação, além de predispor para a utilização de mecanismos de monitorização que permitem alterar a intervenção a qualquer momento. Neste sentido, importa realizar uma descrição de cada atividade, definindo-se o público a quem se dirige, o horário para a sua concretização, os recursos materiais e humanos necessários. Na organização dos recursos humanos importa distribuir tarefas e atribuir responsabilidades.

- **Definição dos resultados e avaliação:** os resultados que se espera alcançar podem ser de vários tipos, são definidos a partir dos objetivos da intervenção e, conseqüentemente, a partir dos problemas identificados; são definidos de forma a facilitar o processo de planeamento e implementação, contudo, podem ser alvo de alteração ao longo do processo à medida que vão sendo atingidos os objetivos intermediários e reavaliada a implementação das atividades. A avaliação deve contemplar os/as participantes, o/as estudantes/interventores e as entidades participantes. Os grupos focais assumem grande utilidade para perceber, do ponto de vista dos/as interlocutores/as, se os resultados estão a ser atingidos e se as estratégias definidas contribuem para a resolução dos problemas identificados.

Alinhado com o que se tem vindo a referir ao longo do capítulo, a avaliação da intervenção apresenta-se como um pilar que estrutura a intervenção e atua como um quase garante a eficácia da mesma. Quando efetuada de forma sistemática

(e num processo participativo com o envolvimento da comunidade) orienta a tomada de decisão no sentido de atingir os objetivos definidos e ajuda a implementar o projeto como previsto inicialmente (Savaya *et al.*, 1999). A avaliação contempla, assim, dois momentos – além da avaliação de necessidades – a avaliação do processo e a avaliação dos resultados. Apresenta-se como um processo multidimensional, que deve ser planeado a priori e de uma forma conjunta entre todos os agentes envolvidos (Farber, 2011).

A avaliação do processo assenta em mecanismos de acompanhamento e de observação/recolha de informação. Tal monitorização permite detetar problemas à medida que surgem e delinear novas estratégias; é um processo de discussão e argumentação gerado no contexto do grupo do projeto onde são tomadas decisões de melhoria. Quando organizada com base em perguntas orientadoras que induzem à reflexão, ao questionamento, mas também à produção de soluções alternativas, a monitorização apresenta-se como um processo de empoderamento que aumenta nos participantes o sentido de eficácia, autodeterminação e controlo de projeto (Rosen, 1993).

Finalmente, a organização desta unidade curricular em grupos de trabalho heterógenos quanto às áreas de formação universitária, permitiu integrar em cada grupo perspectivas próprias das diferentes disciplinas de conhecimento e/ou de formação cujo olhar multiperspetivado sobre os problemas e as populações contribuiu para o desenho de projetos criativos, sem deixa-

rem de ser realistas e relevantes, enquadrados no tempo da unidade curricular, assentes nas necessidades das comunidades e com propostas de atividades exequíveis e adequadas à população alvo para a qual foram concebidas. A título exemplificativo referem-se as atividades e resultados dos projetos desenvolvidos: poster ilustrativo “ilhas degradadas *versus* a nova face das ilhas”, realizado com base em fotografias e entrevistas realizadas; podcast com conversas intergeracionais, desenvolvido com base nas curiosidades que os mais novos têm acerca das histórias de vida dos mais velhos; apresentação de resultados de grupos focais realizados numa perspetiva de investigação-ação na comunidade; “heróis e vilões” e dinâmica dos afetos, realizada com os alunos de 1.º ciclo; mural, como espaço de partilha e convívio com estudantes universitários.

Breves reflexões inconclusivas na tensão entre a Torre de Marfim e a Torre de Babel

A pedagogia/andragogia, as metodologias de ensino e as didáticas em uso na Universidade encontram-se num particular período histórico em que as solicitações, os desafios e as pressões para mudar são diversas e de desigual qualidade e mérito científico, social e político. Algo de análogo ocorre no que respeita a natureza substantiva, as condições de produção, de legitimação e de uso social do conhecimento, especialmente das que vão além da mera eficácia e funcionalidade económicas.

Parece, no entanto, uma invariante da instituição universitária, ao longo da modernidade, a constância do seu estatuto de crise e a exigência de mudança. Se a dialética negativa reconhece o valor da atitude crítica e se o seu estado “em-crise” favorece movimentos de renovação e desenvolvimento, é fundamentada a expectativa de que tal processo de mudança é possível, bem como a de que vale a pena criar e aproveitar as oportunidades para ensaiar novos modos de construir subjetividades e saberes e de produzir formação, promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, incluindo as suas dimensões cívica e ética.

Foi esta a oportunidade que a unidade curricular “A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção” ocasionou na experiência que aqui se relata e reflete. É sem falsa modéstia que reconhecemos que o modo como foi organizada, concebida e concretizada se inscreve numa opção inequívoca de integrar e contribuir para um movimento de renovação da pedagogia universitária.

O gatilho metodológico surgiu com a opção da aprendizagem em serviço, como matriz de base assente em quatro eixos: (a) o da aprendizagem experiencial, incluindo o aprender através do fazer e do agir; (b) a ligação da aprendizagem e da formação ao mundo da vida (*LebensWelt*) em vez da sua dependência de modalidades de codificação do conhecimento a posteriori, quando já separado da experiência, da ação e da participação, vulgo “livresco”; (c) a integração de uma dimensão de formação axiológica nas práticas de aprendizagem, di-

rigida para responsabilidade social e para a ética do cuidado; (d) o alargamento do espectro da gama das aquisições às aprendizagens psicológicas e psicossociais, geralmente exprimidas através da transversalidade e da macieza.

A adesão a concepções e práticas que rompem com o fechamento da instituição universitária à sociedade e com o elitismo, de que foi frequentemente acusada, que combatem a irrelevância e a impertinência dos seus critérios e produções e dos dispositivos e rituais de autossuficiência e autolegitimação constituem alguns dos principais elementos que poderão criar as condições para um distanciamento da Torre de Marfim que já foi e ainda é parcialmente.

Sem dúvida, reconhecemos e admiramos a ação da Universidade para se organizar e, internamente, criar e otimizar as condições formais de aprendizagem. Há aquisições – científicas, culturais, técnicas, artísticas, laboratoriais – que melhor se fazem no interior da instituição universitária e sob as condições – pedagógicas, materiais, institucionais, simbólicas e outras – que ela cria, quando comparada com outros contextos alternativos em que essas aprendizagens poderiam ser realizadas. As aprendizagens mais diretamente associadas a práticas institucionais e dialéticas encontram-se nesta condição. Não menos é o caso das indispensáveis ligações à atividade de investigação científica. Embora na continuidade de uma representação de “Torre de Marfim”, tais ações e resultados não devem ser menosprezados. E a razão não seria a da desintegração institucional da academia.

A verdade é que esta primeira e mais vulgar metáfora de Torre não nos deixa satisfeitos. A Torre de Babel, apesar do caos e confusão a que se encontra geralmente associada na cultura popular, pode aparecer como a analogia favorita para muitos propósitos, designadamente considerando os desafios da incontornável abertura ao mundo real, apesar daquele que a academia contém sob a forma de linguagens e códigos simbólicos.

Efetivamente, se é incontestável que há “coisas” que se aprendem melhor na escola que a Universidade é – isto é, mergulhados na sua cultura e normas –, a verdade é que o difícil seria esquecer toda uma plétora de outras aprendizagens, igualmente essenciais, ou até indispensáveis nos mundos que fazemos e em que vivemos, que só se tornam possíveis se todos – professores/as e alunos/as – puderem “saltar o muro” e mergulhar no mundo da vida e na interação social em sentido amplo.

A diversidade de expressões legítimas (linguísticas, simbólicas, culturais, identitárias,) e o reconhecimento da sua riqueza, ao contrário da maldição perversa do mito original (e do castigo a que dá origem), dão conta do mundo que os/as universitários/as não podem deixar de aprender no século XXI e nos tempos vindouros. Não seria, portanto, o trágico e pobremente escolhido desfecho do mito – como um castigo da entidade divina sobre o pecado de se ousar a autonomia e de ignorar um mundo de sentido único – com uma única língua, uma única verdade e uma única autoridade –, que nos

faria desistir da Humanidade de Babel, nomeadamente como símbolo do pluralismo e da liberdade da formação e aprendizagem académicas.

A participação nesta experiência fez-nos refletir sobre as potencialidades da aprendizagem em serviço para o desenvolvimento de cidadãos/os, mais do que titulares de outros atributos de eficácia, funcionalidade e competição. Entre Marfim e Babel.

Referências

Adichie, C. (2009). *The danger of a single story*. New York, NY: TEDGlobal. Retrieved from http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html.

Amorim, J. P., Borcos, A., Božič, T., Coelho, M., Coimbra, J. L., Dias, T., Dima, G., Fritz, J., Gomes, I., Janžekovič, P., Miret, J. M., Menezes, I., Resch, K., Rodrigues, F., Slowey, M., Uras, F., Vidal, I., Wallace, M., & Weißenböck, C. (2017). *Guidelines for Universities Engaging in Social Responsibility* (M. Wallace & K. Resch, Eds.). UNIBILITY consortium. www.postgraduatecenter.at/unibility.

Andrews, N. C. Z., Motz, M., Pepler, D. J. (2020). Developing and testing a readiness tool for interpersonal violence prevention partnerships with community-based projects. *Journal Community Psychology*, 48, 1715–1731. <https://doi.org/10.1002/jcop.22361>.

Andújar, A. G. (2020). La conformación de proyectos de ApS en el marco de la educación superior. In D. Paredes, M. Fernandez & T. Romero (Eds.). *Teoría y práctica del aprendizaje-servicio en la Universidad*. Edual 2020.

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.

Biesta, G. (2009). What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146-158. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.2.146>.

Blackshaw, T. (2010). Community profiling. In *Key concepts in community studies* (pp. 55-60). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781446279076.n8>.

Bradshaw, T. K. (2000). Complex community development projects: collaboration, comprehensive programs, and community coalitions in complex society. *Community Development Journal*, 35(2), 133-145. Oxford University Press. <https://www.jstor.org/stable/44257537?refreqid=excelsior%3Aa-9ca6a69410ad1a0f44d951e8b368280>.

Bingle, Robert G. and Hatcher, Julie A., (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning or Experience. *Evaluation/Reflection*. 23. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=slceeval>.

Burton, M., H., Kagan, C. (2015). Theory and practice for a critical community psychology in the UK. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 182-205.

Chavis, D. M. and Wandersman, A. (1990) Sense of Community in the Urban Environment: A Catalyst for Participation and Community Development. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 5. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00922689>.

Coimbra, J. L. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Tese complementar de doutoramento. Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Coimbra, J.L. (2012). Sobredeterminantes psicológicas e sociais da qualidade das experiências de participação social, cívica e política. In I. Menezes, N. Ribeiro, M. Fernandes-Jesus, C. Malafaia, & P. D. Ferreira (Eds.), *Agência e participação cívica e política: jovens e imigrantes na construção da democracia*. (pp. 158-165). Porto: Livpsic.

Coimbra, J.L., & Campos, B.P. (1994). Career intervention as deliberate psychological education. In A. Clemente, G. Musitu & M. Gutierrez (Eds.), *Intervención educativa y desarrollo humano* (17-28). Valencia: Universitat de Valencia y Set i Set Edic.

