



Autora
Magda Rocha

APRENDI- ZAGEM SERVIÇO

Metodologia de Ensino-aprendizagem

Coordenação
Amanda Franco, Diana Soares e Magda Rocha

Índice

- 2 • Aprendizagem-Serviço
- 7 • Aplicações
- 8 • Desenvolvimento de competências nos estudantes
- 11 • Áreas de conhecimento reconhecidas pela promoção da metodologia
- 12 • Bibliografia

Aprendizagem-Serviço

A metodologia de ensino Aprendizagem-Serviço combina a aprendizagem teórica com a realização de serviços comunitários. É uma metodologia instalada entre a sala de aula e o impacto desta no mundo, sobretudo nas comunidades envolventes (Butin, 2005; Jacoby, 2015). Nesta, **os estudantes aplicam os conhecimentos académicos construídos em sala de aula e aprendem ao nível mais prático, aplicando esses conhecimentos no dia a dia, no solucionar dos problemas em comunidades ou organizações** (Berman, 2006; Butin, 2005, Bringle & Hatcher, 1996).

O processo de aprendizagem é centrado na resolução de problemas, e o objetivo é que os estudantes apliquem o conhecimento construído em sala de aula em situações concretas significativas. **Os “learning outcomes”** (ou objetivos de aprendizagem) **são intencionalmente associados a serviços comunitários autênticos e significativos para as comunidades onde se inserem.**

A **Aprendizagem-Serviço** combina a aprendizagem teórica com a realização de serviços comunitários. É uma metodologia instalada entre a sala de aula e o impacto desta no mundo, sobretudo nas comunidades envolventes (Butin, 2005; Jacoby, 2015).

A filosofia subjacente à Aprendizagem-Serviço é a de integrar conteúdos, saberes práticos, *hard* e *soft skills* desenvolvidos academicamente, sendo estes aplicados pelo estudante, no papel de prestador de serviços à sua comunidade. Esta filosofia está suportada no trabalho pioneiro de William Kilpatrick (1932, 1935, 1949, 1951), inserido no paradigma da educação progressiva, que observa a facilitação da aprendizagem através da sua aplicabilidade prática e ética, ao fazê-lo em prol da comunidade. Estes princípios estavam já historicamente associados ao trabalho de John Dewey, sobretudo quando argumenta que o ato de aprender está enraizado na sua aplicabilidade prática, e que é na interação entre ambas que os estudantes são motivados a refletir. Ao fazê-lo, a aprendizagem alarga-se e expande-se (Dewey, 1930, 1938). Os estudantes comprometem-se com o **ato de aprender ajudando**, promovendo nesta dualidade o sentido da ajuda aos menos favorecidos, tornando a aprendizagem pessoalmente significativa e, por isso, empoderando-os na ação eficaz e na perspetiva de pertença a uma unidade social maior. O desenvolver em cada estudante das aprendizagens e o **sentido da responsabilidade social e da capacidade de contribuir positivamente para a sociedade** são as mais-valias do método (Berman, 2006, Butin, 2005).



O enquadramento da Aprendizagem-Serviço integra e associa-se, pela sua natureza, não só à pedagogia e à educação, mas a contextos e conteúdos históricos associados aos Estados Unidos da América (Collier & Driscoll, 1999). Tal é o caso do envolvimento cívico, da educação baseada na justiça social, da teoria racial crítica, das teorias do desenvolvimento da identidade, dos estudos comunitários, dos estudos afroamericanos e asiático-americanos, entre outros (consulte-se Motoike, 2017).

São **três os critérios definidos por Howard (2001)** para que se possa considerar um projeto como de Aprendizagem-Serviço. Desde logo, **o serviço prestado à comunidade deve ser relevante e significativo** não só para a comunidade, mas para os parceiros académicos integrados no projeto. Em segundo lugar, **a aprendizagem académica deve ser potenciada**, isto é, os serviços são relevantes e significativos para a comunidade, contudo devem promover a aprendizagem dos estudantes integrados num curso desta índole. Finalmente, deve existir a componente da **aprendizagem cívica intencional**, isto é, não só são prestados serviços relevantes e significativos à comunidade, potenciando-se a melhoria da aprendizagem académica dos estudantes participantes, mas intencionalmente se preparam os estudantes, futuros profissionais, para uma cidadania ativa, numa sociedade democrática diversificada.

