

# O impacto da metodologia Aprendizagem-Serviço em estudantes de Psicologia numa universidade portuguesa

## RESUMO

A Aprendizagem-Serviço (ApS) é uma metodologia de ensino que apoia a consolidação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula através da aplicação prática em contexto comunitário. Este estudo, desenvolvido numa universidade portuguesa, avaliou o impacto de duas experiências de ApS em estudantes do 3.º ano da licenciatura em Psicologia (Grupo Experimental: GE1 = 27; GE2 = 24), por comparação com um Grupo de Controlo constituído por estudantes de 1.º e 2.º ano (GC = 45), através da avaliação pré e pós-teste. Os resultados quantitativos identificaram diferenças do pré para o pós-teste nos GE, no que concerne a expectativas/valorização face à experiência de ApS, no sentido de um aumento. Verificou-se ainda, no GE1, uma diminuição na dimensão desenvolvimento pessoal dos objetivos de vida. No pós-teste, o GC apresentou resultados mais favoráveis do que os GE em subescalas relativas às expectativas face à experiência de ApS (GE)/aprendizagem em unidades curriculares (GC), nomeadamente a nível pessoal e de justiça social. Os resultados qualitativos confirmaram que esta experiência teve um impacto positivo, salientando-se a relevância da metodologia para si e para os outros, e os efeitos no propósito de vida (felicidade, sucesso, realização). Os participantes destacaram o significado pessoal e profissional da experiência, nomeadamente ao nível do autoconhecimento, inspiração e definição de futuras áreas de intervenção. Este estudo reforça a relevância da implementação da ApS em diversas ofertas formativas, associada a novos estudos que possibilitem uma avaliação holística do seu impacto, abrangendo não apenas os estudantes, mas também os docentes e as comunidades envolvidas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem-Serviço; Metodologia de ensino; Ensino superior; Estudantes de Psicologia.

Joana Carneiro Pinto <sup>i</sup>  
Universidade Católica  
Portuguesa, Portugal

Susana Costa Ramalho <sup>ii</sup>  
Universidade Católica  
Portuguesa, Portugal

Inês Camacho <sup>iii</sup>  
Universidade Católica  
Portuguesa, Portugal

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, o desenvolvimento de experiências de Aprendizagem-Serviço (ApS) aumentou significativamente no contexto do ensino superior (Clayton et al., 2023), em variados cursos e universidades. Globalmente,

verifica-se um crescente interesse nesta abordagem educacional quando se observam as organizações e redes internacionais dedicadas ao tema, como, por exemplo, a Uniservitate (Solidarity Service-Learning in Catholic Higher Education), a Canadian Alliance for Community Service-Learning, o Latin American Center for Service-Learning ou a European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE).

A ApS pode ser definida como uma experiência educacional baseada em competências e com atribuição de créditos em que os estudantes: (1) participam em atividades com benefício para a comunidade; e (2) refletem sobre as atividades de modo a aprofundar o seu conhecimento, a alargar a sua perspetiva sobre a disciplina e os seus conteúdos, bem como a aumentar a sua perceção sobre os valores pessoais e a sua responsabilidade cívica (Bringle & Clayton, 2012). Esta definição identifica a ApS como uma estratégia educacional que combina a aprendizagem experimental dentro do currículo e o envolvimento ativo na comunidade (serviço), beneficiando de modo concreto e tangível essa comunidade e promovendo o desenvolvimento académico, civil e pessoal dos estudantes.

A ApS é uma metodologia educativa que desafia as abordagens mais tradicionais, expandindo para fora da sala de aula a dinâmica ensino-aprendizagem (Wang et al., 2020), criando espaço para reforço do envolvimento social e de comportamentos éticos (Lee et al., 2020), promovendo o compromisso (Folgueiras et al., 2018), a autonomia e a autoeficácia (Gerholz et al., 2017), potenciando o pensamento crítico (Kuntjara, 2019), gerando satisfação com as aprendizagens (Lorenzo Moledo et al., 2021) e estimulando aprendizagens significativas (Celio et al., 2011). A experiência de ApS tem sido, ainda, associada a emoções positivas, como o entusiasmo, o interesse, a determinação e a inspiração (Opazo et al., 2018), e tem demonstrado impactar positivamente os objetivos de vida dos participantes, promovendo a preocupação com o bem comum (Opazo et al., 2018). De forma consistente, a investigação tem, também, mostrado que a participação em atividades de ApS leva a um aumento das expectativas positivas dos estudantes em relação à aprendizagem e ao seu envolvimento nas Unidades Curriculares (UCs) (e.g., Gerholz & Slepcevic-Zach, 2015), a uma maior clareza e internalização dos objetivos de vida (através da reflexão sobre as experiências e o impacto na comunidade) (Lumish et al., 2022; Yorio & Ye, 2012), bem como a um aumento da motivação intrínseca (devido à aplicação prática do conhecimento e ao envolvimento ativo) (Darby et al., 2013; Rockenbaugh et al., 2011). Adicionalmente, a superação de desafios e a aplicação de competências em contextos reais fortalecem a autoconfiança dos estudantes para a aprendizagem (e.g., Peters et al., 2006), e a satisfação com a experiência académica tende a ser significativamente maior devido à natureza significativa e ao impacto percebido da ApS (e.g., García-Garcés et al., 2022). Estudos longitudinais com grupos de controlo em contextos de ensino superior indicam uma relativa estabilidade nas medidas de expectativas, objetivos de vida, motivação, autoconfiança e satisfação, quando não ocorre uma intervenção ApS específica (e.g., Astin et al., 2000; Hill et al., 2005). Quadros teóricos como a teoria da aprendizagem experiencial (e.g., Kolb, 2014) e a teoria da autodeterminação (e.g., Deci & Ryan, 2000) ajudam a compreender os resultados positivos favoráveis aos grupos experimentais, salientando o papel da experiência direta, da reflexão

e da satisfação das necessidades psicológicas básicas na aprendizagem e no desenvolvimento.

No caso dos estudantes de Psicologia, em que se pretende que o currículo académico promova a compreensão das bases científicas da área, mas também possibilite o entendimento acerca de como o conhecimento mais profundo do ser humano podem ajudar a tornar o mundo num lugar melhor, no qual todos possam ter vidas dignas, produtivas e significativas (Bringle et al., 2016), a utilização desta metodologia é ainda mais relevante. A ApS possibilita não apenas a aplicação do conhecimento teórico a situações e contextos reais e aplicados, mas encoraja, também, o desenvolvimento de empatia, responsabilidade social, envolvimento cívico e um compromisso com a criação de um impacto positivo na sociedade. Ao integrar a possibilidade de experiências de ApS no currículo académico, os estudantes podem desenvolver um maior entendimento acerca da relevância da psicologia na abordagem de questões sociais e na promoção do bem-estar humano (Kretchmar, 2001).

Os benefícios da ApS parecem ser extensíveis aos docentes que aplicam a metodologia. De acordo com Aramburuzabala et al. (2019):

a complexidade da realidade social em que se enquadra a aprendizagem-serviço, favorece a conceção interdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem, o que leva os professores a mudar a sua conceção da disciplina que é ensinada e a sua responsabilidade de ensino, e a colaborar com colegas de outras disciplinas envolvidas no projeto aprendizagem-serviço. A utilização da ApS promove frequentemente o desenvolvimento de redes de ensino e linhas de investigação mesmo para professores de outras áreas que não a educação e áreas relacionadas. (p. 236)

A metodologia ApS cria um tempo e um espaço de intercâmbio de conhecimentos e experiências para docentes que incluem a metodologia no seu ensino e para comunidades que se abrem às universidades e com estas se alinham no que concerne aos objetivos de justiça social. Como afirmam Opazo e Aramburuzabala (2019), “a Aprendizagem-Serviço representa uma oportunidade para uma integração autêntica da teoria educacional e da prática comunitária” (p. 161).

Seguindo os primeiros estudos realizados em Portugal (e.g., Pais et al., 2022; Veiga et al., 2021) que estudaram o efeito da prática de experiências de ApS em contexto universitário, o presente estudo teve como objetivo explorar os efeitos da utilização deste modelo pedagógico em estudantes de uma universidade portuguesa.

Seguidamente, detalham-se os objetivos e hipóteses orientadores do presente estudo.

## 1.1. OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo teve como objetivo avaliar o impacto de duas experiências de ApS em duas turmas de 3.º ano da licenciatura em Psicologia, numa universidade portuguesa, comparando-a com experiências de ensino-apren-

dizagem tradicionais vivenciadas por estudantes de 1.º e 2.º anos. Para os Grupos Experimentais (GE), avaliou-se especificamente a experiência de ApS, enquanto para o Grupo de Controlo (GC) se avaliou a experiência de aprendizagem em UCs tradicionais. Esta distinção, fundamental para compreender os objetivos do estudo, reflete a comparação entre dois métodos educativos diferentes.

Para o estudo quantitativo, colocaram-se as seguintes hipóteses de investigação:

H1: Os participantes dos GE e GC não apresentam diferenças no pré-teste nas subescalas relativas às expectativas face à experiência de ApS (GE)/aprendizagem em UCs (GC), objetivos de vida, motivação, autoconfiança para a aprendizagem e satisfação.