Coimbra, J.L., & Menezes, I. (2009). Society of individuals or community strength: community psychology at risk in at-risk societies. *Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy*, 9 (2), 87-97.

Delors, J. et al. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Edwards, R., Thurman, P., Plested, B., Oetting, E. R., & Swanson, L. (2000). The Community Readiness Model: Research to Practice. *Journal of Community Psychology*, 28. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(200005\)28:3<291::AID-JCOP5>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(200005)28:3<291::AID-JCOP5>3.0.CO;2-9).

Espino, S., & Trickett, E. (2008). The Spirit of Ecological Inquiry and Intervention Research Reports: A Heuristic Elaboration. *American Journal of Community Psychology*, 42, 60-78. <https://doi:10.1007/s10464-008-9179-7>.

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

Fernandes-Jesus, M. Malafaia, C., Ribeiro, N., Ferreira, P.D., Coimbra, J.L. & Menezes, I. (2012). *Diversidade na participação cívica e política*. In I. Menezes, N. Ribeiro, M. Fernandes-Jesus, C. Malafaia, & P. D. Ferreira (Eds.), *Agência e participação cívica e política: jovens e imigrantes na construção da democracia*. (pp. 95-143). Porto: LivPsic.

Ferreira, P., Coimbra, J.L., & Menezes, I. (2012). Diversity within diversity: exploring connections between community, participation and citizenship. *Journal of Social Science Education*, 11 (3), 120-134. <https://doi.org/10.4119/jsse-616>.

Greenaway, A., Witten, K. (2006). Meta-analysing community action projects in Aotearoa New Zealand. *Community Development Journal* 41 (2) pp. 143–159. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsi053>.

Gutiérrez-Goiria J, Amiano-Bonatxea I, Sianes A and Vázquez-De Francisco MJ (2021) Reporting the Social Value Generated by European Universities for Stakeholders: Applicability of the Global Reporting Initiative Model. *Front. Psychol.* 12:787385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787385>.

Jacoby, B. (2003). Fundamentals of service-learning partnerships. In Barbara Jacoby and Associates (eds.) *Building partnerships for service-learning*. Jossey-Bass, Wiley Imprint.

Marcia, J.E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial developmental theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-34.

McMullen, J. M., George, M., Ingman, B. C., Pulling Kuhn, A., Graham, D. J., & Carson, R. L. (2020). A Systematic Review of Community Engagement Outcomes Research in School-Based Health Interventions. *Journal of School Health*, 90(12), 985-994. <https://doi.org/10.1111/josh.12962>.

Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. (pp. 288) . Porto: Edições Asa.

Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: LivPsic.

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

Mouraz, A., Lopes, A., Ferreira, J. M. (2013). Higher education challenges to teaching practices: perspectives drawn from a multidisciplinary peer observation of teaching program. *International Journal of Advanced Research*, 1(6), 377-386.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/BF00896357>.

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

Reiman, A.J., Sprinthall, N.A. & Thies-Sprinthall, L. (1997). Service Learning and Developmental Education: The Need for an Applied Theory of Role-Taking and Reflection. *International Journal of Group Tensions* 27, 279–308 (1997). <https://doi.org/10.1023/A:1021905602106>.

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>.

Ribeiro, R. C. & Magalhães, A. M. (2014). Política de responsabilidade social na universidade conceitos e desafios. *Educação, Sociedade e Culturas*, 42, 133-156.

Rosen, A. (1993). Systematic Planned Practice. *Social Service Review*, 67(1), 84-100.

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].

Savan, B. (2020). Community–university partnerships: Linking research and action for sustainable community development. *Community Development Journal*, Vol 39, No 4 October 2004, pp. 372–384.

Savaya, R., Moreno, N., Lipschitz, O., Arset, N. (1999). The application of a model systematic planned practice to participatory community work. *Community development journal*, 34 (3), 240-251. Oxford University Press.

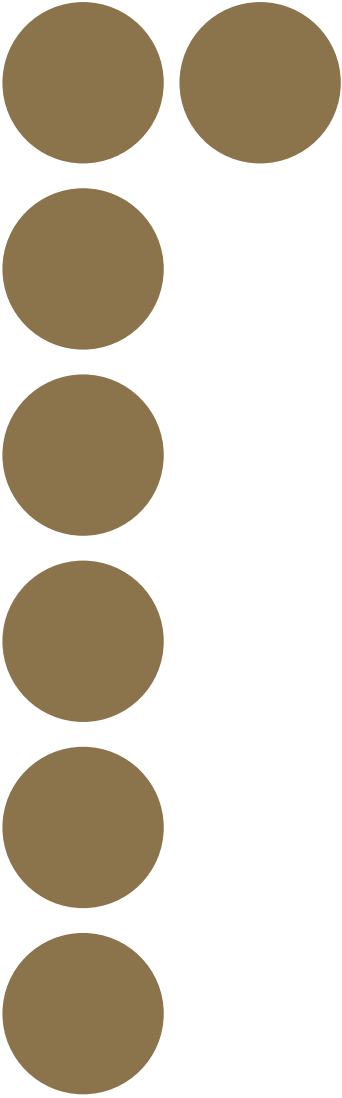
Snijder, M., Shakeshaft, A., Wagemakers, A. *et al.* (2015). A systematic review of studies evaluating Australian indigenous community development projects: the extent of community participation, their methodological quality and their outcomes. *BMC Public Health* 15, 1154. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2514-7>.

Sprinthall, N.A. (1991). Role taking programs for high-school students: New methods to promote psychological development. In B.P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: ICPFD & Louvain-La-Neuve: Academia.

Uruñuela, P. M. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea.

Van den Akker, W., Spaapen, J., and Maes, K. (2017). *Productive interactions: Societal impact of academic research in the knowledge society*. League of European Research Universities (LERU). Available at: <https://www.leru.org/publications/productive-interactions-societal-impact-of-academic-research-in-the-knowledge-society> (Accessed September, 2021).

Zgaga P. Higher Education and Citizenship: ‘the Full Range of Purposes’. (2009). *European Educational Research Journal*. 8(2):175-188. <http://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.2.175>.



A relação como dimensão estruturante da transformação do/a Sujeito/Comunidade

Carlos Manuel Gonçalves ¹

Helena Sofia Lopes ²

Resumo

Consensualmente partilha-se a convicção de que a relação, ou o vínculo emocional, é imprescindível para a eficácia das intervenções, quer nos sistemas pessoais quer nos contextuais/comunitários. Mais do que a competência técnica e os saberes científicos, que conferem intencionalidade e sustentabilidade à intervenção, é a qualidade do vínculo relacional com o sujeito/comunidade que assume um papel decisivo na eficácia das intervenções (Menezes, 2010; Rogers, 1985). A implicação do/a profissional da intervenção, com toda a “densidade e a autenticidade do ser” (Perdigão, 2003, p. 3) é fundamental no estabelecimento desse vínculo relacional

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

² Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. *Email:* hlopes@fe.up.pt

transformador. Ao longo deste capítulo apresentam-se sumariamente as dimensões rogerianas da relação como ingredientes estruturantes de uma relação multidiversificada, produtora de eficácia e de transformação pessoal e comunitária.

Abstract

Consensually, the conviction is shared that the relationship, or the emotional bond, is essential for the effectiveness of interventions, both in personal and contextual/community systems. More than technical competence and scientific knowledge, which give intentionality and sustainability to the intervention, it is the quality of the relational bond with the subject/community that plays a decisive role in the effectiveness of interventions (Menezes, 2010; Rogers, 1985). The involvement of the intervention professional, with all the “density and authenticity of being” (Perdigão, 2003, p. 3) is fundamental in the establishment of this transformative relational bond. Throughout this chapter, the Rogerian dimensions of the relationship are briefly presented as structuring ingredients of a multi-diversified relationship, producing effectiveness and personal and community transformation.

Palavras-Chave

Relação de ajuda; Congruência; Genuinidade; Aceitação Incondicional, Empatia.

Keywords

Congruence; Genuineness; Unconditional Acceptance, Empathy.

1. A relação como organizador da mudança pessoal e comunitária

Apresenta-se, de forma sintética, a partir dos contributos do especialista da relação, Carl Rogers (1968; 1974; 1985), breves reflexões sobre o impacto da relação na transformação da pessoa e das comunidades, a partir de três atitudes estruturantes da personalidade do profissional de intervenção ao serviço dos indivíduos e das comunidades, a saber: a congruência, a aceitação incondicional e a empatia.

Estas atitudes não são meras técnicas/estratégias ou instrumentos a que se recorre no momento da ajuda, mas são eixos estruturantes da atuação do/a profissional da intervenção indutores e facilitadores do desenvolvimento humano. Também não se circunscrevem às modalidades de intervenção em situações de crise, como a psicoterapia, tal como é comum enfatizar, mas alargam-se a todas as intervenções diretas e indiretas, remediativas, preventivas e promocionais, com alvos diversificados: indivíduo, grupos primários e aos contextos proximais alargados, como as comunidades.

2. A congruência/genuinidade/transparência/coerência pessoal

Uma pessoa congruente é aquela que está bem consigo própria em termos de integração psicológica e, por isso, está bem com os outros. Esta congruência interna manifesta-se na relação com os outros, na coerência entre o que se pensa, sente e o como se age; ou seja, uma congruência entre as várias dimensões da sua forma de ser, estar e relacionar-se como o mundo dos outros, na comunicação verbal e não verbal, no tom de voz, na ação e expressão genuína de sentimentos. Isto é, um acordo entre a aparência e a vivência, ou seja, que o rosto seja pura transparência (acordo interno) e não máscara da comunicação e da relação (Rogers, 1985).

Ao/à profissional de ajuda/intervenção exige-se uma congruência interna consistente para prestar um serviço de ajuda a quem necessita de referências de congruência. O mundo pessoal do/a acompanhante/profissional, quando incongruente, não oferece condições básicas para uma ajuda clara e eficaz. O contributo mais relevante que o/a profissional de intervenção deve proporcionar ao indivíduo/grupo/comunidade é a oferta do seu mundo interior integrado, como um mundo subjetivo, sem absolutizá-lo em termos de imposição ao outro. A congruência é o cimento desta oferta (Rogers, 1968).

A congruência/transparência implica que o/a acompanhante se deva despojar totalmente da sua interioridade e do seu *self* identitário? Deve fazer ao seu interlocutor a autorre-

velação da sua experiência de vida? Apenas o deverá realizar em situações limite, ou seja, quando perceber que estes *self disclosures* (revelações pessoais) são essenciais para a eficácia na ajuda, procurando manter sempre os limites da relação de ajuda, para minimizar o risco das transferências e contratransferências. E, ainda, em situações limite em que o/a acompanhante tem dificuldades de empatizar com a estrutura psicológica do/a cliente ou com as suas problemáticas, impedindo-o de captar o seu mundo interior. Nesta situação, é importante que o/a acompanhante seja transparente e exprima, clarificando, de forma acolhedora os sentimentos que está a sentir no processo de ajuda (aliás o cliente também já o está a intuir/perceber!), apresentando-lhe as vantagens de ser acompanhado/a por ele, propondo-lhe o encaminhamento para outra pessoa que o/a possa ajudar de forma mais eficaz.