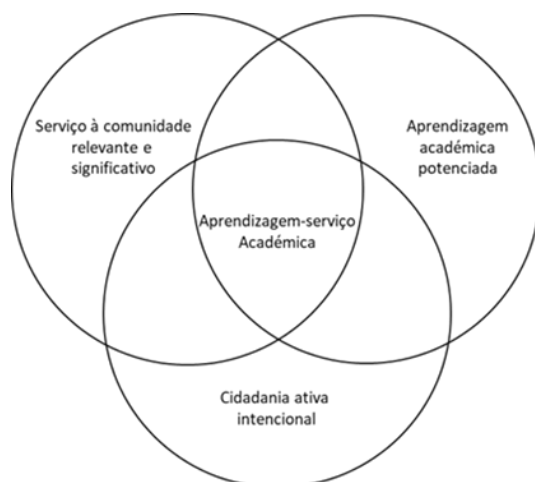


Fig. 1. Diagrama de Venn-Euler que testa a possibilidade de um curso ou programa poder ser considerado de aprendizagem-serviço. A partir de Jeffrey Howard, 2001

De acordo com Howard (2001), e observando o diagrama acima, a sua utilização permite diferenciar, através do cruzamento de resultados afirmativos aos três pressupostos elencados, se estamos perante uma experiência de Aprendizagem-Serviço, ou se, pelo contrário, se fala de um Estágio, uma experiência cocurricular de Aprendizagem-Serviço, ou ainda, de Voluntariado/Serviço comunitário.

É ainda Jeffrey Howard que dá conta de **10 princípios essenciais a boas práticas pedagógicas de Aprendizagem-Serviço no Ensino Superior** (abaixo):

Princípio 1: Os créditos académicos existem para a aprendizagem

Retoma o princípio da avaliação nos cursos tradicionais, em que a avaliação efetuada pelo docente tem em conta a demonstração das aprendizagens por parte dos estudantes. Na utilização deste método, “são avaliadas as aprendizagens dos estudantes a partir dos recursos tradicionais, a partir do serviço comunitário, e a partir da mistura dos dois” (Howard, 2001, p. 19).

Princípio 2: Não comprometer o rigor acadêmico

Refere que o serviço comunitário é tratado na academia como um recurso pedagógico “fácil” (*soft*), existindo a tentação de comprometer o rigor acadêmico. Não só tal não deverá acontecer, como a exigência, quer da componente académica, quer da componente das aprendizagens comunitárias (pouco estruturadas ou mesmo deficitariamente estruturadas), deve ser uma realidade de onde, em resultado, se aprende a partir dessas experiências diferenciadas. Mais ainda, os objetivos de aprendizagem devem integrar *learning outcomes* académicos, mas também cívicos, o que torna este tipo de experiência intelectualmente desafiadora.

Princípio 3: Estabelecer objetivos de aprendizagem

A qualidade de uma experiência pedagógica de Aprendizagem-Serviço depende do estabelecimento de objetivos de aprendizagem explícitos e claros. A existência de dois contextos de aprendizagem (academia e comunidade) multiplica as possibilidades de aprendizagem, pelo que é necessário priorizá-las, planificando intencionalmente os *learning outcomes* de ambos os contextos, maximizando o potencial de aprendizagem académico e cívico.

Princípio 4: Estabelecer critérios para a seleção de colocações no “serviço”

“Exigir aos estudantes que efetuem o seu processo de ensino-aprendizagem-serviço em qualquer organização comunitária é o mesmo que exigir que os estudantes leiam qualquer livro como parte de um curso tradicional” (Howard, 2001, p. 20).