H2: Os participantes dos GE e GC apresentam diferenças significativas no pós-teste nas subescalas relativas às expectativas face à experiência de ApS (GE)/aprendizagem em UCs (GC), objetivos de vida, motivação, autoconfiança para a aprendizagem e satisfação. Estas diferenças são favoráveis aos GE.

H3: Não existem diferenças significativas do pré para o pós-teste no GC nas subescalas relativas à aprendizagem em UCs, objetivos de vida, motivação, autoconfiança para a aprendizagem e satisfação.

H4: Existem diferenças significativas do pré para o pós-teste nos GE nas subescalas relativas às expectativas face à experiência de ApS, objetivos de vida, motivação, autoconfiança para a aprendizagem e satisfação, com resultados mais elevados no pós-teste.

Para se obter uma compreensão mais aprofundada das experiências dos estudantes nos GE com a metodologia ApS, explorou-se qualitativamente as suas perceções através das seguintes questões de investigação:

Q11: De que forma a participação na experiência de ApS influencia a perceção sobre o seu propósito de vida?

Q12: Quais são as suas perceções acerca dos aspetos mais relevantes e das áreas de melhoria na metodologia ApS implementada?

Q13: Que significado atribuem à experiência de Aprendizagem-Serviço, tanto a nível pessoal quanto em relação à sua futura atuação profissional na área da Psicologia?

A investigação destas questões permitiu obter insights valiosos sobre a experiência dos estudantes, complementando os resultados quantitativos e oferecendo uma compreensão mais rica e contextualizada do impacto da metodologia ApS.

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

Participaram neste estudo um total de 96 estudantes universitários de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 18 e os 46 anos ( $M = 20,8$ ;  $DP = 0,119$ ;  $Mdn = 20$ ;  $Mo = 19$ ) que se encontravam a frequentar a licenciatura em Psicologia numa universidade portuguesa. Os participantes foram orga-

nizados em três grupos: (1) GC ( $n = 45$ , 46,9%), GE1 ( $n = 27$ , 28,1%) e GE2 ( $n = 24$ , 25%). O GC foi constituído por estudantes do 1.º e 2.º ano do curso (1.º ano:  $n = 27$ , 28,1%; 2.º ano:  $n = 19$ , 19,8%; média académica<sup>1</sup>:  $M = 14,5$ ;  $DP = 1,30$ ), que não tinham tido, até à data, qualquer contacto com uma experiência de ApS. Os GE (GE1:  $n = 27$ ; e GE2:  $n = 24$ ) foram constituídos por estudantes do 3.º ano do curso (GE1 – média académica<sup>1</sup>:  $M = 14,7$ ;  $DP = 1,38$ ; GE2 – média académica:  $M = 14,0$ ;  $DP = 1,52$ ) que se encontravam a frequentar, pela primeira vez, uma UC de Psicologia da Educação, na qual lhes foi proposto o envolvimento numa atividade de ApS. Cerca de 78% do total de estudantes tinha tido uma experiência prévia de voluntariado ( $n = 75$ ).

## 2.2. INSTRUMENTOS

O protocolo de investigação foi constituído por:

(1) “Questionário sociodemográfico”: incluía questões sobre curso, ano de escolaridade, género, idade, habilitações académicas da mãe e do pai, experiências prévias de voluntariado e/ou de ApS e média académica obtida até ao momento.

(2) “Expectativas relativamente à experiência aprendizagem-serviço”: um total de 10 itens, com escala de resposta Likert de 5 pontos (1 = *Discordo totalmente* a 5 = *Concordo totalmente*), que pretendem avaliar o impacto da experiência de ApS (ou das UCs daquele semestre, no caso do GC) num conjunto de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes (e.g., item 1: “Considero que a experiência de Aprendizagem-Serviço OU a experiência desta Unidade Curricular, me ajudaram a... desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que serão úteis para o exercício da minha profissão”). O questionário está organizado em quatro subescalas, obtidas através de somatório: pessoal (2 itens); participação na comunidade (2 itens); profissionalização (3 itens); e justiça social (3 itens). A consistência interna total neste estudo apresenta um alpha de Cronbach de 0,91. Para as turmas que constituem o GC, os dados foram recolhidos em duas UCs específicas: *Psicologia da Aprendizagem* (no 1.º ano da licenciatura) e *Psicologia da Motivação e Emoção* (no 2.º ano da licenciatura). Estas UCs foram selecionadas por se considerarem as mais semelhantes, em termos de conteúdo e abordagem, àquelas frequentadas pelos estudantes do GE (*Psicologia da Educação*), permitindo, assim, uma comparação mais equilibrada entre as metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais e a experiência de ApS.

(3) “Objetivos de vida” (*Major Life Goals*, de Roberts & Robins, 2000): um total de 33 itens, com escala de resposta Likert de 5 pontos (1 = *Nada importante* a 5 = *Totalmente importante*), que pretendem avaliar em que medida um conjunto de objetivos são valorizados pelos estudantes (e.g., item 7: “Indique, por favor, em que medida os seguintes objetivos de vida são importantes para si... Trabalhar para promover o bem-estar de outras pessoas”). Estes itens estão organizados em nove subescalas, obtidas através de somatório: objetivos económicos (8 itens); estéticos (3 itens); sociais (3 itens); de relacionamento (4 itens); políticos (3 itens); hedonísticos (3 itens); religiosos (2 itens); de desenvolvimento pessoal (4 itens); e de bem-estar (3 itens). A consistência interna total neste estudo apresenta

1. A média académica foi calculada tendo em consideração as UCs que os estudantes tinham frequentado até ao momento. No caso dos estudantes de 1.º ano, foram consideradas as UCs do 1.º semestre do curso, considerando que os dados foram recolhidos no início do 2.º semestre.

um alpha de Cronbach de 0,83.

(4) “Motivação e autoconfiança para a aprendizagem”: duas questões (respondidas de 0 a 100) para indicar (i) “o grau de firmeza da intenção (motivação para efetuar os esforços) para aprender no curso em que se encontra inscrito(a)” e (ii) “o grau de confiança na sua capacidade de organizar e efetuar as ações necessárias para aprender”.

(5) “Satisfação”: quatro questões (respondidas de 0 a 100) nas quais os estudantes avaliaram os seus níveis de: satisfação com a experiência de aprendizagem que tem vivido na Universidade; satisfação com o curso; satisfação social/relacional da sua vida académica; e satisfação institucional.

A cada participante dos GE foi, ainda, solicitado o seguinte: (1) “Descreva, pelas suas palavras, qual considera ser o seu propósito de vida”; (2) “Indique, por favor, os aspetos que considera mais relevantes nesta metodologia, assim como aspetos que entenda ser melhorados”; (3) “Reflita sobre o significado desta experiência para si – quer em termos pessoais, quer em termos da sua atuação como futuro profissional dentro da sua área”.

### 2.3. PROCEDIMENTOS

O GE1 e o GE2 foram constituídos por estudantes a frequentar a UC de Psicologia da Educação nos anos letivos de 2022–2023 e 2023–2024, respetivamente. Cada grupo foi dividido em nove subgrupos (de três a cinco estudantes cada), aos quais foi atribuída a responsabilidade de planejar, organizar e executar um *workshop* específico, com base num diagnóstico prévio das necessidades do público-alvo. Este diagnóstico foi feito por meio de reuniões com os responsáveis das instituições e análises qualitativas sobre os desafios enfrentados pelos beneficiários. Assim, a preparação dos *workshops* incluiu: (1) planeamento personalizado, através da escolha de metodologias e ferramentas adequadas ao público-alvo; (2) articulação contínua com os beneficiários, ou seja, as atividades foram sendo adaptadas com base no *feedback* das instituições e participantes; e (3) execução de ações no terreno, considerando que cada *workshop* não foi uma intervenção isolada. Pretendia-se que estas fossem ações sistemáticas e contextualizadas, cuidadosamente planeadas e avaliadas, e com um caráter educativo e impacto social, tendo sido inserido num plano de ação sistemático e integrado, com impactos educacionais e sociais esperados.

O GE1 foi convidado a desenvolver a sua experiência de ApS em colaboração com uma instituição que visa apoiar grupos vulneráveis e desprotegidos em Lisboa, levando a cabo um conjunto de iniciativas que se propõem reduzir déficits de qualificação e aumentar o índice de empregabilidade, tendo como objetivo último a promoção da autonomia social e profissional. Os estudantes foram organizados em nove grupos distintos, aos quais foi atribuída a tarefa de preparação de *workshops* relativos a temáticas como o autoconhecimento, a exploração do mundo, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção do bem-estar, dirigidos a utentes de cursos de alfabetização, educação e formação de adultos, cabeleireiro e geriatria.

O GE2 foi convidado a desenvolver a sua experiência de ApS em colaboração com uma instituição que visa acolher jovens raparigas provenientes de contextos familiares caracterizados por forte insegurança e instabilidade,

oferecendo-lhes um ambiente afetivo protetor, no qual possam desenvolver ferramentas de vida diversas, potenciando que possam quebrar o ciclo de origem e tornarem-se mulheres independentes, felizes e bem-sucedidas. Os estudantes foram organizados em nove grupos distintos, que ficaram responsáveis pela preparação de *workshops* sobre o autoconhecimento, a promoção de competências socioemocionais e a promoção do bem-estar, dirigidos às jovens institucionalizadas e aos técnicos.