3. A aceitação incondicional

A segunda atitude básica na relação de intervenção, consiste em aceitar incondicionalmente a pessoa/grupo/comunidade em que se está a intervir. Ou seja, situar-se face ao outro/a desempoderado/a (em processo de desenvolvimento) sem emitir juízos de valor e críticas recriminatórias sobre a sua pessoa/comunidade e as suas ações, adotando um posicionamento de neutralidade e imparcialidade, não lhe

impondo uma grelha pessoal de valores, e um manancial de saberes de especialista iluminado, mas criando condições de segurança, apoio e cordialidade, para que o sujeito/comunidade faça as suas opções de forma livre e responsável (Rogers, 1974).

Esta atitude implica uma profunda identificação, compromisso e envolvimento com a comunidade alvo de intervenção e, simultaneamente, uma neutralidade face à situação concreta da comunidade. Este posicionamento de aceitação incondicional permite à comunidade decidir, em liberdade, as ações e estratégias a desenvolver no decorrer da intervenção; porque o que mais ameaça e condiciona nas relações com a pessoa/comunidade é a avaliação e a emissão de juízos preconcebidos sobre o outro que, frequentemente, inviabilizam a pessoa/comunidade de investirem numa relação de confiança e respeito incondicional na diversidade e nas diferenças.

A aceitação incondicional cria um espaço e clima adequados para que se desenvolva uma relação segura, multidiversificada e respeitadora, facilitando e permitindo ao sujeito/comunidade a identificação dos seus próprios recursos e a sua abertura à colaboração/participação com os profissionais de intervenção, para reconstruírem (e co construírem) de forma criativa, autónoma e envolvente a sua realidade histórico-social, a partir da sua situação comunitária.

4. A empatia

A empatia é a dimensão mais estruturante e decisiva na relação de intervenção; contudo, esta não poderá emergir, se não estiver articulada com a congruência e com a aceitação incondicional. A empatia não pode confundir-se com simpatia. A empatia implica a identificação emocional com o sujeito/comunidade: ter o mesmo sentir, o mesmo agir, a partilha de sentimentos e a identificação com as vivências da comunidade onde se intervém. A empatia é uma dimensão imprescindível para a produção de transformações pessoais e comunitárias. A empatia capta o mundo do outro/a desde a sua referência e singularidade; reenvia à capacidade de ser capaz colocar-se no lugar do outro/a, suspendendo o seu eu, distanciando-se de si próprio, permitindo-lhe transformar-se num outro eu, o do outro/a para captar o seu mundo pessoal e comunitário, para sentir e viver a sua história, proporcionando condições transformadoras para que se possam reconstruir histórias alternativas inclusivas e recriadoras (Rogers, 1974).

Este referencial rogeriano de dimensões estruturantes da relação poderá ser um instrumento de grande utilidade para a compreensão da relação no contexto específico da intervenção na, com e pela comunidade (Menezes, 2010) através das metodologias da aprendizagem em serviço que desenvolveremos de seguida.

5. A relação na, com e pela comunidade em ordem ao empoderamento pessoal e das comunidades na Aprendizagem em Serviço

A Aprendizagem em Serviço sendo uma metodologia experiencial ativa/participativa de *role-taking* – em alternativa ao modelo tradicional, ainda dominante, de ensino aprendizagem centrada no processamento da informação –, permite aos/às estudantes envolverem-se numa educação experiencial, fortalecendo a relação com a comunidade e proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento pessoal e participação cívica (Coimbra, 1991). Esta abordagem metodológica assenta no desenvolvimento de projetos para a resolução de problemas reais da sociedade/comunidade, possibilitando aos/às estudantes a implementação e desenvolvimento das suas competências, numa dinâmica colaborativa e reflexiva na relação na e com as comunidades onde se intervém (Menezes, 2010).

A aprendizagem em serviço, para além da oportunidade de desenvolvimento dos/das estudantes, pretende simultaneamente dar voz e empoderar as comunidades/indivíduos onde se atua. Por isso, as relações entre os/as estudantes e a comunidade devem ser de reciprocidade, confiança, permitindo a discussão e troca de saberes, recursos e benefícios, numa dinâmica de coconstrução do projeto ao longo do processo, desde a sua conceptualização, avaliação de necessidades escutando os interlocutores, até à implementação, avaliação, discussão e disseminação da mesma (Menezes, 2010).

Através da investigação-ação participativa, os/as estudantes podem desenvolver competências como a habilidade democrática, o pensamento crítico e a aprendizagem crítica da comunidade, competências de colaboração e como agir numa cultura de colaboração (Sales *et al.*, 2011).

Neste enquadramento, a aprendizagem em serviço, partilha os quatro pressupostos estruturantes dos/as profissionais da intervenção comunitária (Menezes, 2010):

- **O ofício da relação**

A intervenção comunitária depende da capacidade de estabelecer relações de confiança com os/as outros/as: os/as profissionais de várias áreas de intervenção no diálogo de saberes multidiversos; com as instituições da comunidade onde se intervém, mas, preferencialmente, com os/as cidadãos/ãs mais vulneráveis da comunidade para lhes devolver a dignidade de pessoa. A intervenção não ocorre contra os/as outros/as ou apesar dos/as outros/as ou em vez dos/as outros/as, mas só faz sentido com os/as outros/as. É esta marca relacional que confere legitimidade e eficácia à intervenção. “A relação constitui, ao mesmo tempo, estratégia e contexto de intervenção: é através da relação que se criam as condições para que os problemas, objetivos e projetos sejam expressos e (re)formulados.” (Menezes, 2010, p. 138). É na medida em que estamos ativamente com os/as outros/as, que nos vamos tornando mais disponíveis a ouvir e perceber como vivemos, como se cons-

troem alternativas de mudança que desejam implementar nas suas vidas e contextos e que acedemos ao direito de participar no processo, garantindo o empoderamento numa relação cooperante e participante.

Especificamente, o projeto desenvolvido pelo nosso grupo de trabalho, no âmbito da UC “A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, focou-se na qualidade da relação, no espaço público, paragem de autocarro, como fator decisivo para compreender como a comunidade de imigrantes, de várias culturas, nacionalidades e etnias, a frequentar vários cursos na Universidade do Porto, vão experienciando a sua integração na comunidade de acolhimento.

Foi através da qualidade da relação estabelecida informalmente nas paragens do autocarro de dois polos da UP, por serem lugares do espaço público em que a interação acaba por ser “obrigatória”, nem que seja de contacto visual, e por serem espaços agregadores de uma diversidade de pessoas, que se acedeu aos discursos, sentimentos, angústias e adversidades que experienciaram ao mudar de país e ao seu relato dos prós e contras do residir em Portugal. Foi esta relação informal construída nas paragens do autocarro que mobilizou os/as investigadores/as/estudantes a realizarem um grupo de discussão focal com 6 estudantes de vários cursos e nacionalidades para partilharem a sua integração na UP.

Apresentam-se alguns discursos ilustrativos dos/as participantes do grupo focal sobre a relevância da paragem do autocarro para a sua integração na comunidade:

- “A paragem do autocarro foi um espaço onde aprendi um pouco mais sobre o funcionamento da cidade, os hábitos das pessoas e a forma como interagem.”
- “Desde início, usei o autocarro para ir ao mercado, shopping e à Faculdade. Desta forma, no começo, era preciso comunicarmos com pessoas nas paragens em busca de informação. Felizmente, as mesmas eram bastante recetivas e sempre me ajudaram.”
- “A paragem do autocarro foi um espaço onde aprendi um pouco mais sobre o funcionamento da cidade, os hábitos das pessoas e a forma como interagem.”

- **Ofício do pluralismo**

A intervenção comunitária depende da capacidade de reconhecer que há muitos outros/as e de ouvir diferentes perspetivas que estes enunciam. O foco da intervenção comunitária não está em saber ou descobrir a verdade, mas em perceber a multiplicidade de pontos de vista sobre os problemas e a diversidade de formas de os resolver. Mais do que a verdade dos factos interessa perguntar e ouvir as várias perspetivas dos/as diferentes participantes e intervenientes da comunidade (Menezes, 2010).

Foi através da relação estabelecida no respeito incondicional pelas diferenças, ofício do pluralismo, que se foi cons-

truindo um ambiente propício para aceder às experiências profundas partilhadas pelos/as estudantes do grupo focal que acederam participar nesta investigação ação.

Partilham-se alguns discursos sobre a relevância de uma relação plural na integração destes/as jovens na comunidade académica:

- “O contacto com os portugueses na faculdade sempre me agradou muito; foram muito recetivos e ajudaram-me em tudo que eu precisei; porém apesar de ter muitos amigos portugueses, foi com os meus amigos brasileiros, também imigrantes, que estreitei os laços de amizade, porque precisei ter esse sentimento de casa com pessoas que podiam entender melhor a minha realidade.”
- “Passei por algumas situações de xenofobia, algumas diretas e outras indiretamente, e esse sentimento de superioridade é algo que me incomoda dos países desenvolvidos, (...) já senti muitas vezes um olhar de desprezo por ser brasileiro, ou comentários que ofendem e menosprezam o Brasil ou outros países mais pobres. Tenho a plena consciência de que isso ocorre em todos os lugares do mundo, mas por estar na posição de imigrante eu acredito que essas situações se tornam mais visíveis e perceptíveis.”
- “Como estudante internacional, inicialmente, tive dificuldades de integração académica, enquanto estudante de um mestrado [não integrado] independente;

ou seja, pude perceber um certo distanciamento entre os estudantes do mestrado integrado e os estudantes do mestrado independente o que tornou complicado a partilha de conhecimento tanto no plano social como acadêmico.”

- “(...) no começo vim com uma expectativa muito alta acerca disso tudo e tenho mais pontos positivos do que negativos, mas é perceptível que existe um nível de preconceito e talvez xenofobia estrutural no sentido de excluir consciente e inconscientemente imigrantes não europeus dentro de muitos europeus em geral, não somente portugueses.”

Nos discursos apresentados torna-se óbvio que o ofício da relação plural é um ingrediente imprescindível para a construção de uma comunidade inclusiva no respeito incondicional pelas diferenças. Ou seja, é na multiplicidade de formas de ser, pensar, agir e estar diversificadas que os sujeitos e comunidades se empoderam.

- **Ofício de se tornar irrelevante**

A tentação de ser insubstituível deriva da nossa necessidade de sermos validados e reconhecidos pelos outros. O/a acompanhante/profissional que intervém na comunidade não deve surgir como o salvador, mas como um/a participante, como um elemento de suporte e um catalisador da mudança. Deve contribuir para que as pessoas as-

sumam o controlo pelos seus destinos e participem na vida da comunidade. Quando se atingem estes objetivos, o/a profissional/acompanhante deve discretamente retirar-se para que a comunidade assuma o seu próprio destino de forma autónoma e empoderada (Menezes, 2010).

Apresentam-se alguns discursos dos/as participantes do grupo focal que reconhecem este processo progressivo de autonomização, à medida que eram reconhecidos na comunidade académica:

- “Com o passar do tempo as coisas vão se tornando familiares; procurava caminhar por diferentes ruas, andar em diferentes transportes para conhecer a cidade e saber deslocar-me sem ter que perguntar às pessoas; sinto-me num contexto seguro, andando pelas ruas à noite sem ter medo de que algo aconteça, situação impossível de se imaginar no Brasil.”
- “Conhecer uma outra parte do mundo, estar em uma nova realidade, ter contato com pessoas de diversos países, poder viajar de forma mais fácil, ter segurança são pontos positivos.”