Existe uma probabilidade maior de os estudantes evoluírem do ponto de vista das aprendizagens e de cumprirem os *learning outcomes* predefinidos, se os locais de serviço comunitário estiverem de acordo com o conteúdo académico dos cursos. Do mesmo modo, as tarefas, atividades e contextos de serviço comunitário devem limitar-se aos que têm potencial de aprendizagem académica e cívica na área onde a metodologia está a ser aplicada. O tempo em que o estudante se mantém em serviço na organização comunitária deve adequar-se ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem académicos e cívicos. Finalmente, os projetos comunitários que servem de contexto de aprendizagem devem ser atribuídos aos estudantes de tal modo que as necessidades reais da comunidade sejam satisfeitas, de acordo, aliás, com o que elas próprias definiram como necessidades.

Princípio 5: Fornecer estratégias de educação-aprendizagem adequadas para realizar as aprendizagens comunitárias e concretizar os *learning outcomes*

As estratégias de ensino-aprendizagem que promovam a aprendizagem a partir das experiências em serviço, utilizando essas experiências para cumprir os *learning outcomes*, são as adequadas. Devem, por isso, existir atividades de aprendizagem que potenciem a integração dos conteúdos académicos e das experiências práticas. Discussões, apresentações e análises reflexivas são essenciais a este princípio.

Princípio 6: Preparar os estudantes para aprenderem com a comunidade

A maioria dos estudantes não tem experiência em obter e dar sentido a partir da experiência real, e ainda de a integrar noutras estratégias de aprendizagem. O apoio aos estudantes é, por isso, essencial. Os docentes podem oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências de aprendizagem no contexto do serviço comunitário (por exemplo, competências de observador-participante) e/ou exemplos de como concluir com êxito trabalhos (por exemplo, disponibilizar aos estudantes trabalhos de excelência e diários de bordo/diários efetuados por pares).

São também indicadas quatro competências que facilitam este princípio e que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, nomeadamente a escuta reflexiva, procura de *feedback*, acuidade na observação e atenção no pensamento.

Princípio 7: Minimizar a perceção dos estudantes de uma discrepância entre as funções de aprendizagem na comunidade e em sala de aula

Ao contrário das salas de aula tradicionais, nas comunidades há geralmente um baixo nível de direcionamento do ensino, onde o estudante tem por isso um papel muito ativo na aprendizagem. A alternância entre o papel na sala de aula e o papel na comunidade é muito desafiante e pode ser muito distante um do outro. A solução passa pela uniformização de ambos os contextos de aprendizagem, em que o papel do estudante é central e ativo. Desde logo, a aprendizagem ativa é consistente com a participação cívica ativa promovida pela Aprendizagem-Serviço. Se assim for, há conteúdos da sala de aula que, pela natureza similar dos papéis do estudante em ambos os contextos, advêm da experiência comunitária. Finalmente, a compreensão cognitiva e metacognitiva é potenciada através da construção ativa de conhecimentos.

Princípio 8: Repensar o papel do docente

Na Aprendizagem-Serviço, os professores necessitam de adotar um papel de instrutores ou de facilitares da aprendizagem dos estudantes. Ao invés de serem o centro do processo de ensino-aprendizagem, utilizam metodologias mistas que incluem a facilitação e orientação da aprendizagem. Apenas deste modo conseguem adotar o princípio anterior, em que o estudante é ativo na criação e gestão da sua própria aprendizagem.

Princípio 9: Preparação do docente para a variação e alguma perda de perceção de controlo nos resultados de aprendizagem dos estudantes

Na Aprendizagem-Serviço, dada a variabilidade das experiências e o seu papel dominante na aprendizagem, é possível antecipar uma maior heterogeneidade nos resultados da aprendizagem e compromissos com a perceção de controlo do corpo docente. Mesmo quando os estudantes são expostos às mesmas atividades na Aprendizagem-Serviço, os docentes podem confiar que os debates na sala de aula sejam mais imprevisíveis e que o conteúdo dos trabalhos seja menos homogêneo do que nos cursos tradicionais.