Em ambos os casos, os estudantes mantiveram contacto contínuo com os utentes, proporcionando um acompanhamento educativo ao longo das intervenções e participaram no contexto institucional para compreender as dinâmicas sociais dos beneficiários. Estas ações culminaram na organização de visitas à universidade para os beneficiários, reforçando a integração social e educacional.

Para garantir a relevância da intervenção, os estudantes participaram em atividades preparatórias com os técnicos da instituição, obtendo *insights* sobre os desafios enfrentados pelas jovens. Além dos *workshops*, realizaram ações de seguimento e refletiram sobre o impacto pessoal e social das intervenções realizadas. Os estudantes não apenas conduziram *workshops*, mas também participaram ativamente no diagnóstico, planeamento e implementação das intervenções. Este processo exigiu um compromisso real e um tempo significativo de trabalho com os beneficiários. Todas as intervenções tiveram como base objetivos pedagógicos alinhados com as competências académicas da UC, articuladas com as necessidades concretas dos beneficiários. Após cada intervenção, os estudantes participaram em sessões de reflexão supervisionadas, nas quais analisaram as suas aprendizagens e o impacto do serviço prestado na comunidade e no seu desenvolvimento pessoal. Embora cada subgrupo tenha conduzido um *workshop* específico, os nove *workshops* foram concebidos como parte de um plano mais amplo, com impacto cumulativo e complementar. Desta forma, a experiência transcendeu uma atividade pontual, caracterizando-se como uma experiência de ApS estruturada e com impacto educacional e social sustentável. No total, foram despendidas, por cada GE, 30 h em contexto de sala de aula, 15 h em cada instituição com interação direta com o público e, ainda, 135 h de trabalho autónomo dos estudantes.

O GC foi constituído por estudantes que se encontravam a frequentar os 1.º e 2.º anos da licenciatura em Psicologia e, tal como previamente referido, sem qualquer experiência prévia com a metodologia ApS (anos letivos 2022–2023 e 2023–2024).

Todos (GE1, GE2 e GC) preencheram o protocolo de avaliação anteriormente explicitado no início do semestre letivo (pré-teste) e novamente no final do semestre (pós-teste), tendo sido devidamente informados acerca dos objetivos do estudo. Este protocolo (incluindo o consentimento livre e informado) foi apresentado em sala de aula através de um código QR, dando acesso a uma plataforma *online*. O preenchimento dos questionários foi anónimo e o tempo médio foi de cerca de 10 minutos.

Os dados quantitativos foram inseridos numa base de dados e posteriormente analisados através do *software* estatístico jamovi (versão 2.4.11; The jamovi project, 2023). Foram realizadas análises de estatística descritiva (medidas de tendência central e de dispersão) para as características socio-demográficas dos participantes e para todas as subescalas dos diferentes

instrumentos de avaliação. Seguidamente, foram realizadas análises de estatística inferencial, nomeadamente o teste de Kruskal-Wallis para comparação entre grupos no pré-teste e no pós-teste e o teste de Wilcoxon para comparação intra-grupos. A utilização de testes não-paramétricos foi considerada apropriada devido ao tamanho relativamente reduzido das subamostras (GE1:  $n = 27$ ; GE2:  $n = 24$ ; GC:  $n = 45$ ). Adicionalmente, algumas variáveis foram medidas em escalas ordinais e as distribuições apresentaram desvios da normalidade nas análises preliminares. Foram também calculadas as magnitudes do efeito para os resultados obtidos através do teste de Kruskal-Wallis. Neste âmbito, foi usado o épsilon-quadrado ( $\epsilon^2$ ) como medida de magnitude de efeito, com base na metodologia proposta por Tomczak e Tomczak (2014), sendo considerado um substituto não paramétrico para o  $\eta^2$  (eta quadrado). Trata-se de uma medida da proporção da variância na variável dependente que é explicada pela variável independente (grupo de pertença), tendo sido usados os seguintes valores de referência para interpretação: Efeito pequeno:  $\epsilon^2 \approx 0,01$ ; Efeito médio:  $\epsilon^2 \approx 0,06$ ; Efeito grande:  $\epsilon^2 \approx 0,14$ . Os resultados foram considerados estatisticamente significativos quando o nível de significância foi inferior a 0,05 ( $p < 0,05$ ).

Os dados qualitativos foram analisados de acordo com a *grounded analysis* (Strauss & Corbin, 1998). Para garantir o anonimato, cada participante recebeu um código alfanumérico. Seguidamente, iniciou-se a codificação aberta, ou seja, decompôs-se cada resposta em unidades de análise, cada uma representando uma única ideia. Cada unidade de análise recebeu, também, um número identificativo. Deste modo, os textos escritos dos participantes foram decompostos e as unidades de análise foram categorizadas dentro das três questões realizadas (descritas na subsecção Instrumentos). Começou por fazer-se uma categorização descritiva, criando tantas unidades de análise quanto necessário para representar todos os temas identificados. As categorias foram desenvolvidas usando a técnica de comparação constante, na qual cada novo dado foi comparado com os anteriores, facilitando a identificação de padrões e variações. À medida que cada narrativa era analisada, o processo de categorização foi aprofundado, com atenção à criação de novas categorias sempre que necessário. Este processo foi realizado em etapas, começando por procedimentos simples de codificação e avançando para uma organização e uma integração mais complexas dos dados. A análise foi feita de forma independente por duas investigadoras e revista por uma terceira investigadora, garantindo maior fiabilidade nos resultados.

A utilização de métodos mistos na investigação no âmbito de um tema desta natureza é comum e as suas vantagens estão bem documentadas. Salientam-se, entre outras: (1) o reforço da consistência da investigação, uma vez que a combinação de estratégias e instrumentos quantitativos e qualitativos pode anular as limitações individuais que cada um desses instrumentos possa separadamente ter; (2) a maior compreensão de fenómenos socialmente complexos, como os que dizem respeito ao mundo da educação e, neste caso específico, à complexidade das experiências de ApS; e (3) o incentivo à triangulação de dados, que proporciona resultados mais completos e fiáveis (Camilli Trujillo et al., 2022).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. RESULTADOS QUANTITATIVOS

No que respeita à variável “Expectativas/Valorização relativamente à experiência de ApS” (Tabela 1), verificaram-se diferenças estatisticamente significativas intra-grupo, isto é, considerando o pré-teste e o pós-teste de cada um dos grupos, para todas as dimensões consideradas. Estas diferenças foram no sentido de um aumento dos resultados dos estudantes do pré-teste para o pós-teste (cf. Tabela 1). Quanto às comparações entre-grupos, verificaram-se diferenças ao nível do pré-teste nas dimensões “Participação na comunidade” ( $\chi^2_{(2)} = 6,50, p = 0,037, \mathcal{E}^2 = 0,0693; Mdn_{GE1} = 9; Mdn_{GE2} = 8$ ) e “Profissionalização” ( $\chi^2_{(2)} = 6,50, p = 0,039, \mathcal{E}^2 = 0,0685; Mdn_{GE1} = 12; Mdn_{GE2} = 10$ ), entre os GE1 e GE2, com resultados mais favoráveis ao GE1. O epsilon-quadrado sugere um efeito médio para as diferenças encontradas em “Participação na comunidade” e “Profissionalização”. Verificam-se também diferenças ao nível do pós-teste nas dimensões “Pessoal” ( $\chi^2_{(2)} = 6,72, p = 0,035, \mathcal{E}^2 = 0,0707; Mdn_{GC} = 13; Mdn_{GE2} = 12$ ), entre o GC e o GE2, e “Justiça social” entre o GC e o GE1 ( $\chi^2_{(2)} = 6,83, p = 0,033, \mathcal{E}^2 = 0,0719; Mdn_{GC} = 20; Mdn_{GE1} = 18$ ), com resultados mais favoráveis ao GC. O epsilon-quadrado sugere um efeito médio para as diferenças encontradas em “Pessoal” e “Justiça social”.