• **Ofício de fazer política**

A intervenção comunitária é um trabalho político, na medida em que assume um compromisso de promoção do bem-estar e da justiça social com e ao serviço da comunidade (Menezes, 2010).

Na mesma linha, Martin-Baró (1996), salientava a necessidade da “politização” da Psicologia, porque a intervenção comunitária é um trabalho comprometido com a promoção do bem-estar e cuidado dos outros na promoção da justiça social para todos. Por isso, incontornavelmente, trata-se de um ofício político, na medida em que se desenvolve um serviço desinteressado que se destina à promoção da cidadania participativa, respondendo às necessidades dos públicos-alvo. Ou seja, implica a conscientização dos sujeitos para lerem e serem críticos face à realidade que os rodeia (Freire, 1971).

Apostar pela opção de conscientização, dar sentido e ser crítico face à realidade, escrever e ler a sua própria história, não implica deixar de ser psicólogo (ou outro profissional da relação que intervém na comunidade) e de fazer psicologia/ intervenção comunitária, mas sim assumir uma perspectiva teórica e prática a partir da realidade histórica onde se exerce a atividade profissional (Martin-Baró, 1996). A partir da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire (1970), sublinha que a educação deve alicerçar-se no pensamento crítico, isto é, educar para os valores igualitários, em contraposição à endoutrinação ao serviço dos interesses de grandes grupos económicos, legitimando uma ordem estabelecida. Assume-se uma clara denúncia das concetualizações e práticas dos saberes psicológicos que pensavam transformar o indivíduo preservando a ordem social, criando a ilusão de que ao mudar o indivíduo

também mudariam a ordem social, como se a sociedade fosse um somatório de indivíduos. Assim, a Psicologia intraindividual transformou-se numa ideologia de reconversão e legitimação social (Deleule, 1972).

Então, o que define eticamente o papel do/a profissional que intervém nas e com as comunidades circunscreve-se a este dilema: ou se acomoda a um sistema social dominante, colaborando na legitimação dos poderosos do mundo que seduzem estrategicamente a troco de alguma falsa partilha de poder; ou assume uma confrontação crítica de denúncia frente a um sistema que não promove uma efetiva igualdade de oportunidades e vai acentuando, sub-repticiamente, as diferenças nas suas práticas implícitas em forte contradição com os discursos explícitos da democracia, dos direitos fundamentais da pessoa humana, na igualdade de oportunidades... (Martin-Baró, 1996).

Esta opção ética de comprometimento com a causa pública, contribuindo para o empoderamento das pessoas, instituições e comunidades, apesar de ser uma missão com dimensões quase incomensuráveis, pelos interesses poderosos que estão em jogo, tornar-se-á, progressivamente, mais viável se existir uma forte consciência de cidadania por parte dos grupos de profissionais que se envolvem na intervenção empoderante de indivíduos e das comunidades.

Em termos gerais, trata-se de fazer uma opção pelos mais pobres e excluídos das sociedades excludentes que fazem o discurso da inclusão, mas que, implicitamente, aumentam exponencialmente o número dos excluídos. Ao assumir-se esta opção crítica, não se abdica da construção do saber e fazer da Psicologia, mas coloca-se o saber e fazer psicológico ao serviço da construção de uma sociedade “em que o bem-estar do grupo minoritário dos poderosos do mundo (os grandes grupos económicos) não se faça sobre o mal-estar das maiorias desempoderadas e mais vulneráveis; em que a realização de alguns não requeira a negação dos outros; em que o interesse de poucos não exija a desumanização de todos” (Martin-Baró, 1996, p. 23).

Conclusão

Ao longo deste capítulo apresentaram-se, num primeiro momento e de forma sumária, as dimensões rogerianas da relação: a congruência, a aceitação incondicional e empatia, como ingredientes estruturantes de uma relação multidiversificada, produtora de eficácia e de transformação pessoal e comunitária. Estas dimensões não podem considerar-se como algo já acabado e atingido plenamente pelos *experts* da relação, mas é algo em constante processo de reconstrução ao longo do tempo pelos profissionais

da intervenção pessoal e comunitária, num esforço continuado de autoconhecimento e de autocrítica, para serem mais congruentes consigo próprios e se situarem face aos outros com autenticidade, genuinidade e empatia.

É óbvio que as dimensões estruturantes da relação apresentadas radicam nos contributos concetuais e metodológicos do Profissional da Relação: Carl Rogers (1968; 1985), nas suas práticas de intervenção em consulta psicológica, especificamente na modalidade da psicoterapia e aconselhamento psicológico centrado do cliente. Contudo, poderá ser um instrumento de grande utilidade para a compreensão da relação no contexto específico da intervenção **na, com e pela** comunidade (Menezes, 2010).

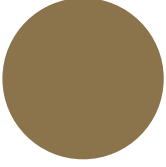
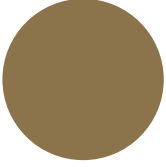
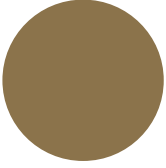
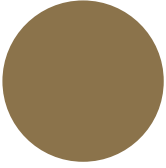
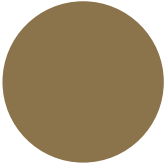
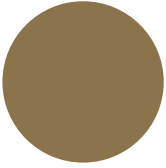
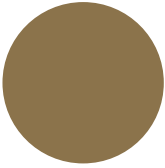
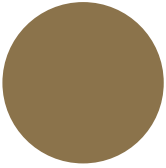
Finalmente, a partir dos contributos de vários/as investigadores/as (Menezes, 2010; Martin-Baró, 1996) abordaram-se as principais tarefas e desafios da intervenção **na, com e pela** comunidade, através de metodologias inovadoras da aprendizagem em serviço como: o ofício da relação; o ofício da diversidade/pluralidade; o ofício de se tornar irrelevante e o ofício da participação política.

Referências

Arendt, H. [1958] 2001. *A condição humana*. Lisboa: Relógio d'Água.

Coimbra, J. L. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Prova complementar de Doutoramento na FPCEUP.

- Deleule, D. (1972). *La psicología, mito científico*. Barcelona: Anagrama.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideú: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideú: Tierra Nueva.
- Martin-Baró, I (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2,7-27.
- Menezes, I. (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Moniz, M. J. V. (2003). Uma Sociedade Civil Forte, Independente e Interventiva. In J. Ornelas, & Susana Maria (Eds.), *Participação, Empowerment e Liderança Comunitária* (pp. 185-191). Lisboa: ISPA.
- Oliveira, V. M. S. F. (2020). *Nesse timbre pardacento: Concetualização da depressão na perspectiva fenomenológica existencial*, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia não publicada).
- Perdigão, A. (2003). A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: pressupostos filosóficos. *Análise psicológica*, 4(21), 485-497.
- Rogers, C. (1968). *Psicoterapia e consulta psicológica*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rogers, C. (1974). *Terapia centrada no paciente*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Sales, A., Traver, J. A., García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teacher and Teacher Education*, (27), 911-919.



A construção de si como alguém que sabe

Cidália Duarte ¹

Rita Ruivo Marques ²

Resumo

Com base na experiência de participação na unidade curricular “A Comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, procuramos neste capítulo apresentar as dimensões fundamentais que são inerentes ao processo vivenciado pelos/as estudantes e que, maioritariamente, contribuem para a formação de uma identidade profissional e pessoal. Com efeito, a Aprendizagem em Serviço parece constituir-se como um contexto privilegiado para o aprofundar de intervenções *em* e *na* comunidade, a partilha de saberes, a construção de diálogos interdisciplinares, as questões éticas, de participação e de cidadania, oferecendo a possibilidade de encontrar diferentes

¹ Filiação institucional: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, CPUP.
Email: cidalia@fpce.up.pt

² Filiação institucional: Faculdade de Engenharia, LSRE-LCM.
Email: rita.ruivo.marques@fpce.up.pt

soluções e formas de saber fazer, indo muito além da centralidade da formação de profissionais exclusivamente dotados de competências académicas e técnicas. Justamente, neste capítulo, relevam-se, a partir das reflexões discursivas dos/as próprios/as estudantes, o modo como estas metodologias participativas, colaborativas e reflexivas conduzem a um conhecimento mais aprofundado dos fenómenos, mas, sobretudo, se tornam determinantes no processo de construção de uma identidade pessoal e transformadora.

Abstract

From the experience of participating in the curricular unit “Community as practice – A Transdisciplinary and Collaborative Intervention Experience”, we present in this chapter the fundamental dimensions that are inherent to the process experienced by students and that mostly contribute to their change and construction of a professional and personal identity. Indeed, Service Learning seems to constitute a privileged context for learning to work *in* and *with* the community, sharing knowledge, building interdisciplinary dialogues, ethical issues, participation and citizenship, offering the possibility of finding different solutions and ways of knowing how to do, going far beyond the centrality of training professionals exclusively provided with academic and technical skills.

In this chapter, from the discursive reflections of the students themselves, are highlighted the ways in which these participatory, collaborative and reflexive methodologies lead to a deeper knowledge of the phenomena but, above all, become decisive in the construction process of a personal and transformative identity.

Palavras-Chave

Aprendizagem em Serviço; Construção de Identidade Pessoal e Profissional; Experiência Participativa e Colaborativa; Reflexões discursivas dos estudantes.

Keywords

Service Learning; Construction of Professional and Personal Identity; Participatory and Collaborative Experience; Students Discursive Reflections.

As instituições de ensino superior têm visto alargado o seu âmbito de intervenção para além de espaços de ensino e de aprendizagem. Nos últimos anos, vêm potenciando estratégias educativas que promovam um papel relevante na formação universitária integral dos/as seus estudantes, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das suas competências cívicas, humanas, políticas e sociais, para além das competências académicas (Ash & Clayton, 2009; Zgaga, 2009).

Esta maior abertura das universidades às organizações externas é operacionalizada através de parcerias entre a academia e a comunidade. Neste contexto, a Aprendizagem em Serviço (ApS) constitui-se como uma abordagem de ensino-aprendizagem que visa articular os objetivos académicos com serviços à comunidade, a partir de uma reflexão crítica por parte dos/as estudantes e uma prática supervisionada pelos/as docentes. Esta intencionalidade no processo de reflexão sobre as experiências torna-se, em si, fonte de aprendizagem (Santos Rego, Moledo & Nunez, 2020; Waldstein & Reiher, 2001). Além da ApS, outras metodologias partilham destes princípios, como sejam os estágios e o voluntariado, sendo que a primeira se distingue das restantes pelo facto de se basear num plano curricular concreto.

Deste modo, estas novas abordagens possibilitam aprendizagens para além da sala de aula, bem como a aplicação dos modelos conceituais e teóricos à prática parecendo proporcionar condições para que os/as estudantes se tornem agentes do seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, construindo um sentido de si como seres solidários imersos num coletivo (Munter, 2002).

Neste capítulo procura-se, justamente, aprofundar sobre o modo como a UC “A Comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção” contribuiu para que os/as estudantes tenham refletido sobre o processo de se tornarem agentes profissionais dotados/as de competências académicas e técnicas e, simultaneamente, sobre

as reflexões que emergiram do ponto de vista do seu desenvolvimento cívico e pessoal e em como ambas as dimensões inevitavelmente se inter cruzam.