Princípio 10: Maximizar a orientação da responsabilidade pelo projeto aprendizagem-ensino à comunidade

Uma das condições necessárias à Aprendizagem-Serviço é a aprendizagem cívica intencional. Os docentes devem implementar as estratégias pedagógicas que considerem complementar e reforçar as leituras cívicas retiradas a partir da experiência da comunidade.

Apesar de um maior desenvolvimento e implementação desta metodologia nos Estados Unidos da América por comparação à Europa, existem já programas bem delineados no continente europeu com recurso à Aprendizagem-Serviço. Por exemplo, na vizinha Espanha, existiam, em 2016, 38 programas académicos, sobretudo nas áreas de ciências sociais e direito, a recorrerem à Aprendizagem-Serviço (Opazo et al., 2016). Também em Portugal já existem experiências nesta área com os resultados a salientar um incremento no desenvolvimento de competências transferíveis e maiores níveis de cidadania percebidos (Pais et al., 2022; Farah et al., 2021).

Este manual não ficaria completo sem uma referência ao **modelo DEAL** (das iniciais em língua inglesa), tendo sido desenvolvido e sendo uma parte essencial da Prática da Aprendizagem-Serviço. Trata-se de um pressuposto de avaliação das aprendizagens através desta prática pedagógica que apela a mecanismos de reflexão crítica (Bingle & Clayton, 2021). É uma forma de “reflexão guiada” que proporciona aos estudantes um processo que possibilita dar sentido a uma experiência e, simultaneamente, lhes oferece a oportunidade de desenvolverem a própria capacidade de relacionar, de associar constructos, de criar conhecimentos, enfim, de “dar sentido” e integrar a experiência (Ash & Clayton, 2009). Este processo reflexivo apresenta-se sequencialmente em três etapas: D(*escription*): descrição das experiências de forma objetiva e detalhada, (2) E(*xamination*): análise dessas experiências à luz de metas ou objetivos de aprendizagem específicos, e (3) AL(*articulation of Learning*): articulação da aprendizagem, incluindo metas para ações futuras que podem ser transferidas para a próxima experiência, para aperfeiçoar a prática e melhorar o processo de aprendizagem (consulte-se Bettencourt, 2015; Bingle & Clayton, 2012; Bingle et al., 2016).



Aplicações

A Aprendizagem-Serviço é uma metodologia que tem como objetivo promover a aprendizagem a partir da realização de projetos práticos que envolvem a comunidade. **Os estudantes são incentivados a usar os seus conhecimentos e competências construídos em contexto académico para resolver problemas reais, formando parcerias com organizações ou comunidades locais, benéficas para ambos os parceiros** (Jacoby, 2015).

A Aprendizagem-Serviço tem como objetivo promover a aprendizagem a partir da realização de projetos práticos que envolvem a comunidade.

A Aprendizagem-Serviço procura **desenvolver a consciência social e a responsabilidade pessoal cívica**. Ao aplicar na prática os conteúdos apreendidos na universidade, os estudantes desenvolvem a consciência e as aprendizagens acerca das necessidades efetivas da comunidade, desenvolvendo soluções cujo objetivo é o impacto positivo na sociedade civil/comunidade. A Aprendizagem-Serviço, sendo uma metodologia inovadora que combina a aprendizagem teórica com a realização de serviços comunitários, proporciona aos estudantes uma aprendizagem mais significativa e relevante, permitindo-lhes não só a aplicação e reflexão de conteúdos académicos substantivos, mas o **desenvolvimento de competências transferíveis como o trabalho em equipa, liderança, comunicação e resolução de problemas, e a importância da aprendizagem ao longo da vida** (Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2022; Cress, 2013; Rosing, Reed, Ferrari, & Bothne, 2010).