**Tabela 1**

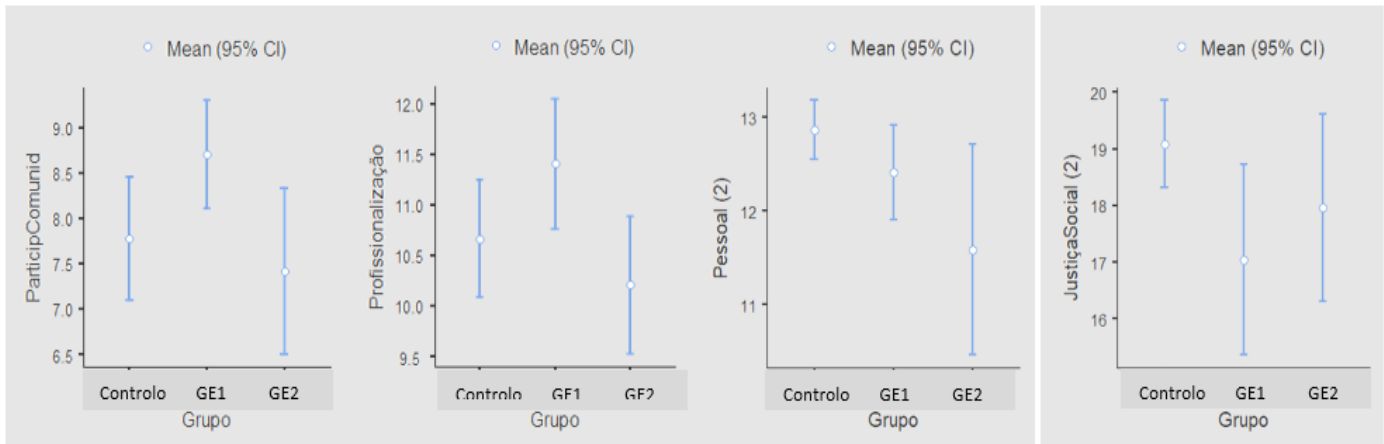
*Expectativas relativas à experiência de ApS: Resultados descritivos do pré-teste e pós-teste por grupo*

	Grupo	N	Pré-teste					Pós-teste					Wilcoxon	Dif média	d	$\chi^2 (2), p$	$\mathcal{E}^2$	$\chi^2 (2), p$	$\mathcal{E}^2$
			Média	Mediana	DP	Min	Max	Média	Mediana	DP	Min	Max							
Pessoal	GC	45	8,47	9	1,24	5	10	12,87	13	1,06	10	14	0,00 (<0,001)	-4,50	-	2,04 (0,360)	0,021 5	6,72 (0,035) GC-GE2	0,07 07
	GE1	27	8,48	9	1,50	5	10	12,41	13	1,28	9	14	0,00 (<0,001)	-4,00	-				
	GE2	24	8,13	8,00	1,19	6	10	11,58	12,00	2,67	2	14	30,00 (<0,001)	-4,00	0,800				
Participação na comunidade	GC	45	7,78	8	2,25	2	10	12,71	13	1,62	5	14	4,00 (<0,001)	-5,00	-	6,59 (0,037) GE1- GE2	0,069 3	5,12 (0,077)	0,05 39
	GE1	27	8,70	9	1,51	6	10	11,33	12	3,17	2	14	50,0 (<0,001)	-3,00	0,735				
	GE2	24	7,42	8,00	2,17	2	10	11,79	12,00	2,73	2	14	22,00 (<0,001)	-4,50	0,853				
Profissionalização	GC	45	10,67	11	1,92	5	13	19,11	19	1,58	16	21	0,00 (<0,001)	-8,50	-1,00	6,50 (0,039) GE1- GE2	0,068 5	3,67 (0,160)	0,03 86
	GE1	27	11,41	12	1,62	8	13	18,44	18	1,95	14	21	0,0 (<0,001)	-7,00	1,000				
	GE2	24	10,21	10,00	1,61	8	13	17,88	18,00	3,43	3	21	8,00 (<0,001)	-0,800	0,947				
Justiça social	GC	45	11,93	12	2,76	3	15	19,09	20	2,56	6	21	7,00 (<0,001)	0,515	0,986	5,90 (0,052)	0,062 1	6,83 (0,033) GC-GE1	0,71 9
	GE1	27	12,81	14	2,48	7	15	17,04	18	4,25	3	21	43,5 (<0,001)	-4,50	-				
	GE2	24	11,08	12,00	3,13	3	15	17,96	19,00	3,93	3	21	21,00 (<0,001)	-7,00	0,770				

Nota. Elaboração própria.

**Figura 1**

*Expectativas relativas à experiência de ApS/aprendizagem em UCs:  
Diferenças estatisticamente significativas entre os grupos*

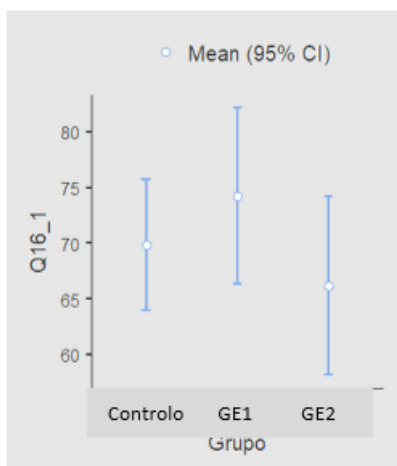


Nota. Elaboração própria.

Quanto aos “Objetivos de vida” (Tabela 2), não se verificaram diferenças estatisticamente significativas intra-grupo, isto é, considerando o pré-teste e o pós-teste de cada um dos grupos, para todas as dimensões consideradas, com exceção da dimensão “Desenvolvimento pessoal” do GE1. No entanto, a diferença registada foi no sentido de uma diminuição dos resultados dos estudantes do pré-teste para o pós-teste ( $W = 168,5$ ,  $p = 0,017$ ,  $d = 0,605$ ,  $Mdn_{pré} = 18$ ;  $Mdn_{pós} = 16$ ). Quanto às comparações entre-grupos, não se registaram diferenças entre o pré-teste dos três grupos. A mesma situação foi verificada relativamente ao pós-teste, para todas as dimensões consideradas.

**Figura 2**

*Autoconfiança: Diferenças estatisticamente significativas entre os grupos*



Nota. Elaboração própria.

**Tabela 2**

*Objetivos de vida: Resultados descritivos do pré-teste e pós-teste por grupo*

Objetivos	Grupo	N	Pré-teste					Pós-teste					Wilcoxon	Dif média	d	$\chi^2(2), p$	$\epsilon^2$	$\chi^2(2), p$	$\epsilon^2$
			Média	Mediana	DP	Min	Max	Média	Mediana	DP	Min	Max							
Económicos	GC	45	28,38	29	4,85	15	39	29,96	31	5,15	19	39	353 (0,146)	-1,50	-0,255	0,767 (0,682)	0,008	5,678 (0,058)	0,0 59 8
	GE1	27	28,04	29	5,06	16	39	27,30	27	4,51	14	36	189,5 (0,731)	0,500	0,080				
	GE2	24	29,50	29,50	4,75	22	39	27,29	28	5,37	8	36	153,5 (0,388)	1,00	0,213				
Estéticos	GC	45	8,82	9	2,59	4	15	8,20	9	2,46	4	13	488 (0,462)	0,500	0,132	0,325 (0,850)	0,003	0,647 (0,724)	0,0 07
	GE1	27	8,85	8	2,76	4	15	8,81	9	2,39	4	15	131,5 (0,855)	-6,50	-0,047				
	GE2	24	8,42	8	1,93	5	12	8,42	8	2,92	3	14	137,5 (1,00)	-3,73	-0,004				
Sociais	GC	45	12,67	13	1,46	10	15	12,53	13	1,49	10	15	390 (0,780)	1,10	0,053	3,159 (0,206)	0,033	0,232 (0,891)	0,0 02
	GE1	27	12,00	12	1,49	9	15	12,48	13	1,91	8	15	111 (0,164)	-1,00	-0,32				
	GE2	24	12,42	13	2,02	8	15	12,42	12,50	2,55	3	15	118 (0,793)	-3,15	-0,067				
Relaciona- mento	GC	45	17,69	18	2,21	11	20	17,56	18	2,18	12	20	408 (0,594)	0,500	0,099	1,653 (0,438)	0,017	1,21 (0,547)	0,0 13
	GE1	27	17,85	18	2,21	11	20	17,33	18	3,06	8	20	147,5 (0,784)	0,500	0,069				
	GE2	24	16,75	17,50	3,40	5	20	17,75	18,50	3,39	4	20	111,5 (0,272)	-1,00	-0,257				
Políticos	GC	45	10,04	10	1,98	6	13	9,56	10	1,77	5	13	496 (0,138)	0,500	0,272	0,324 (0,851)	0,003	0,636 (0,728)	0,0 07
	GE1	27	9,89	10	2,64	5	14	9,96	10	1,70	7	13	137 (0,718)	-0,050	-0,087				
	GE2	24	9,71	10	2,35	5	15	9,42	10	3,08	3	13	125,5 (0,741)	0,500	0,087				
Hedonísticos	GC	45	12,73	13	1,70	9	15	12,73	13	1,63	9	15	426 (0,839)	4,14	0,038	1,127 (0,569)	0,012	3,91 (0,141)	0,0 42
	GE1	27	12,04	13	2,64	3	15	12,15	12	1,99	4	15	150,5 (0,753)	-3,92	-0,074				
	GE2	24	12,75	13	1,87	8	15	12,75	13	2,44	3	15	70 (0,775)	-0,500	-0,085				
Religiosos	GC	45	5,64	6	2,06	2	10	5,62	6	2,36	2	10	440 (0,885)	-7,81	-0,027	0,839 (0,657)	0,009	3,84 (0,147)	0,0 40
	GE1	27	5,67	6	1,96	2	10	5,15	5	2,03	2	10	196 (0,371)	0,500	0,206				
	GE2	24	5,29	5	2,63	2	10	6,38	6,50	2,30	2	10	87 (0,123)	-1,50	-0,370				
Desenvolv. Pessoal	GC	45	17,27	17	1,97	12	20	17,20	18	1,97	9	20	380 (0,888)	-6,76	-0,027	1,018 (0,601)	0,010	3,03 (0,220)	0,0 32
	GE1	27	17,70	18	1,61	13	20	16,56	16	2,01	11	20	<b>168,5 (0,017)</b>	<b>2,00</b>	<b>0,605</b>				
	GE2	24	16,96	17,50	2,82	9	20	16,92	17	3,02	4	20	87,5 (0,948)	5,12	-0,023				
Bem estar	GC	45	14,13	14	1,04	11	15	13,78	14	1,31	10	15	328 (0,232)	0,500	0,241	2,992 (0,224)	0,032	1,18 (0,555)	0,0 12
	GE1	27	13,96	15	1,29	11	15	14,04	15	1,29	11	15	76,5 (0,707)	-6,14	-0,105				
	GE2	24	13,42	14	1,72	9	15	13,50	14	2,47	3	15	52 (0,667)	-1,00	0,133				

Nota. Elaboração própria.