Na medida em que uma das premissas da ApS é o trabalho *em e na* comunidade, esta UC possibilitou, para muitos/as estudantes, uma primeira experiência de contacto com realidades concretas, sendo que esta “entrada no terreno” fez emergir ansiedades e medos até então desconhecidos (ainda que potencialmente antecipados) e, mesmo sendo todo o processo apoiado pela presença dos/as tutores/as, tornando inevitável o seu potencial de desafio.

Está a ser importante para nós, e a ter um impacto positivo naquilo que era a nossa ideia do território, pois inicialmente abordamos a comunidade com uma ideia um pouco preconcebida daquilo que seria a partida a sua opinião, e nos confrontamos com uma visão diferente sobre o território.

MAGDA, LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

Paralelamente, outra aprendizagem relevante para os/as estudantes relaciona-se com a capacidade de desenvolver projetos em função das necessidades identificadas nas e pelas comunidades. Com efeito, a mudança de paradigma para entrar nas comunidades como sendo parte delas, e não oferecendo uma visão externa de especialista, não é simples: desde pôr em prática tarefas simples como ir para a rua falar com pessoas, saber olhar realidades que julgávamos conhecer sob outros prismas.

Com efeito, esta mudança interfere na visão que os/as estudantes possuem de si como pessoas e como técnicos/as, além de extravasar o paradigma de ensino dominante e mais usual.

A experiência do projeto está sendo muito enriquecedora, não só no ponto de vista pessoal, como também no profissional. No pessoal porque tem me feito refletir cada vez mais sobre a questão de procurar compreender as necessidades do contexto que quero trabalhar, muito mais do que realizar os objetivos que eu havia pensado a princípio.

JANE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Neste processo de (re)conhecimento e intervenção nas comunidades, os/as estudantes referem também ter aprendido a recorrer a um conjunto de novos instrumentos, estratégias e procedimentos com os quais ainda não tinham contactado. Falamos das notas de campo, dos diários de bordo, do processo de construção de entrevistas, do registo de fotos, audios, conversas, momentos, ... sendo todos estes materiais discutidos num contexto de aprendizagem mútua. Ainda que algumas destas questões já tivessem sido abordadas por muitos dos/das estudantes, o aspeto central a realçar prende-se com o processo de aprendizagem da análise e interpretação destes materiais e de como servem à intervenção nas comunidades (Santos Rego *et al.*, 2020). Contudo, conforme ele/as próprios relatam, são essencialmente as questões éticas associadas à recolha de informação e ao modo de devolução deste

mesmo material às comunidades que foram alvo de maior debate e que, por isso, devem merecer destaque neste processo.

... Hoje o sentimento é de felicidade, de entusiasmo e de ambição. Felicidade porque esta experiência trouxe novos colegas, novas formas de trabalhar, de pensar e novos saberes que são de extrema importância para a nossa bagagem enquanto seres de uma comunidade.

BÁRBARA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO)

Aquilo que sinto em relação a esta experiência é tornado uma mais-valia em perceber a importância das experiências individuais e da sua subjetividade. Não podemos julgar as ações das pessoas sem antes conseguirmos conhecer um pouco mais das histórias de vida de cada um.

JORGE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO)

No caso desta UC, destaca-se ainda a mais-valia possibilitada pela participação de estudantes de diferentes áreas curriculares o que permitiu a partilha de saberes, a existência de diferentes olhares sobre uma mesma realidade, a construção de diálogos interdisciplinares sobre como *interpretar e fazer* em equipas multidisciplinares. Acresce que, além de os/as estudantes tomarem parte do processo como agentes de mudança e desenvolverem um sentido de comunidade, também puderam colocar em prática competências de liderança, comunicacionais e de organização, tidas como muito relevantes

na investigação (Feltem & Clayton, 2011). De resto, as questões de poder, de resolução de problemas, de como aplicar as teorias às situações reais e concretas tornam-se reflexões recorrentes neste tipo de abordagem (Scholtz, 2018).

Sinto que a experiência está sendo muito relevante do ponto de vista pessoal. Conforme referi nas outras reflexões, percebo que, além de aprendizagens voltadas ao Serviço Comunitário, estou adquirindo diversas de âmbito pessoal, o que me leva à conclusão de que a Unidade Curricular e o projeto estão contribuindo na moldagem da minha própria personalidade. Uma das competências mais significativas que estou adquirindo com tal experiência diz respeito à responsabilidade, no sentido de gestão do meu tempo.

IRMA, Mestrado em Psicologia

Em síntese, o exposto parece ser corroborado por Sanders e colaboradores (2016) ao sugerirem que nas abordagens de ApS os/as estudantes alteram as suas percepções sobre as comunidades à medida que os projetos decorrem, potenciando:

- a reflexão sobre as suas expectativas e a realidade que encontram (frequentemente baixas e com ideias preconcebidas sobre as comunidades onde os projetos decorrem – estigma);
- a aprendizagem sobre o impacto que os contextos de vida têm nos comportamentos dos indivíduos e nas suas opções de vida e, necessariamente, no seu grau de liberdade;

- o contacto com realidades que divergem daquilo que é tomado como garantido;
- a aprendizagem sobre a diversidade das comunidades no que respeita aos seus problemas e contextos (Brofenbrenner, 1977).

As abordagens ApS permitem um conjunto de vivências e experiências comungadas com colegas e com outros/as intervenientes (e.g., as/os professora/es), bem como a partilha de saberes diversos, tal como aconteceu nesta UC. Também por isto o olhar sobre o/a especialista se altera, na medida em que o/a tutor/a-professor/a não é aquele/a que ensina, mas antes o/a que cria condições facilitadoras para o questionamento entre todos/as, para o trabalho de grupo, entre o grupo e a comunidade, apoiando todo o desenrolar destes processos simultâneos (Gadeikiene *et al.*, 2020).

Nesta UC, especificamente, os/as estudantes foram acompanhados, como referido anteriormente, por pares de tutores o que tornou esta experiência ainda mais enriquecedora porque lhes permitiu: (a) constatar diferentes perspetivas sobre um mesmo tópico (independentemente de serem originárias de diferentes áreas do saber); (b) a existência de múltiplas formas de resolução de problemas; (c) de que a dúvida faz parte destes processos; (d) assistir a discussões entre tutores/as, entre estudantes e entre estes e o grupo de estudantes; (e) que os projetos podem e devem ser revistos se as condições contextuais e circundantes mudarem; e (f) aprender sobre a relevância

do apoio mútuo (seja entre pares seja com tutores/as) como um aspeto crucial para o desenvolvimento das intervenções (Bowman-Perrot *et al.*, 2013).

Esta relação com colegas e com tutores/as deve ser pautada por reciprocidade, humildade e práticas colaborativas mais igualitárias entre os diversos intervenientes. Assim, em todas as fases do processo, os diversos intervenientes parecem assumir um duplo papel de especialistas e de companheiros/as apoiantes ou de professor/a e daquele que aprende (La Lopa, 2012).

Esta experiência tem sido uma surpresa pelo fato de estar neste processo inovador no mesmo patamar dos docentes e de outros colegas de outras faculdades e anos diferentes. Mais do que o produto final a título pessoal é esta envolvimento multidisciplinar que me enriquece mediante o decorrer do semestre.

JACINTA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Paralelamente, a partilha entre os/as estudantes é um aspeto fundamental que a literatura destaca como promotora do pensamento crítico, na medida em que intencionalmente se promove o trabalho de grupo, a troca de dúvidas, o pensar diversas estratégias e a partilha de conhecimentos (Bowman-Perrot *et al.*, 2013) contribuindo para o incremento da autoconfiança nos/nas estudantes (Luca & Clarkson, 2002). A investigação revela também que os/as estudantes que participam neste tipo de intervenções apresentam um aumento dos seus níveis de perceção de competência e autoestima, menores ní-

veis de depressão e de outros sinais patológicos, bem como um maior otimismo, além de demonstrarem melhores realizações académicas (Mettetal & Bryant, 1996).

Alguns autores (Mettetal & Bryant, 1996; Munter, 2002; Duffy, 2008) destacam na abordagem ApS a sua contribuição para a reflexão por parte dos/das estudantes acerca dos conceitos de cidadania e de democracia. Assumem explicitamente o papel que a educação universitária deve ter na procura de respostas criativas e em parceria com as comunidades no sentido de defesa das mesmas e do bem público (Bringle & Hatcher, 1999). Efetivamente, os papéis assumidos pelos/as estudantes nestas perspetivas são carregados de significado porque respondem a problemas concretos com impactos nas vidas das pessoas, das comunidades e nas suas próprias vidas. Como vimos, o facto de se tratar de experiências com diversos interlocutores propicia trocas interculturais e de saberes diversos. Em si, esta realidade é promotora de mudança pois, quando conseguimos mudar as lentes com que apreendemos o mundo, começamos a perceber e a reconhecer o modo como construímos significado sobre as experiências de vida e como estas determinam as ações e comportamentos humanos. Por se tratar de metodologias participativas, colaborativas e reflexivas, os/as estudantes referem obter um conhecimento mais aprofundado dos fenómenos (justamente através da consciência da relevância da inclusão, do papel diferenciador do seu envolvimento, ...) expressando maiores níveis de contentamento a par da maior capacidade de consolidar

conhecimentos e competências (Rodriguez-Nogueira *et al.*, 2020). Neste sentido, podemos afirmar como Dall’Alba (2009) que a abordagem ApS se constitui como uma oportunidade de *transformação do self*.

É muito interessante perceber que o projeto escolhido pelo meu grupo cruza com projetos de outros grupos e que as preocupações com a comunidade são coletivas e sempre com a esperança de provocar mudança social.

JACINTA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Este espírito de reciprocidade e de respeito mútuo é bem evidenciado nas reflexões dos/as estudantes e parecem ser fundamentais para a caminhada do *ser* e do *tornar-se* profissional e das implicações deste processo na transformação pessoal. No mesmo sentido, Astin, Vogelgesang, Ikeda e Yee (2000) sintetizam como resultados esperados na ApS, ao longo do processo de desenvolvimento dos/as estudantes, o aumento do sentido de eficácia pessoal, o aumento de consciência face ao mundo, a maior consciência dos seus próprios valores e maiores envoltimentos na experiência académica.

Espero que a Universidade reconheça esta disciplina como uma mais-valia para o aluno, tal como é saber ler e escrever, e que permite formar cidadãos conscientes e solidários com o próximo, tal como bons profissionais.

IRENE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Esta experiência foi uma mais-valia, pois durante seis anos de estudos, não tinha experimentado ou tido a oportunidade de participar e estar integrada num grupo de investigação interdisciplinar. E só temos a ganhar com isso, como cidadãos e como técnicos de qualquer área.

MAGDA, LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

Sim, esta experiência teve bastante influência em mim. A nível pessoal posso dizer que não olho da mesma forma para uma história de vida como olhava anteriormente. É necessário perceber quais os detalhes das histórias para que possa analisar globalmente a situação de uma determinada pessoa, não existem histórias iguais e, por isso, é que cada pessoa é única. A competência que mais foi desenvolvida em mim foi a empatia pelas pessoas.