Desenvolvimento de competências nos estudantes

Os resultados da aprendizagem refletem o que se definiu que os estudantes “aprendam”/desenvolvam, construam ou adquiram até ao final da unidade curricular ou aula. Quando se utiliza a Aprendizagem-Serviço com o objetivo de aprofundar os conhecimentos/aprendizagens académicas aplicando-os à comunidade, muito provavelmente **as competências que são utilizadas na componente “serviço” respeitam o pensamento crítico, a aquisição de conhecimentos e, ainda, as associações da comunidade às questões mais sociais** (Motoike, 2017; Tijsma et al., 2020).

Quando o *core* da Aprendizagem-Serviço é a promoção da consciência e participação cívica, embora algumas competências possam ser as mesmas, o seu enfoque é diferencial. Por exemplo, a capacidade de análise crítica é reforçada no confronto entre ideias e teorias relativamente a uma realidade que é observada. Já a capacidade de comunicar é entendida como a que é eficaz para a participação e valores cívicos e democráticos. E, finalmente, alguns dos “*learning outcomes*” são obviamente específicos desta área, embora os possamos conhecer de modo isolado a partir de cursos tradicionais, nomeadamente, resolução de problemas públicos, análise cívica, imaginação e criatividade cívicas, atividade coletiva, construção de redes comunitárias ou coligações e análise organizacional cívica (Saltmarsh, 2005).

Por outro lado, os cursos que recorrem à metodologia Aprendizagem-Serviço e que estão centrados na justiça social e na pedagogia crítica terão formulados objetivos de aprendizagem associados à análise do poder institucional e à inclusão de competências na área social (Motoike, 2017). Um bom exemplo do que se acaba de dizer são os “*learning outcomes*” definidos por qualquer curso que utilize esta metodologia na California State University, Monterey Bay. À partida, quer nos níveis de aprendizagem superiores, quer inferiores, a Aprendizagem-Serviço é um requisito, fazendo da instituição um exemplo. Para todos os cursos o objetivo é o mesmo: desenvolver “Construtores de Comunidades Multiculturais”, sendo que estes “construtores” deverão deter conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes possam permitir o trabalho mais eficaz na sociedade diversificada de hoje, e conceber contextos de trabalho, comunidades e instituições sociais que sejam justas e imparciais (Service Learning Institute, 2003, citado por Motoike, 2017).

Neste caso em específico, **as competências desenvolvidas são as que de seguida se apresentam:**

- I. Capacidade de resolver de forma célere problemas urgentes enquanto analisam e procuram compreender as causas subjacentes aos problemas de pobreza e marginalização social que lhes são apresentados.**
- II. Capacidade de analisar como diversos sistemas de promoção de desigualdades (por exemplo, racismo, sexismo) afetam as capacidades, oportunidades e potencial dos diversos membros da comunidade.**
- III. Saber escutar, trabalhar com, e aprender com diversas pessoas e comunidades.**

IV. Capacidade de comunicar

- a. Lidar construtivamente com conflitos;
- b. Construir consensos;
- c. Comunicar de modo respeitoso e eficaz com membros diferenciados da comunidade;
- d. Facilitar a integração de membros da comunidade, usualmente vítimas de marginalização.

V. Capacidade de análise de questões sociais

- a. Analisar problemas a partir de diversos pontos de vista (descentração pessoal e tomada de perspectiva do outro);
- b. Conhecer as dinâmicas hierárquicas formais e informais dentro das comunidades;
- c. Compilar informação relevante para a compreensão das desigualdades sociais históricas e atuais;
- d. Compreender aprofundadamente as causas dos problemas sociais.

VI. Autoconsciência

- a. Consciência das próprias identidades, estereótipos e pressupostos;
- b. Consciência do impacto das injustiças sistémicas na sua própria vida e oportunidades.

VII. Capacidade de agir

- a. Organizar e implementar ações que tentam resolver as injustiças sistémicas;
- b. Interagir de forma responsável com todos os membros da comunidade.