Por último, no que se refere aos níveis de “Motivação, autoconfiança e satisfação” (Tabela 3), verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste do GC na dimensão “Motivação” ( $W = 0,624$ ,  $p = 0,012$ ,  $d = 0,500$ ;  $Mdn_{pré} = 81,5$ ;  $Mdn_{pós} = 79$ ), no sentido de uma diminuição. Quanto às comparações entre-grupos, verificaram-se apenas diferenças estatisticamente significativas no pré-teste dos GE1 e GE2, na dimensão “Autoconfiança”, com resultados mais favoráveis ao GE1 ( $\chi^2_{(2)} = 6,53$ ,  $p = 0,028$ ,  $\epsilon^2 = 0,0272$ ;  $Mdn_{GE1} = 75$ ;  $Mdn_{GE2} = 70$ ). O epsilon-quadrado sugere um efeito pequeno para esta diferença na “Autoconfiança” no pré-teste.

**Tabela 3**

*Motivação, autoconfiança e satisfação global: Resultados descritivos do pré-teste e pós-teste por grupo*

	Grupo	N	Pré-teste					Pós-teste					Wilcoxon	Dif média	d	$\chi^2 (2), p$	$\epsilon^2$	$\chi^2 (2), p$	$\epsilon^2$
			Média	Mediana	DP	Min	Max	Média	Mediana	DP	Min	Max							
Motivação	GC	44	81,2	81,5	14,2	26,00	100,0	72,2	79,0	17,9	9,00	100,0	<b>0,624 (0,012)</b>	<b>9,50</b>	<b>0,500</b>	3,74 (0,154)	0,0403	0,949 (0,622)	0,009
	GE1	27	83,5	90,0	15,4	45,00	100,0	77,2	80,0	15,0	44,00	100,0	0,206 (0,112)	7,00	0,373				
	GE2	23	76,2	80,0	16,1	28,00	100,0	74,2	79,5	19,7	30,00	100,0	131,0 (0,602)	4,50	0,134				
Autoconfiança	GC	44	69,8	70,5	19,3	21,00	100,0	68,7	70,0	15,9	33,00	100,0	0,465 (0,664)	1,50	0,0790	<b>2,53 (0,028)</b>	<b>0,0272</b>	5,03 (0,081)	0,0530
	GE1	27	74,2	75,0	20,0	31,00	100,0	75,7	80,0	18,7	35,00	100,0	0,161 (0,722)	-0,300	-0,083				
	GE2	23	66,2	70,0	18,6	30,00	100,0	74,6	75,0	18,4	36,00	100,0	88,0 (0,132)	-8,00	-0,362				
Satisfação global com exp. aprendizagem	GC	44	71,7	74,5	19,4	7,00	100,0	66,3	70,0	20,9	15,00	100,0	0,595 (0,075)	7,00	0,317	3,39 (0,183)	0,0365	0,299 (0,861)	0,003
	GE1	27	66,3	70,0	15,6	33,00	92,0	68,1	74,0	16,5	22,00	91,0	0,137 (0,721)	-1,50	-				
	GE2	23	67,0	70,0	16,1	40,00	91,0	69,3	73,0	20,3	20,00	100,0	104,5 (0,485)	-3,00	-0,174				
Satisfação com o curso	GC	44	79,4	82,5	16,9	35,00	100,0	71,3	77,0	22,3	10,00	100,0	0,486 (0,097)	9,00	0,314	5,02 (0,081)	0,0540	0,016 (0,992)	1,72
	GE1	27	69,0	75,0	19,8	23,00	100,0	73,3	80,0	18,8	17,00	92,0	0,137 (0,328)	-0,500	-0,222				
	GE2	23	77,0	80,0	17,3	40,00	100,0	72,0	75,0	21,9	29,00	100,0	157,0 (0,574)	5,00	,138				
Satisfação social/relacional	GC	44	71,9	81,5	27,5	10,00	100,0	70,6	78,0	26,4	6,00	100,0	0,481 (0,721)	1,50	0,0642	1,03 (0,060)	0,0111	0,728 (0,695)	0,008
	GE1	27	68,8	75,0	23,9	19,00	100,0	73,4	79,0	23,4	14,00	100,0	0,133 (0,286)	-5,50	-0,242				
	GE2	23	69,2	75,0	25,1	5,00	100,0	67,8	72,5	25,7	5,00	100,0	143,5 (0,879)	1,86	0,040				
Satisfação institucional	GC	44	71,8	75,5	20,5	24,00	100,0	64,6	71,0	22,5	17,00	100,0	0,605 (0,112)	7,50	0,279	2,91 (0,233)	0,031	0,869 (0,648)	0,009
	GE1	27	62,0	65,0	24,4	10,00	100,0	61,4	60,0	18,4	9,00	90,0	0,195 (0,090)	-0,500	0,0317				
	GE2	23	67,3	70,0	18,8	29,00	61,8	61,8	24,0	25,00	100,0	152,0 (0,417)	7,00	0,202					

Nota. Elaboração própria.

### 3.2. RESULTADOS QUALITATIVOS

Seguidamente, apresentam-se os resultados da análise das narrativas dos participantes na experiência de ApS<sup>2</sup>.

Para a questão relativa ao propósito de vida, foram identificadas seis categorias, seguidamente apresentadas por ordem decrescente de frequência: (1) ser útil ao mundo ou aos outros/dar o melhor de si ( $n = 106$ ; e.g., “Contribuir ou ajudar as pessoas de alguma forma, de modo a se sentirem melhor com elas mesmas e com os que as rodeiam”; “Promover bem-estar na comunidade”); (2) felicidade e conforto ( $n = 53$ ; e.g., “Viver uma vida que considero como sendo uma vida feliz”; “Fazer algo que me faça sentir realizada e feliz”); (3) realização/superação de desafios ( $n = 49$ ; e.g., “Sentir-me concretizada a nível pessoal, social e profissional”; “Sentir-me realizada no futuro com o meu trabalho e com a minha família e amigos”); (4) sucesso ( $n = 17$ ; “sentir-me bem sucedida em todas as vertentes da minha vida”; “Bem sucedida a nível

2.  $n$  – Representa o número de estudantes/participantes cujas narrativas se enquadraram em determinada categoria.

financeiro”); (5) cuidar a relação com a família e amigos ( $n = 10$ ; e.g., “continuando capaz de estar e manter a minha família e amigos por perto”; “poder ter por perto as pessoas que mais gosto, e que me apoiam”); e (6) desenvolvimento e propósito ( $n = 11$ ; e.g., “O meu propósito de vida é crescer dia a dia”; “O meu propósito de vida é completar a missão para a qual estou destinado”).

Para a questão sobre a relevância da metodologia, foram identificadas cinco categorias, aqui apresentadas por ordem decrescente de frequência: (1) transferência do conhecimento científico em conhecimento prático ( $n = 31$ ; e.g., “Penso que o aspeto mais importante é a transformação do conhecimento científico em conhecimento prático”; “Transformar o nosso conhecimento científico, em algo prático que seja útil e prático para as pessoas”); (2) contacto direto com contextos/conhecimento de outras realidades sociais ( $n = 23$ ; e.g., “Ter consciência do que se passa na nossa sociedade”; “Ótimo para contacto mais próximo com comunidades mais desfavorecidas”); (3) aprendizagem fora da Universidade ( $n = 16$ ; e.g., “possibilidade de aplicar o conhecimento teórico adquirido em sala de aula para impactar diretamente a vida das pessoas”; “Conseguir aprender fora dos contextos a que estamos habituados”); (4) promoção de experiências, autonomia e sentido de responsabilidade social ( $n = 13$ ; e.g., “me permitiu ter um papel mais ativo na minha educação”; “perceber que situações mais gostamos e com o que nos sentimos confortáveis ou não”); e (5) relevância para o público-alvo ( $n = 12$ ; e.g., “é bastante importante dar oportunidade a todas as pessoas, independentemente da sua situação social”; “Oportunidade de realizar ações perante um público real com necessidades reais”).