JORGE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A ApS parece também contribuir para o incremento de competências socio-emocionais nos/as estudantes e promover melhor preparação para situações que causem *stress* e disruptividade. A investigação nestes tópicos é ainda escassa, mas destacamos a contribuição que a abordagem ApS tem no desenvolvimento da capacidade de ser empático por parte dos estudantes. A empatia, no sentido de perceber o outro e a sua perspetiva associa-se a outros construtos fundamentais no tornar-se pessoa como sendo a aceitação e o respeito pelo outro. Alguns autores (Langstraat & Bowdon, 2011; Everhart, 2016; Rodriguez-Nogueira, Moreno-Poyatob, Álvarez-

-Álvarez & Pinto-Carral, 2020; Sanders, Van Oss & McGeary, 2016) reconhecem estas capacidades como determinantes para se *saber ser* e para saber *entrar e estar* nas comunidades. Simultaneamente, a compreensão de que existem diferentes olhares e perspetivas face à mesma situação leva à tomada de perspetiva do outro, e paralelamente ocorre uma conexão emocional quando se sente compreensão e compaixão pelo outro, porque apenas assim o conseguimos conhecer e compreender efetivamente. Paralelamente, a relevância de trabalhar em contextos diferentes dos de origem dos/as estudantes, de diferentes culturas e níveis socioeconómicos, e o aprofundamento das relações estabelecidas com aqueles/as com quem se interage e trabalha, aumenta a consciência crítica. As premissas e ideias preconcebidas são postas em causa promovendo uma dissonância cognitiva positiva porque emerge a necessidade de (re)significar as visões, as atitudes e os procedimentos. Neste processo, também se aprofunda a capacidade de ser empático ao colocar-se no lugar do outro, tornando estes processos circulares (Duffy, 2008; Everheart, 2016).

Relativamente ao trabalho na comunidade, é através dos relatos e depoimentos recebidos de colegas estudantes imigrantes que estamos a perceber em forma de desabafo as suas experiências de integração. Na verdade, ao ler ou ouvir os mesmos levantam-se algumas problemáticas socioeducativas em que o sentimento de empatia se apodera em todos os elementos do grupo.”

JACINTA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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, por isso, é mandatório ter essa competência empática.

IRMA, MESTRADO EM PSICOLOGIA

Finalmente, esta UC foi, de modo geral, relatada pelos/as estudantes como desafiante, inovadora e enriquecedora a vários níveis. Os excertos apresentados ao longo do capítulo são reveladores de como esta experiência proporcionou desenvolvimento de competências acadêmicas (e profissionais), mas sobretudo, acrescentou ao desenvolvimento de si, enquanto pessoas com responsabilidades sociais e cívicas. E, ainda, como estas várias dimensões se inter cruzam e complementam e se tornam inevitavelmente necessárias para o desenvolvimento do trabalho junto de comunidades, em equipas multidisciplinares.

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.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How service learning affects students. *Higher Education*. Paper 144.
- 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. (1999). Reflection in service learning: Making meaning or experience. *Educational horizons*, 179.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513.
- Dall’Alba, G. (2009) Learning professional ways of being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45.
- Duffy, J. (2008). Village Empowerment: Service-learning with Continuity. *International Journal for Service Learning In Engineering, Humanitarian Engineering And Social Entrepreneurship*, 3(2). <https://doi.org/10.24908/ijse.v3i2.2102>.
- Everhart, R. S. (2016). Teaching tools to improve the development of empathy in service-learning students. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(2), 129-154.
- Felten, P., & Clayton, P. H. (2011). Service-learning. *New directions for teaching and learning*, 2011(128), 75-84.

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.

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.

Langstraat, L., Bowdon, M. (2011). Service-Learning and Critical Emotion Studies: On the Perils of Empathy and the Politics of Compassion. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5-14. Retirado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ967602>.

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].

Mettetal, G., & Bryant, D. (1996). Service Learning Research Projects. *College Teaching*, 44(1), 24-28. <https://doi.org/10.1080/87567555.1996.9925551>.

Munter, J. (2002). Linking Community and Classroom in Higher Education: Service-Learning and Student Empowerment. *Journal Of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 10(2), 151-164. https://doi.org/10.1300/j054v10n02_09.

Rodríguez-Nogueira, Ó., Moreno-Poyato, A. R., Álvarez-Álvarez, M. J., & Pinto-Carral, A. (2020). Significant socio-emotional learning and improvement of empathy in physiotherapy students through service learning methodology: A mixed methods research. *Nurse Education Today*, 90, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104437>.

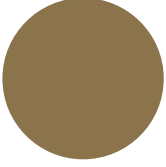
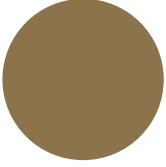
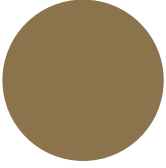
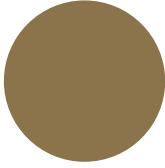
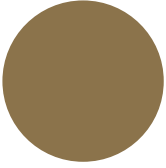
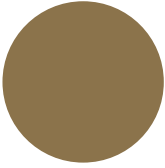
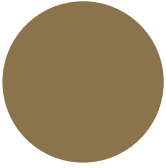
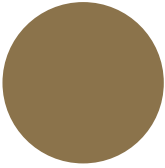
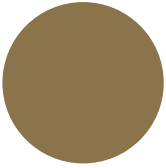
Sanders, M. J., Van Oss, T., & McGeary, S. (2016). Analyzing reflections in service learning to promote personal growth and community self-efficacy. *Journal of Experiential Education*, 39(1), 73-88.

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

Scholtz, D. (2018). Service Learning: An Empowerment Agenda for Students and Community Entrepreneurs. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(1), 69-79.

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.



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 cidadãos/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 impulsador 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.

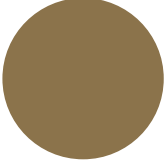
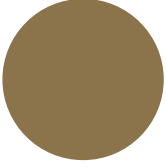
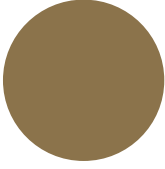
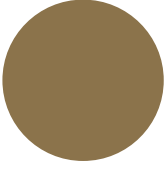
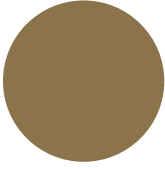
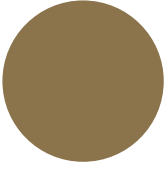
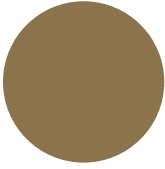
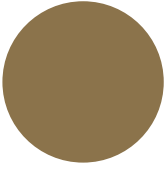
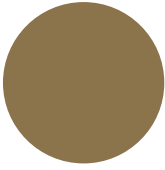
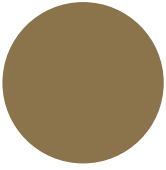
Rego, M. A., Moledo, M., Núñez, Í. M. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Barcelona: Octaedro.

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.



A análise sobre o processo e os resultados a partir da visão dos amigos críticos

Catarina Brandão ¹

Cristina Parente ²

Sofia Cruz ³

Manuel Nuno Alçada ⁴

Resumo

Neste capítulo propomos uma análise às experiências vividas de Aprendizagem em Serviço (ApS), a partir de um conjunto de observações realizadas sob a óptica dos amigos críticos durante as sessões letivas da primeira edição da unidade curricular (UC) “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”. A lente analítica usada privilegia a observação direta do processo de ensino de docentes provenientes de diferentes Faculdades da Universidade do Porto, que se organizaram em pares

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Centro de Psicologia da Universidade do Porto. *Email:* catarina@fpce.up.pt

² Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. *Email:* cparente@letras.up.pt

³ Faculdade de Economia da Universidade do Porto; Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. *Email:* sacruz@fep.up.pt

⁴ Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. *Email:* nunoalca@med.up.pt

pedagógicos, no âmbito da dinamização das atividades de ensino-aprendizagem. A reflexão sobre este processo sublinha o potencial desta abordagem e fundamenta, também, algumas propostas que podem contribuir no sentido de explorar as oportunidades de melhoria contínua da unidade curricular e o seu contributo para a inovação pedagógica no ensino superior e para a responsabilidade social universitária. Paralelamente, refletimos sobre o dispositivo “amigos críticos” e o papel que tem (ou pode ter) numa experiência pedagógica como aquela que é aqui focada.

Abstract

In this chapter we propose an analysis of the lived experiences of service-learning, based on a set of observations made from the perspective of critical friends during the teaching sessions of the first edition of the course unit (CU) “Community as Practice – A Transdisciplinary and Collaborative Intervention Experience”. The analytical lens selected focuses on the direct observation of the teaching process among teachers from different Faculties of the University of Porto, who were organized in pedagogical pairs, in the context of the dynamization of the teaching-learning activities. The reflection on this process underlines the potential of this approach and also draws some proposals

that may contribute to exploring the opportunities for continuous improvement of the course unit and its contribution to pedagogical innovation in higher education and university social responsibility. In parallel, we reflect on the "critical friends" device and the role it has (or can have) in a pedagogical experience such as the one focused on here.

Palavras-Chave

Amigos críticos; observação; Melhoria contínua; Aprendizagem em Serviço.

Keywords

Critical friends; Observation; Continuous improvement; Service-learning.

Introdução

No campo dos motivos justificativos da criação do curso/unidade de formação e sua integração nos objetivos da U.Porto, a proposta de Criação, Acreditação Interna e Creditação da Unidade Curricular (UC) “A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, faz referência a dois mecanismos de monitorização e avaliação dos seus eventuais efeitos. Um desses mecanismos é a presença de um grupo de amigos críticos, estratégia que vem sendo utilizada como forma de melhorar a qualidade do ensino,

nomeadamente, o Ensino Superior (Andreu *et al.*, 2003). No âmbito desta UC, o grupo de amigos críticos constituído integrou quatro docentes de distintas faculdades (Faculdades de Economia, Letras, Medicina, Psicologia e Ciências da Educação), cujo principal objetivo foi a monitorização da implementação da UC.

No presente capítulo procuramos refletir sobre as experiências vividas de Aprendizagem em Serviço (ApS), a partir de um conjunto de observações realizadas durante as sessões letivas da primeira edição da unidade curricular “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”. Para esse efeito, numa primeira secção debruçamo-nos sobre o conceito de grupo de amigos críticos (GAC), sistematizando algumas das suas particularidades. Procuramos, com isso, criar um contexto para o restante capítulo, na medida em que esta estratégia serviu de inspiração para a experiência que aqui se relata. Na secção que se segue, apresentamos a metodologia seguida pelo GAC, as suas fases e os critérios adotados como guias para a observação. Posteriormente, sistematizamos aquilo que se pode entender como o *feedback* do GAC, na medida em que identificamos o resultado da observação realizada ao longo da UC. É a partir dessa sistematização que resulta a última secção do capítulo, que procura olhar para o futuro das atividades pedagógicas desta InovPed, mas também para o papel do GAC na mesma.

1. O conceito de amigos críticos

O conceito de amigos críticos no âmbito do ensino e da educação refere-se a uma estratégia (entre outras), que permite aos/às docentes aceder a uma visão distinta e exterior sobre a sua própria prática, examinando-a de forma crítica (Andreu *et al.*, 2003). Esta estratégia assume a particularidade de acontecer entre pares – uma comunidade de docentes – em que um/a docente (ou vários/as) se dispõem a olhar para o seu próprio desempenho e, com apoio de pares, a potenciar a qualidade do mesmo. Quando operacionalizada na prática docente, traduz-se num processo de monitorização e avaliação e desejavelmente numa melhoria da qualidade do ensino. Facilmente se depreende, então, as especificidades associadas a esta estratégia. É sobre algumas delas que nos debruçamos de seguida, como forma de contextualizar a experiência do grupo de amigos críticos na InovPed que aqui se foca.