Em níveis de ensino mais elevados (*Upper Division Service Learning Courses*) apresenta-se já um modelo que subdivide as competências a desenvolver em quatro grandes grupos: Autoconhecimento e Consciência Social, Serviço e Responsabilidade Social, Comunidade e Justiça Social, e Construção da Comunidade Multicultural/ compromisso cívico.

VIII. Autoconhecimento e consciência social

- a. Compreensão e análise aprofundada por parte dos estudantes dos aspetos sociais, culturais e cívicos da sua identidade pessoal e profissional;
- b. Capacidade de definir, descrever, analisar e integrar os constructos de identidade social individual e identidade cultural de grupo e os conceitos de privilégio social e marginalização de grupo social e cultural;
- c. Capacidade de analisar criticamente os pressupostos, valores e estereótipos pessoais, avaliando o seu privilégio relativo e a marginalização das suas identidades.

IX. Serviço e responsabilidade social

- a. Os estudantes aprofundam a compreensão da responsabilidade social dos profissionais da sua área profissional, e analisam como as suas atividades e conhecimentos profissionais podem contribuir para um maior bem-estar social a longo prazo;
- b. Articulação eficaz entre o bem-estar individual, de grupo, comunitário e social;
- c. Antecipar, através da capacidade de análise, o modo como as ações individuais e profissionais contribuem para o bem-estar social imediato, ou se esse bem-estar pode ser potenciado a longo-prazo;
- d. Desenvolvimento de uma compreensão crítica do que é ético no contexto profissional e da área do saber relativamente a questões de bem-estar social.

X. Comunidade e justiça social

- a. Avaliação por parte dos estudantes do modo como a rede de profissionais e instituições da sua área de intervenção ou profissional fomentam quer a igualdade quer a desigualdade social;
- b. Saber utilizar e aplicar, num quadro de justiça social, as questões demográficas, as dinâmicas socioculturais e os recursos de uma comunidade específica;
- c. Saber analisar questões comunitárias do ponto de vista da desigualdade sistémica, da discriminação e da injustiça social.

XI. Construção de uma comunidade multicultural/compromisso cívico

- a. Os estudantes aprendem, desenvolvem-se e trabalham responsável e inclusivamente com indivíduos, grupos e organizações com o objetivo de construir comunidades mais justas, igualitárias e sustentáveis;
- b. Desenvolvimento e aplicação de competências de comunicação intercultural, mutualidade e de resposta eficaz e célere no trabalho em serviço para a comunidade;
- c. Ser sensível à injustiça sistémica quando os estudantes entram na, participam na vida da, e ao saírem da comunidade;
- d. Ser capaz de desenvolver e implementar estratégias, políticas e práticas pessoais, profissionais e institucionais, que sejam eficazes na criação de maior igualdade e justiça social nas comunidades.

Este tipo de abordagem necessita de fornecer momentos de reflexão para integração do que é desenvolvido pelos estudantes nas vertentes de sala de aula e de serviço na comunidade. Algumas das estratégias de reflexão mais utilizadas para facilitar a atividade reflexiva são a utilização de diários (*journals*), já que permitem que a informação esteja ainda muito recente e dão maior liberdade ao estudante do que em se tratando de um artigo mais formal, do tipo *paper*. Everett (1998) chama à atenção que a utilização de apenas este recurso pode não ser eficaz, já que alguns estudantes podem não ser capazes de realizar a articulação entre os conteúdos lecionados e as experiências na comunidade, realizando uma simples descrição de tarefas.

Uma outra forma de integração e reflexão são as discussões de grupo. Rica e importantíssima, tem, contudo, a desvantagem de que o facilitador/docente possa não ser capaz de parar a discussão de modo a realizar a avaliação da reflexão de cada um dos seus estudantes (Collier & Driscoll, 1999; Jacoby, 2015). Uma outra estratégia poderá ser o *role-playing*, em que os estudantes encarnam diversos papéis, refletindo na identidade, participação possível, iniquidades e processos subjacentes a eles, a partir da realidade da comunidade (Jacoby, 2015). Finalmente, muitos consideram que, por excelência, é a Aprendizagem Baseada em Problemas (Gerholz et al., 2018) a metodologia com melhor encaixe na Aprendizagem-Serviço.