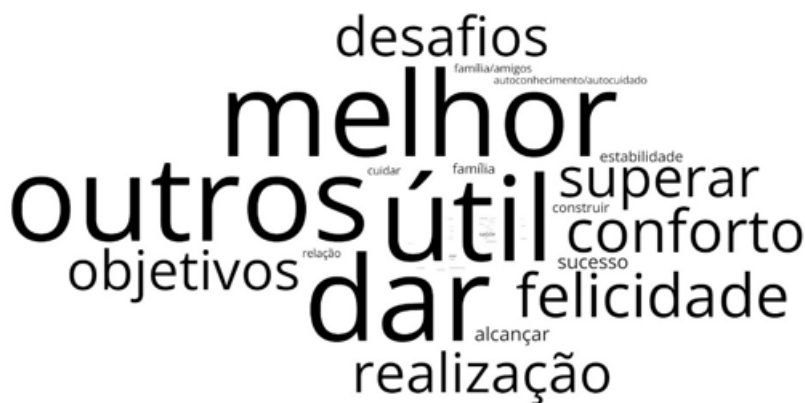
Por último, para a questão referente ao significado pessoal e profissional da experiência, foram identificadas as seguintes oito categorias, por ordem decrescente de frequência: (1) impacto positivo ( $n = 27$ ; e.g., “Gostei bastante e acho que terá com certeza um bom impacto na minha vida”; “É uma experiência que nunca esquecerei e definitivamente espero que torne a ter”; “Acho que foi uma experiência enriquecedora, tanto para conhecimento que iriam levar para o meu futuro como profissional”); (2) desenvolvimento pessoal e treino de competências ( $n = 21$ ; “Permitiu desenvolver competências para aplicação futura”; “Promoveu o meu desenvolvimento pessoal e as minhas competências académicas”); (3) transferência do conhecimento científico em conhecimento prático ( $n = 18$ ; e.g., “Acho que trouxe outra perspectiva sobre a componente prática da nossa área profissional”; “reforçou o meu compromisso com a aplicação prática do conhecimento em benefício da comunidade”); (4) contacto direto com contextos/conhecimento de outras realidades sociais ( $n = 17$ ; e.g., “Foi muito enriquecedor estar com pessoas de diferentes backgrounds e aprendemos muito uns com os outros”; “Lidar com outras realidades ensina-nos a dar valor a pequenas coisas”; “foi um ‘abre-olhos’ para a realidade de muitas crianças e adolescentes”); (5) definição de área de intervenção no futuro ( $n = 12$ ; e.g., “Não sei se irei seguir essa vertente, mas é algo que também não coloco de parte”; “Conseguir perceber qual a área que gosto mais”); (6) realização pessoal ( $n = 8$ ; e.g., “Foi uma experiência onde me senti muito realizada”; “Pessoalmente, sinto-me uma pessoa mais realizada”); (7) Contribuir para mudar a vida de outros ( $n = 8$ ; e.g., “A sensação de ter contribuído para a solução de problemas reais fortaleceu o meu desejo de continuar a envolver-me em projetos práticos que tenham um impacto posi-

tivo”; “Ver os casos deu-me experiência que pode ajudar a compreender outros no futuro”); e (8) autoconhecimento ( $n = 8$ ; e.g., “ajudou-me a perceber pontos fortes e pontos baixos, e em que área poderia ser melhor e ter mais *skills* que outras”; “Foi uma experiência bastante boa para perceber que competências é que tenho e que quais são aquelas de que preciso desenvolver mais”).

As Figuras 3, 4 e 5 apresentam, respetivamente, para o propósito de vida, a relevância da metodologia e o significado da experiência, nuvens de palavras que evidenciam as mais mencionadas pelos estudantes em cada questão colocada. Para a construção das nuvens de palavras, foi utilizada uma ferramenta *online* específica<sup>3</sup> para esta finalidade. As respostas abertas dos participantes foram transcritas e carregadas na plataforma, que gerou as nuvens de palavras com base na frequência dos termos utilizados. A ferramenta permitiu ajustar a visualização, destacando automaticamente as palavras mais mencionadas em maior tamanho e organizando-as de forma visualmente clara e apelativa.

3. <https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra>

**Figura 3**  
*Propósito de vida*



Nota. Elaboração própria.

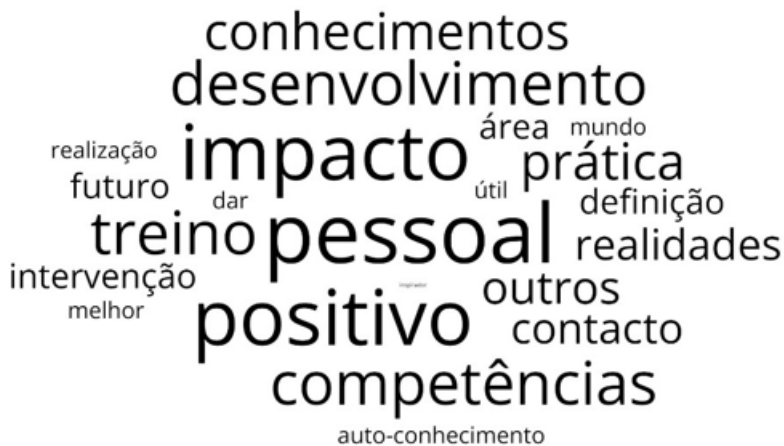
**Figura 4**  
*Aspetos mais relevantes da metodologia ApS*



Nota. Elaboração própria.

**Figura 5**

*Significado pessoal e profissional da experiência*



Nota. Elaboração própria.

#### 4. DISCUSSÃO

Este estudo teve como principal finalidade analisar o impacto de duas experiências de ApS em estudantes de 3.º ano da licenciatura em Psicologia, por comparação com um grupo de controlo.

Os cursos universitários devem ter como missão não apenas preparar os estudantes para o que será a sua profissão no futuro, mas formar pessoas com espírito social e cívico que procurem, com as suas práticas, ter um impacto positivo na comunidade. A ApS – sendo uma experiência educacional ativa e centrada nas necessidades da comunidade (Opazo et al., 2018; Ribeiro, Aramburuzabala, & Paz-Lourido, 2021) – parece encaixar neste propósito, beneficiando de modo concreto uma população e promovendo o desenvolvimento pessoal, académico, social e cívico dos estudantes. Tal como referido anteriormente, trata-se, assim, de uma metodologia educativa que expande para fora da sala de aula a dinâmica ensino-aprendizagem (Wang et al., 2020), criando espaço para reforço do envolvimento social e proporcionando aos estudantes uma maior perceção da sua própria competência (Human et al., 2005).

Os resultados quantitativos obtidos a partir da administração de um conjunto de questionários permitiram verificar que os participantes dos grupos (experimentais e de controlo) apresentam diferenças no pré-teste nas subescalas relativas às expectativas face à experiência de ApS/aprendizagem em UCs e autoconfiança, mas não nos “Objetivos de vida”, “Motivação” e “Satisfação” (H1 confirmada parcialmente). As diferenças foram registadas entre os dois GE especificamente ao nível do pré-teste nas dimensões “Participação na comunidade”, “Profissionalização” e “Autoconfiança” com resultados favoráveis ao GE1. Estas diferenças entre os dois grupos podem dever-se a uma multiplicidade de fatores, tais como características intrínsecas aos estudantes que naquele ano letivo em particular integravam cada um dos grupos

(Pintrich & De Groot, 1990), a dinâmica das turmas (efeito de grupo; e.g., Tinto, 1993), os docentes responsáveis por estas UCs em particular, mas também das demais disciplinas que constituem o curso, as quais sofreram algumas alterações de um ano letivo para o outro (e.g., Hativa, 2000) e, neste sentido, proporcionaram, também, experiências de aprendizagem distintas.

Relativamente às H2 e H3, verificaram-se diferenças entre o pré e o pós-teste no GC em todas as subescalas relativas às expectativas face à experiência de aprendizagem em UCs no sentido de um aumento, corroborando parcialmente a ideia de que, mesmo sem uma intervenção ApS, pode haver uma evolução nas expectativas dos estudantes ao longo do semestre (cf. Gerholz & Slepcevic-Zach, 2015). Contudo, a diminuição na motivação observada no GC (rejeição da H2) pode indicar que a ausência de uma aplicação prática do conhecimento, característica central da ApS (Bringle & Clayton, 2012), pode ter influenciado negativamente a motivação intrínseca destes estudantes, um aspeto salientado pela Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000). Ou seja, no final do semestre, este grupo percecionava-se menos motivado para a aprendizagem académica, mas tinha evoluído a nível pessoal, na participação na comunidade, na sua profissionalização e, também, no seu compromisso com questões de justiça social. Uma vez mais, os resultados fazem-nos colocar a hipótese de que as restantes UCs do curso e outras variáveis académicas possam estar a influenciar estes resultados.

Por outro lado, o aumento nas expectativas/valorização face à experiência de ApS em ambos os GE (H3 confirmada) está em consonância com a investigação que demonstra que a participação em programas de ApS leva a um aumento das expectativas positivas dos estudantes em relação à aprendizagem e ao envolvimento (e.g., Gerholz & Slepcevic-Zach, 2015). Ao nível dos objetivos de vida, verificou-se apenas uma diferença estatisticamente significativa, na dimensão “Desenvolvimento pessoal”, no GE1, e no sentido de uma diminuição, o que representa um resultado inesperado. Embora a literatura sugira que a ApS pode promover o desenvolvimento pessoal e a preocupação com o bem comum (Opazo et al., 2018), este resultado isolado pode indicar que a experiência específica do GE1 ou fatores contextuais não controlados tiveram um impacto menos positivo nesta dimensão para alguns estudantes. É possível que a reflexão sobre as experiências, um componente essencial da ApS (Bringle & Clayton, 2012), tenha levado a uma avaliação mais crítica ou realista do seu próprio desenvolvimento pessoal por parte destes estudantes.