2. Quem integra um grupo de amigos críticos e para quê?

Num trabalho sobre o papel dos amigos críticos em projetos de investigação-ação que envolvem académicos, David Kember e colegas (1997, p. 464) definem-nos enquanto “agentes para o desenvolvimento docente, em vez de facilitadores do progresso da investigação”, sublinhando a relação

colaborante e de suporte que se cria entre docentes, que são pares, de forma a promover a capacidade de aprendizagem e de reflexão. Trata-se, assim, de uma estratégia onde docentes se debruçam sobre o desempenho de outros/as docentes, em detrimento dos conteúdos focados por estes ou os seus resultados (Andreu *et al.*, 2003). O objetivo subjacente a este exercício é a melhoria da prática docente focada pelo grupo de amigos críticos, que vão dar e receber *feedback* dos docentes. Daqui decorre um aspeto fundamental – a qualidade da relação entre docentes.

3. O ambiente de trabalho entre os/as docentes e o grupo de amigos críticos

Ao definir-se o grupo de amigos críticos como uma estratégia de avaliação que visa a melhoria, importa considerar, desde logo, os constrangimentos associados a processos avaliativos e como isso pode influenciar a qualidade da implementação dessa estratégia. É, assim, fundamental que se desenvolva um ambiente de trabalho próximo e positivo entre docentes e amigos críticos, onde haja um nível de confiança elevado, que permita que as críticas sejam partilhadas e recebidas de forma positiva. Kember e colegas (1997) destacam que os amigos críticos podem desenvolver relações de diferente qualidade com o grupo com quem estão a trabalhar – aberta, cuidadosa e distante. A cada um destes tipos

de relação estão associados níveis distintos de proximidade e de confiança e, conseqüentemente, do impacto desta estratégia na qualidade do ensino. O estabelecimento de uma relação de qualidade surge, efetivamente, como fundamental para se desenvolver um processo reflexivo de apoio aos/às docentes (Kember *et al.*, 1997) e que permita aquilo que se pretende – a melhoria do ensino.

4. Estrutura do processo

O recurso a amigos críticos deve ser formalizado, sendo possível identificar na literatura algumas propostas de operacionalização desta estratégia. Desde logo, a constituição do grupo (quem, porquê, e como funcionar) e a garantia de um clima de confiança para o processo, a definição dos critérios de observação, como dar *feedback*, e como traduzir esse *feedback* em planos de ação. Percebe-se, assim, que a atividade do grupo de amigos críticos deve ser focada, nomeadamente no que se refere aos critérios a considerar pelos amigos críticos (Andreu *et al.*, 2003). O grupo pode optar por seguir critérios já definidos na literatura sobre qualidade de ensino, mas também optar por definir os seus próprios critérios. Note-se que, coerentemente com a natureza colaborativa e de suporte que esta técnica representa, os/as docentes que são observados/as podem definir o que pretendem obter com este processo de melhoria.

Nesta primeira seção do capítulo, debruçamo-nos sobre o conceito de grupo de amigos críticos (GAC), sistematizando algumas das suas particularidades. Procuramos, com isso, criar um contexto para o restante capítulo, na medida em que esta estratégia serviu de inspiração para a experiência que aqui se relata. Na seção que se segue, apresentamos a metodologia seguida pelo GAC, as suas fases e os critérios adotados como guias para a observação. Posteriormente, sistematizamos aquilo que se pode entender como o *feedback* do GAC, na medida em que identificamos o resultado da observação realizada ao longo da InovPed “A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”. É a partir dessa sistematização que resulta a última seção do capítulo, que procura olhar para o futuro das atividades pedagógicas desta InovPed, mas também do papel do GAC na mesma.

5. Metodologia

A reflexão que propomos baseia-se na observação direta de 12 sessões de trabalho que decorreram entre fevereiro e junho de 2021, cada uma com a duração de 2h. As observações realizadas foram assumidas por um GAC constituído por quatro docentes da UP, com formações disciplinares diferentes (psicologia, sociologia e farmácia) e de unidades orgânicas igualmente distintas. Nas três primeiras sessões, a observação

e o registo foram livres e não estruturados, sendo realizados por apenas um/a dos/as professores/as. A partir da 4.ª sessão, a observação direta teve como guia orientador uma grelha de observação com duas dimensões observacionais, preenchidas geralmente por dois dos/as quatro observadores/as que, coordenados, relataram a experiência observacional de forma complementar. Foram ainda observadas duas reuniões docentes: uma num momento prévio ao arranque do funcionamento da InovPed, com o objetivo de garantir as articulações necessárias entre a equipa docente; outra na fase final, aquando da preparação do seminário final de apresentação dos trabalhos, em que se definiram e clarificaram várias regras de atribuição das classificações finais aos/às estudantes.

A grelha de observação do processo de ensino orientou-se por duas dimensões principais:

- uma dimensão descritiva, onde se atendia à estruturação da aula (introdução, desenvolvimento e fecho); à intervenção dos pares pedagógicos (conteúdo das intervenções, quem intervém); à posição atribuída aos/às estudantes (e.g., tratados como “colegas” ou como subordinados; liderança de grupo); intervenção dos grupos de estudantes (conteúdo e dinâmicas);
- uma dimensão avaliativa, em que se destacavam os pontos fortes, pontos a desenvolver e possíveis oportunidades de melhoria a introduzir, bem como a referência explícita aos contributos para os objetivos do desenvolvimento sustentável.

As narrativas das observações permitiram construir uma reflexão crítica sobre alguns dos aspetos que se evidenciaram nas diferentes sessões observadas, quer pelo seu significado para a equipa de observadores/as, também eles professores/as de carreira na UP, com trajetórias profissionais longas no ensino superior (não inferiores a 20 anos), quer pela regularidade com que se foram manifestando ao longo do processo. Longe de nós estarmos a veicular uma perspetiva neutra. Trata-se de uma interpretação que assenta em pressupostos e princípios acerca do que é desejável nas atividades de ensino (e aprendizagem) que ancoram a Aprendizagem em Serviço (ApS) (*vd.* cap. 1). Contudo, as reflexões críticas avançadas resultam de um processo de discussão e maturação em que a triangulação de dados enquanto técnica de validação parece ser suficientemente robusta ao radicar em observações redigidas por pares de observadores/as e discutidas por quatro professores/as com experiência profissional e formações disciplinares distintas.

A abordagem avaliativa que propomos não seguiu os cânones clássicos de uma abordagem de monitorização típica de amigos críticos (*e.g.*, Andreu *et al.*, 2003). Desde logo, assumiu-se como objetivo da constituição de um GAC no âmbito desta InovPed unicamente a monitorização da implementação da UC e não especificamente dos/as docentes (pese embora este seja um objetivo frequente do dispositivo GAC). Para além disso, as observações efetuadas não foram regularmente partilhadas e discutidas com a equipa docente, dado

que, por efeito da pandemia COVID-19, as sessões da UC decorreram em formato *online* e não existiram reuniões docentes em número suficiente para implementar essa reflexão de proximidade conjunta. O ambiente virtual não favoreceu a dinâmica relacional entre o GAC e a restante equipa docente e discente. Efetivamente, a ausência de contactos informais não foi favorecida ao longo da InovPed. Terminadas as sessões, o contacto só era retomado na semana seguinte em grande grupo. Simultaneamente, não foram estabelecidos espaços formais próprios adicionais para a partilha das observações entre o GAC e a equipa docente. Deste modo, as reflexões agora partilhadas terão interesse na avaliação desta experiência e serão importantes para futuras edições da UC, ainda que, em primeira instância, devam ser discutidas com a equipa de docentes participantes e mesmo com os/as estudantes, aspetos não concretizados na altura de redação deste capítulo.

6. Contextos e práticas de Aprendizagem em Serviço

Nesta seção do capítulo, sistematizamos os resultados das observações realizadas ao longo da lecionação da UC, discorrendo sobre contextos e práticas de ensino-aprendizagem. Avançamos ainda com alguns balanços acerca do processo.

7. Contextos de ensino-aprendizagem

Conforme referido acima, a UC decorreu durante a pandemia de COVID-19, tendo ficado marcada por fortes restrições à circulação e contacto entre as pessoas. As restrições em vigor dificultaram muito o contacto com as instituições e com os potenciais públicos-alvo, o que atrasou o “colocar as mãos na massa”. Deste modo, o trabalho de terreno revelou-se particularmente desafiante, ficando em alguns casos algo comprometido.

As aulas tiveram de ser lecionadas *online* via plataforma Zoom® e os contactos docente/discente, docente/docente, discente/discente e docentes/amigos críticos decorreram sempre à distância.

O arranque das atividades da InovPed foi lento, e a indefinição de como se poderia promover a aprendizagem em serviço no contexto das restrições existentes pautou as primeiras aulas. Não se sabia se iria ou não haver efetivamente uma entrada no terreno e como esta poderia ser efetuada. Estas dificuldades também se estenderam à definição do local onde seria efetuada a aprendizagem em serviço. Por sua vez, as questões levantadas com a pandemia, principalmente resultantes do isolamento, acabaram por ser objeto de trabalho de vários grupos.

Outra questão resultante não só da novidade da UC, mas fruto do escasso contacto físico entre discentes e da falta de diálogo em “ambiente descontraído” (entenda-se fora do ambiente virtual), foi a indefinição de algumas regras, que depois

originou leituras ambíguas, motivadas também pelos diferentes entendimentos decorrentes das várias proveniências disciplinares dos/as estudantes e as particularidades associadas às diversas culturas científicas e institucionais dos pares pedagógicos. Todavia, tais indefinições foram sendo corrigidas nas primeiras aulas e os seus efeitos menos positivos resolvidos.

Nas sessões iniciais existiram sempre dois momentos: um primeiro espaço de apresentação teórica por parte do par pedagógico, a que se seguia uma reunião de grupo em salas distintas, sendo que cada grupo tinha um par tutor, que o acompanhou ao longo da UC. Posteriormente, juntavam-se todos para uma reunião final. À medida que o semestre avançava, a duração das reuniões por grupo (em cada sessão) era maior, sendo que no final do semestre o tempo letivo era quase na totalidade, senão mesmo integralmente preenchido por esta etapa. Nas reuniões globais a participação dos/as estudantes foi-se revelando progressivamente maior e havia um grande à vontade, notório pela informalidade no trato. Nas últimas sessões da InovPed, a preocupação com a apresentação do trabalho/projeto final era clara. Nesta fase notaram-se algumas dúvidas sobre o processo, mesmo entre os/as docentes, e alguma discrepância entre os conteúdos disponibilizados no *Moodle* e na ficha da UC, concretamente sobre a ponderação de alguns componentes de avaliação e a sua operacionalização no contexto pandémico: se a avaliação seria *online* ou presencial, quanto tempo haveria para a apresentação oral do trabalho de cada grupo e em que formato

deveria ser feita essa apresentação; e qual o peso relativo do diário de bordo e das reflexões pessoais na classificação final dos/as estudantes.