Tendo em conta os dados qualitativos que dão conta da experiência marcante do contacto com realidades sociais muito diferentes da do próprio, podemos inferir que a mesma influenciou a forma como os jovens se veem e se consideram em termos do seu desenvolvimento pessoal, diminuindo-o de algum modo. Por exemplo, consideramos possível que alguns jovens pensem que o seu contributo junto da comunidade tenha sido até então diminuto. Sabendo-se que a participação em experiências universitárias de ApS está relacionada com o envolvimento cívico na vida adulta (Kwesiga et al., 2023; Ortiz-Fernández & Tarifa-Fernández, 2022; Richard et al., 2016) e com a auto-perceção de ser um cidadão socialmente mais responsável (Afzal & Hussain, 2020), os resultados obtidos podem sinalizar que os estudantes tenham tido a consciência que poderiam ter feito mais antes desta experiência e, por essa razão, não se tenha verificado o aumento dos índices da dimensão de desen-

volvimento pessoal.

Importa salientar que a universidade em que decorreu o estudo é maioritariamente composta por jovens social e economicamente favorecidos. O facto de ambas as atividades de ApS propostas terem sido desenvolvidas em contextos de grande vulnerabilidade social pode ter despoletado, nestes jovens adultos, processos cognitivos e emocionais significativos, como sejam um olhar de maior exigência sobre si e a consideração de que não se tem dado o suficiente contributo para a mudança social (Afzal & Hussain, 2020). No entanto, não se registaram efeitos ao nível dos objetivos de vida, da motivação, da autoconfiança ou da satisfação dos estudantes. Estes resultados contrariam os obtidos em vários estudos prévios, onde se verificaram, por exemplo, maiores níveis de autoeficácia e autoconfiança após a ApS (Lumish et al., 2022), competências sociais, interpessoais, capacidade de resolução de problemas (Afzal & Hussain, 200), trabalho em equipa (de Prada Creo et al., 2021), liderança e motivação (Ortiz-Fernández & Tarifa-Fernández, 2022).

Os participantes dos GE e GC apresentaram diferenças significativas no pós-teste apenas em duas subescalas relativas às expectativas face à experiência de ApS/aprendizagem em UCs, nomeadamente a nível pessoal e de justiça social, em ambas as situações com resultados mais favoráveis ao GC (H4 rejeitada). Seria de esperar que o GC não tivesse resultados mais favoráveis do que os GE, tendo em conta que estes últimos experienciaram a ApS.

Estes resultados vão ao encontro de outros estudos desenvolvidos, onde se observou a diminuição de perceção de competências após a experiência de ApS. Esta poderá ser explicada por uma diminuição de perceção de competências após a experiência em serviço devido à dificuldade de julgar adequadamente a competência antes de a colocar em prática (Bartman & Ruijs, 2011; Holden et al., 1999). Outra possibilidade é o facto de se tratar de estudantes de um curso de Psicologia, no qual diversas UCs podem estar já a contribuir para o desenvolvimento integral destes estudantes (Enns et al., 2018). Além disso, apesar da inexistência de diferenças entre o GC e os GE após a frequência da experiência de ApS, os resultados qualitativos espelham a relevância e importância desta metodologia para os estudantes, quer em termos pessoais quer profissionais. Alguns dos aspetos mais salientados pelos estudantes incluem o contributo da metodologia para o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal, bem como para o seu desenvolvimento académico. São, ainda, salientadas a valorização afetiva da experiência, a possibilidade de contributo para o bem de outrem e a utilidade das competências desenvolvidas para o futuro exercício da profissão. É notória, assim, a perceção pelos estudantes do impacto positivo que a ApS teve na sua vida.

É importante salientar, contudo, algumas limitações associadas ao desenvolvimento deste estudo. O número de participantes é insuficiente para garantir a generalização dos resultados a outros estudantes de ensino superior, especialmente em contextos e áreas académicas diferentes. O ano académico dos estudantes (GE constituídos por estudantes do 3.º ano e GC constituído por estudantes do 1.º e 2.º anos), a par do desequilíbrio numérico entre os grupos (GC:  $n = 45$  estudantes) pode estar a impactar a comparação entre os grupos e a contribuir para uma redução dos níveis de validade externa. Salienta-se, também, que os dados foram recolhidos através de instrumentos de autorrelato, em contexto de sala de aula, com a presença

das docentes responsáveis pela avaliação dos estudantes nas respetivas UCs, o que – mesmo considerando a privacidade da resposta de cada um – pode ter contribuído para alguma desejabilidade social.

Não obstante, considera-se que este estudo reforça, uma vez mais, o carácter inovador, útil e relevante da ApS para preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, promovendo uma educação mais integrada e comprometida com o desenvolvimento cívico e a justiça social.

## 5. CONCLUSÃO

Este estudo contribui para a compreensão do impacto de duas experiências de ApS. Destaca-se o potencial desta metodologia de ensino para promover um desenvolvimento integral (pessoal, académico, social e cívico) e significativo dos estudantes do ensino superior.

Os resultados reforçam a necessidade de as instituições de ensino superior incluírem, de forma mais consistente, experiências de ApS nos seus currículos. Esta metodologia promove nos estudantes reflexões acerca de si próprios, nomeadamente sobre as suas aspirações e expectativas pessoais, motivação, competências, propósitos de vida, assim como acerca do seu papel na sociedade. Ao promover a interação dos estudantes com diferentes contextos sociais, esta metodologia pode ter um papel transformador, contribuindo para a formação de futuros profissionais com maior consciência social e cívica. Mesmo quando as experiências desenvolvidas suportadas na metodologia ApS provocam sentimentos de insegurança sobre o contributo individual para a mudança social, esta reação parece ser parte importante do processo de aprendizagem. O confronto com estes desafios dá aos estudantes a possibilidade de reconstruírem e reajustarem a sua perceção acerca de competências e capacidades que importa explorarem. Além disso, a experiência de cariz mais prático obtida através da ApS pode ser um fator diferenciador importante para os estudantes ao entrarem no mercado de trabalho.

Por outro lado, os resultados salientam a necessidade de mais investigações que explorem antecedentes, consequências/implicações, bem como variáveis mediadoras e moderadoras dos efeitos da ApS. São necessários mais estudos com foco no impacto (e.g., emocional, motivacional, cívico, ético) desta metodologia, não só nos estudantes mas também em todos os agentes envolvidos (e.g., docentes e público-alvo), tal como preconizado por Bringle et al. (2016) e por Kretchmar (2001). Seria importante, também, comparar as experiências de ApS entre diferentes cursos do ensino superior para se esclarecer se alguns resultados são uma consequência direta desta metodologia ou se poderiam ser decorrentes da área de educação e formação do curso. Adicionalmente, seria útil realizar comparações entre a metodologia ApS e outras metodologias pedagógicas (e.g., aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em competências, aprendizagem colaborativa) para determinar se os seus benefícios são únicos ou podem ser alcançados através de outras abordagens.

## AUTORIA DO ARTIGO

Contribuição dos autores: Conceptualização, JCP e SCR; Administração do projeto, JCP, SCR e IC; Metodologia, JCP e SCR; Análise formal, JCP, SCR e IC; Escrita do rascunho original, JCP, SCR e IC; Escrita das revisões e correções, JCP, SCR e IC; Validação, JCP, SCR e IC. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

## CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

## REFERÊNCIAS

- Afzal, A., & Hussain, N. (2020). Impact of community service learning on the social skills of students. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 55–70. <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v7i1.2988>
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Higher Education Research Institute, University of California. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144>
- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., & Opazo, H. (Eds.). (2019). *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109053>
- Baartman, L., & Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385–398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why? In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 101–124). Palgrave Macmillan.
- Bringle, R. G., Ruiz, A. I., Brown, M. A., & Reeb, R. N. (2016). Enhancing the Psychology curriculum through service learning. *Psychology Learning & Teaching*, 15(3), 294–309. <https://doi.org/10.1177/1475725716659966>
- Camilli Trujillo, C., Cuervo Calvo, L., García Gil, D., & Bonastre Valles, C. (2022). Mixed methods research in service-learning: An integrative systematic review. *Quality & Quantity*, 56(4), 2361–2386. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01218-3>
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (Eds.). (2023). *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessments: Communities, institutions, and partnerships* (Vol. 2B). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003446767>
- Darby, A., Longmire-Avital, B., Chenault, J., & Haglund, M. (2013). Students' motivation in academic service-learning over the course of the semester. *College Student Journal*, 47(1), 185–191.

de Prada Creo, E., Mareque, M., & Portela-Pino, I. (2021). The acquisition of teamwork skills in university students through extra-curricular activities. *Education + Training*, 63(2), 165–181. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0185>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, 68, 226–231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>

Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A., & Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 162–180. <https://doi.org/10.1177/1746197918803857>

García-Garcés, L., Ruiz-Zaldibar, C., Gerónimo-Llopi, A., Vicario-Merino, A., & Lluesma-Vidal, M. (2022). Student satisfaction with the Service-Learning methodology: An added value in the training of the nursing degree. *Horizonte Sanitario*, 21(1), 25–34. <https://doi.org/10.19136/hs.a21n1.4511>

Gerholz, K.-H., Liszt, V., & Klingsieck, K. B. (2017). Effects of learning design patterns in service-learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47–59. <https://doi.org/10.1177/1469787417721420>

Gerholz, K.-H., & Slepcevic-Zach, P. (2015). Service learning in business education: What perceptions and expectations do undergraduate and graduate students have of service-learning courses? *International Journal for Business Education*, 155(1), 50–62. <https://doi.org/10.30707/IJBE155.1.1648133093.40187>

Hativa, N. (2000). *Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: An introduction*. *Instructional Science*, 331–334.