Percebe-se que o enquadramento institucional da UC, especialmente pelo fato de ser de tipologia semestral e implicar uma ocorrência letiva semanal (2 horas), leva a que seja muito difícil completar o ciclo de um processo de aprendizagem em serviço. Os grupos eram propositadamente heterogêneos, o que traz maior riqueza, mas leva a que seja necessário mais tempo para o conhecimento mútuo e para encontrarem um objetivo comum e, posteriormente, definirem um projeto de trabalho. De seguida, o passar à ação requer muitas vezes pedidos de autorização (a organizações e pessoas), o que nalguns casos se revelou um processo muito demorado (especialmente quando envolvia crianças), ainda mais em tempos de pandemia, em que os contactos ocorriam à distância. Percebeu-se que, em resultado disso, muitos grupos sentiram dificuldades em entrar em campo, pelo que as intervenções foram muito reduzidas e não houve possibilidade de avaliar essa intervenção (pelo menos de uma forma sistematizada).

8. Práticas de ensino-aprendizagem

Apesar de o GAC não ter estado presente nas reuniões de grupo de trabalho entre estudantes e pares pedagógicos, foi possível perceber durante as reuniões globais (nas sessões letivas da Inov

Ped) que, à medida que o tempo decorria, havia um maior entrosamento dentro de cada grupo e entre os/as docentes (i.e., cada par pedagógico) e os seus grupos. O envolvimento entre os grupos e os seus tutores foi patente e manifestou-se, inclusive, o desenvolvimento de alguma cumplicidade entre estes.

Constatou-se alguma falta de adesão dos/as estudantes aos trabalhos propostos no *moodle*, que mais tarde foi colmatada. Parece, igualmente, que não foi bem entendida a importância e modo de funcionamento, por exemplo, do diário de bordo. Trata-se de uma atividade de carácter formativo que visou a elaboração de registos semanais das atividades realizadas, ancorados num guião pré-estruturado e acompanhados pela recolha e sistematização de materiais diversos para pensar o desenvolvimento do projeto de intervenção em construção.

Também o processo de avaliação teve de passar por momentos de esclarecimento entre a equipa docente e alguns pontos tiveram de ser redefinidos. A incerteza quanto ao processo de apresentação do trabalho/projeto final e à forma de avaliação tornou necessária a realização de uma reunião entre os docentes. Apesar de terem sido esclarecidos muitos aspetos, mais tarde, aquando da atribuição das classificações verificou-se que ainda existiam algumas discrepâncias. Nessa altura ficou mais claro que a forma como cada docente percebeu a ApS não foi igual e verificou-se que havia diferentes entendimentos quanto aos objetivos a cumprir. Como referido anteriormente, para esta situação contribui o facto de os pares pedagógicos se enquadrarem em diferentes culturas

científicas e organizacionais na UP e manifestarem, consequentemente, entendimentos distintos sobre a aprendizagem em serviço e outras estratégias de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos, a investigação-ação, os estágios, entre outras. Muito provavelmente a ocorrência de momentos descontraídos e, eventualmente, de encontros presenciais entre os docentes poderia ter ajudado a mitigar estas falhas.

Por ser a primeira vez que decorria a UC, não existiam alternativas a apresentar aos grupos relativamente a organizações/locais onde poderiam dinamizar o projeto que tinham de operacionalizar ao longo do semestre. Este facto não terá facilitado a integração dos grupos no terreno.

9. Balanços acerca do processo

As dificuldades que decorreram do contexto pandémico, particularmente a ausência de contacto físico, abriram oportunidades a outras formas de diálogo e interação entre os/as estudantes, na relação docente/discente e, especialmente, entre os grupos e seus/suas tutores/as, que poderão ser uma mais-valia em futuras edições. Destacamos, por exemplo, a criação de um grupo no *whatsapp*, que incluiu também o GAC. Ora, esta iniciativa permitiu criar um ambiente de trabalho de maior proximidade relacional entre estudantes, mas também entre docentes e amigos críticos (Kember *et al.*, 1997), catalisador do acompanhamento do processo formativo

e com influências diretas e indiretas na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Esta UC permitiu a identificação e avaliação de um problema no terreno e a consequente construção de um projeto, em que a passagem à ação (entenda-se, intervenção no terreno) se revelou escassa ou nalguns casos mesmo nula. Com efeito, tendo em conta a totalidade dos projetos, registou-se uma reduzida inserção comunitária, o que limitou o contacto próximo com outras realidades organizacionais. Acreditamos que somente após a apresentação do projeto já quase no final do semestre, os/as estudantes estariam em condições para, efetivamente, operacionalizar o seu projeto, interagir e criar um vínculo social com a população selecionada e, depois de implementado, proceder à avaliação do trabalho executado.

Apesar dos constrangimentos experienciados, nesta primeira edição da unidade curricular “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, ficou clara a satisfação da maioria dos/as docentes e discentes com o trabalho realizado ao longo das aulas e no final do semestre manifestaram interesse em aprofundar modalidades de articulação entre teoria e prática, investigação e intervenção, a partir de culturas científicas e organizacionais distintas.

Ao mesmo tempo, foi notório o entusiasmo e empenho que os/as discentes demonstraram semanalmente nas diferentes fases do seu projeto, assim como a oportunidade e a

experiência que para muitos/as representou o primeiro contacto com o trabalho interdisciplinar e no terreno, bem como o compromisso com o processo e as metas definidas para o trabalho acordado.

Para a equipa docente, evidenciou-se o desafio do trabalho pedagógico em pares interdisciplinares, quer no acompanhamento tutorial dos grupos de estudantes, quer na lecionação de sessões, quer mesmo na construção de um entendimento comum do funcionamento da UC. O espaço de lecionação interdisciplinar mostrou-se desafiador do quotidiano da prática pedagógica e representou uma oportunidade de aprendizagem de competências de adaptação ao funcionamento em par tutorial e par de lecionação.

10. Pistas para novas experiências curriculares de AeS

Uma das responsabilidades de um GAC é a reflexão sobre os dados observados, assim como a definição de propostas de melhoria. Este é um dos requisitos para se alcançar a melhoria da qualidade do Ensino Superior, sendo este o objetivo da criação de um GAC, logo à partida. É isso que fazemos nesta seção do capítulo, conscientes que a partilha das observações realizadas com os pares pedagógicos, e a sua discussão e retroalimentação, permitiria enriquecer as propostas que de seguida sistematizamos.

11. Suporte teórico prévio

Colocamos a hipótese que a compreensão do que significa e implica a ApS e conceitos associados a esta, poderia ser potenciada com algum enquadramento teórico prévio ou inicial na UC. Sendo certo que a ideia da ApS é ser um método de ensino⁵, acreditamos que o acesso estruturado e apoiado dos/as estudantes a material de introdução teórica seria uma mais-valia (por exemplo, no formato de seminários de preparação, recursos digitais – vídeos, etc.) até para distinguir esta prática pedagógica de outras, como sejam a implementação prática da investigação para a ação.

12. Criação de um Guia orientador da UC

Outra proposta que emerge da experiência do GAC, é a elaboração de um Guia orientador da UC, para a criação de um código de leitura e entendimento comum (incluindo sobre o que é a ApS). Consideramos que para além da FUC, este documento revela-se desejável, apresentando informação ao nível de, por exemplo, os grupos de trabalho serem formados por estudantes provenientes de faculdades diferentes; modelos de contactos e de protocolos a estabelecer com as organizações para a operacionalização dos projetos;

⁵ Agradecemos o comentário a um revisor do capítulo numa fase inicial do mesmo.

avaliação; planeamento de sessões de acompanhamento fora das aulas, entre outros aspetos.

13. Dinâmicas de grupo entre estudantes

Outra sugestão consiste no desenvolvimento de dinâmicas de grupo para os/as estudantes se conhecerem e organizarem entre si. Estas dinâmicas poderão usar de modalidades de quebra-gelo, com vista a abreviar o processo de conhecimento do pequeno grupo de trabalho e do grande grupo, acelerando a criação de um clima de confiança e cooperação.

14. Reuniões preparatórias para o/as docentes

Uma outra proposta que decorre da experiência do GAC é a realização de reuniões preparatórias para os/as docentes criarem um código de leitura comum acerca dos conceitos de ApS e alinharem expectativas e experiências de ensino-aprendizagem.

15. Orientações para a escolha de comunidades /organizações a integrar

A seleção das comunidades/organizações onde se pretendem realizar a ApS deve ser uma opção livre dos/as estudantes.

Porém, e não querendo limitar a criatividade e as escolhas dos grupos de estudantes, consideramos que a disponibilização logo à partida de contactos de organizações/locais propícios ao desenvolvimento do projeto de intervenção, que tenham sido previamente contactadas/conhecidos pelos pares pedagógicos, com a indicação de um possível interlocutor ou informante privilegiado/a, poderá contribuir para agilizar a entrada dos grupos no terreno e dispor de mais tempo útil para o exercício efetivo da ApS.

Notas finais

A ApS tem vindo a ser implementada no Ensino Superior (Butin, 2005), possibilitando a partilha de experiências que favorecem relações de aprendizagem entre docentes, discentes e a comunidade envolvente às instituições de Ensino Superior. Trata-se de uma metodologia que contribui ativamente para o desenvolvimento de competências pessoais e de envolvimento cívico dos/as estudantes, localizada também no âmbito da considerada terceira missão da Universidade, a da responsabilidade social (Resh, 2018). A importância percebida desta metodologia, nomeadamente pelo seu potencial impacto, torna clara a pertinência de recorrermos a estratégias que permitam avaliar o seu desenvolvimento. O recurso a GAC revela-se, por isso, uma ferramenta relevante para a reflexão crítica nesta atividade pedagógica.

Sendo esta a primeira vez que o GAC se envolveu na operacionalização desta estratégia, tratou-se de uma experiência com benefícios para cada um/a, também para os/as docentes. Na observação e reflexão sobre as práticas de pares pedagógicos somos convidados/as a pensar sobre a nossa própria prática, vendo-nos no desempenho dos nossos pares, aprendendo com eles e através deles. Ao mesmo tempo, pudemos aprofundar o conhecimento sobre uma estratégia de melhoria extremamente rica e que esperamos tornar parte da nossa atividade docente. Aliás, frequentemente, os GAC são constituídos por docentes que se observam mutuamente, o que permite fortalecer redes informais de pares, potenciando partilhas de *feedback* de forma positiva, porque acontecem em ambientes de confiança. Daqui se percebe, então, a importância de este ser um processo cíclico.

O recurso a GAC é fundamental para os processos de melhoria da qualidade do ensino no Ensino Superior. É, por isso, importante ressaltar e congratular a decisão de se incluir esta estratégia na InovPed “A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, aquando da sua proposta. Esperamos que mais UCs na Universidade do Porto tenham oportunidade de recorrer a esta estratégia, criando-se uma rede de melhoria do ensino e, desta forma, contribuindo para a promoção de culturas de aprendizagem (Andreu *et al.*, 2003) no Ensino Superior.

Referências

- Andreu, R., Canós, L., de Juana, S., Manresa, E., Rienda, L., & José Tarí, J. (2003). Critical friends: a tool for quality improvement in universities. *Quality Assurance in Education*, Vol. 11(1), pp. 31-36. <https://doi.org/10.1108/09684880310462065>.
- Butin, Dan W. (2005). *Service-Learning Higher Education Critical Issues and Directions*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kember, D., Ha, T., Lam, B., Lee, A., NG, S., Yan, L., & Jessie C.K. Yum (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5(3), 463-481, DOI: [10.1080/09650799700200036](https://doi.org/10.1080/09650799700200036).
- Resh, K. (2018). Third Mission and service learning. A narrative evaluation of the relevance of students' experiences. *ζFHE*, Vol. 13(2) (June 2018) pp. 127-139.