Hill, T. L., Brandenberger, J. W., & Howard, G. S. (2005). *Lasting effects? A longitudinal study of the impact of service-learning* (Research Report No. 8). Center for Social Concerns, University of Notre Dame.

Holden, G., Barker, K., Meenaghan, T., & Rosenberg, G. (1999). Research self-efficacy: A new possibility for educational outcomes assessment. *Journal of Social Work Education*, 35(3), 463–476. <https://doi.org/10.1080/10437797.1999.10778982>

Human, S. E., Clark, T., & Baucus, M. S. (2005). Student online self-assessment: Structuring individual-level learning in a new venture creation course. *Journal of Management Education*, 29(1), 111–134. <https://doi.org/10.1177/1052562903257485>

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). FT Press.

Kretchmar, M. D. (2001). Service learning in a general psychology class: Description, preliminary evaluation, and recommendations. *Teaching of Psychology*, 28(1), 5–10. [https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2801\\_02](https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2801_02)

Kuntjara, E. H. (2019). Students' reflection on their service-learning experience as a way of fostering critical thinking and as a peace building initiative. *Citizenship Teaching & Learning*, 14(2), 225–237. [https://doi.org/10.1386/ctl\\_00007\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl_00007_1)

Kwesiga, E., Spraul, K., & Zoogah, B. D. (2023). An investigation on the role of positive psychological constructs on educational outcomes in business schools. *The International Journal of Management Education*, 21(2), e100808. <https://doi.org/10.1177/1052562923118808>

[org/10.1016/j.ijme.2023.100808](https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100808)

Lee, J., Chang, S. H., & Haegle, J. A. (2020). Does service-learning work? Attitudes of college students toward individuals with disabilities. *The Journal of Experiential Education*, 43(4), 365–380. <https://doi.org/10.1177/1053825920918887>

Lorenzo Moledo, M., Sáez-Gambín, D., Ferraces Otero, M. J., & Varela Portela, C. (2021). Reflection and quality assessment in service-learning projects: When, with whom, and why. *Frontiers in Education*, 5, e605099. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099>

Lumish, R., Simpkins, S., Black, J., & Whittaker, C. F. (2022). Fostering empathy and self-efficacy in pharmacy students through service learning. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 14(4), 536–546. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2022.03.002>

Opazo, H., & Aramburuzabala, P. (2019). Service learning in teacher training: A case study of the Autonomous University of Madrid. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath & H. Opazo (Eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 154–165). Routledge.

Opazo, H., Aramburuzabala, P., & Ramírez, C. (2018). Emotions related to Spanish student-teachers' changes in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education*, 47(2), 217–230. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1438992>

Ortiz-Fernández, P., & Tarifa-Fernández, J. (2022). Service-learning during lockdown: Different ways to help. *The International Journal of Management Education*, 20(1), e100606. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100606>

Pais, S. C., Dias, T. S., & Benício, D. (2022). Connecting higher education to the labour market: The experience of service learning in a Portuguese university. *Education Sciences*, 12(4), e259. <https://doi.org/10.3390/educsci12040259>

Peters, T., McHugh, M. A., & Sendall, P. (2006). The benefits of service learning in a down-turned economy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 131–141. [https://scholarworks.merrimack.edu/mgt\\_facpub/30](https://scholarworks.merrimack.edu/mgt_facpub/30)

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.

Ribeiro, A., Aramburuzabala, P., & Paz-Lourido, B. (2021). *Institutionalization of Service-Learning in European higher education*. Research report. [https://easlhe.uantwerpen.be/wp-content/uploads/2022/07/Research-report\\_2021\\_web.pdf](https://easlhe.uantwerpen.be/wp-content/uploads/2022/07/Research-report_2021_web.pdf)

Richard, D., Keen, C., Hatcher, J. A., & Pease, H. A. (2016). Pathways to adult civic engagement: Benefits of reflection and dialogue across difference in higher education service-learning programs. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(1), 60–74. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0023.105>

Roberts, B. W., & Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and social psychology bulletin*, 26(10), 1284-1296. <https://doi.org/10.1177/0146167200262009>

Rockenbaugh, L. A., Kotys-Schwartz, D. A., & Reamon, D. T. (2011). Project-based service learning and student motivation. In *Proceedings of the 2011 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 22-1192.1–22.1192.16). American Society for Engineering Education. <https://doi.org/10.18260/1-2--18854>

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.

The jamovi project. (2023). *jamovi* (Version 2.4.11) [Computer software]. <https://www.jamovi.org>

Tinto, V. (1993). Building community. *Liberal education*, 79(4), 16-21.

Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25.

Veiga, N., Couto, P., Correia, M., Ribeiro, C., Ferreira, A., Ribeiro, L., & Themudo, C. (2021). Service learning at Universidade Católica Viseu: A pilot study. In C. Márquez Vázquez (Ed.), *Transformación universitaria: Retos y oportunidades* (pp. 31–38). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAO0310>

Wang, C., Yan, W., Guo, F., Li, Y., & Yao, M. (2020). Service-learning and Chinese college students' knowledge transfer development. *Frontiers in Psychology*, 11, e606334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.606334>

Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9–27. <https://www.jstor.org/stable/23100454>

**i** Católica Research Centre for Psychological-Family and Social Wellbeing (CRC-W), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0001-8151-7412>  
joanacarneirpinto@ucp.pt

**ii** Católica Research Centre for Psychological-Family and Social Wellbeing (CRC-W), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0002-7155-1649>  
susana.costaramalho@ucp.pt

**iii** Católica Research Centre for Psychological-Family and Social Wellbeing (CRC-W), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0001-9351-8981>  
icamacho@ucp.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Joana Carneiro Pinto

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas,  
1649-023 Lisboa, Portugal

joanacarneirpinto@ucp.pt

Recebido em 05 de julho de 2024

Aceite para publicação em 03 de abril de 2025

Publicado em 01 de abril de 2026

## El impacto de la metodología de Aprendizaje-Servicio en estudiantes de Psicología en una universidad portuguesa

### RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología de enseñanza que apoya la consolidación de los conocimientos del aula mediante la aplicación práctica en contextos comunitarios. Este estudio, realizado en una universidad portuguesa, evaluó el impacto de dos experiencias de ApS en estudiantes de 3.º de Psicología (GE1 = 27; GE2 = 24), comparándolos con un grupo de control de 1.º y 2.º año (GC = 45), con evaluación pre y post-test. Los resultados cuantitativos mostraron un aumento en las expectativas y valoración de la experiencia de ApS en los grupos experimentales. En el GE1, se observó una disminución en la dimensión de desarrollo personal de los objetivos de vida. En el post-test, el GC obtuvo resultados más favorables que los GE en las expectativas de aprendizaje personal y de justicia social. Los resultados cualitativos confirmaron un impacto positivo, resaltando la relevancia de la metodología para uno mismo y para los demás, así como efectos en el propósito de vida relacionados con la felicidad y el éxito. Los participantes destacaron el significado personal y profesional de la experiencia, especialmente en el autoconocimiento, la inspiración y la definición de futuras áreas de intervención. Este estudio refuerza la importancia de implementar el ApS en más ofertas formativas, sugiriendo futuras investigaciones para una evaluación holística que incluya a estudiantes, docentes y comunidades.

**Palavras-chave:** Aprendizaje-Servicio; Metodología de enseñanza; Educación superior; Estudiantes de Psicología.

## The impact of Service-Learning methodology on Psychology students at a Portuguese university

### ABSTRACT

Service-Learning (SL) is a teaching methodology that supports the consolidation of knowledge acquired in the classroom through practical application in community contexts. This study, conducted at a Portuguese university, evaluated the impact of two SL experiences on third-year Psychology undergraduate students (Experimental Group: EG1 = 27; EG2 = 24), compared to a Control Group consisting of first and second-year students (CG = 45), using pre- and post-test assessments. Quantitative results identified differences from pre- to post-test in the EG regarding expectations and valuation of the SL experience, showing an increase. A decrease was also observed in EG1 concerning the personal development dimension of life goals. In the post-test, the CG presented more favorable results than the EG in subscales related to expectations regarding the SL experience (EG) and learning in curricular units (CG), specifically at personal and social justice levels. Qualitative results confirmed that this experience had a positive impact, particularly highlighting aspects related to the relevance of the methodology for oneself and others, as well as its effects on life purpose in terms of happiness, success, and fulfillment. Participants emphasized the personal and professional significance of the experience, namely regarding the possibility of self-knowledge, inspiration, and the definition of future intervention areas. This study reinforces the relevance of implementing this methodology in more educational offerings, associated with new studies that allow for a holistic evaluation of its impact not only on students but also on faculty and the target audiences involved.

**Keywords:** Service-Learning; Teaching methodology; Higher education; Psychology students.