Nota. Atualmente, este tipo de metodologia integra, em razão da evolução tecnológica, o recurso *online*, quer na vertente académica da Aprendizagem-Serviço, quer mesmo, se adequado, na própria intervenção comunitária, pese embora estudos ainda sejam necessários para avaliar da eficácia desta forma de aplicação da metodologia (Marcus et al., 2020).

Áreas de conhecimento reconhecidas pela promoção da metodologia

De acordo com a literatura, desde que exista uma necessidade efetiva na comunidade capaz de ser satisfeita através de um conhecimento acadêmico, e que promova o desenvolvimento da aprendizagem, mas também da consciência e da participação cívicas, é possível realizar um projeto, uma unidade curricular ou uma metodologia Aprendizagem-Serviço.

Dito isto, **a Aprendizagem-Serviço “não é certamente apropriada para todos os cursos, mas pode ser eficaz em todas as disciplinas”** (Jacoby, 2015, p. 80). A autora refere que **tudo dependerá dos objetivos de aprendizagem definidos pelo curso, e não tanto das características dos estudantes de determinada área do saber**. A Aprendizagem-Serviço é particularmente eficaz se o que é pretendido é a aprendizagem no contexto de assuntos, temas ou problemas complexos que permitam abordar com uma “compreensão profunda os princípios fundamentais a serem aplicados” (p. 81). Se assim for, **virtualmente é possível aplicar esta metodologia em todas as áreas do saber**. No entanto, **quem mais oferece unidades curriculares através desta metodologia são maioritariamente os cursos das chamadas “soft disciplines”**. Em 2004, o *Campus Compact's annual membership survey* deu conta de que a oferta de departamentos acadêmicos norte-americanos que integravam mais cursos que recorriam à Aprendizagem-Serviço eram os de Educação, Psicologia, Sociologia, Inglês, Gestão e Economia, Contabilidade, Comunicação, Saúde e áreas relacionadas (com ofertas entre 45% e 69%), enquanto na Biologia esta oferta rondava os 37% e nas Ciências Naturais, os 25%. Embora se possa retirar, apressadamente, a conclusão de que as áreas das *soft disciplines* são mais adequadas ao uso da Aprendizagem-Serviço, tal pode advir de um certo *marketing* que não promove a Aprendizagem-Serviço como metodologia adequada a saberes das áreas das *“hard disciplines”*, ou ao invés, e até anedoticamente, pode existir uma incapacidade destas últimas em tornar-se úteis para a comunidade (Butin, 2010).

Deste modo, **trata-se de uma metodologia particularmente eficiente se o que se pretende que os estudantes desenvolvam é a capacidade de análise e síntese de informação que possa ser aplicada na resolução de problemas complexos**, com contornos pouco definidos e, por isso mesmo, com várias soluções passíveis de serem adequadas. Assim, apenas quando é possível aplicar conhecimentos e conceitos desenvolvidos academicamente em novos contextos práticos, a metodologia é passível de implementação. Um outro pressuposto é o **desenvolvimento da comunicação**, qualquer que seja a sua forma, bem como o **desenvolvimento do trabalho cooperativo**, sobretudo quando este integra um ponto de vista da integração da diferença. Realizar apreciações ou avaliações com argumentos fundamentados, baseados em conhecimento e reflexão crítica aprofundados, tendo em conta os princípios das pedagogias ativas de autogestão de aprendizagem, é também adequado fazer-se através desta metodologia. Essencial para a Aprendizagem-Serviço, incluso para a sua definição, como tem sido salientado exaustivamente neste documento, é estabelecer o objetivo de aprendizagem do desenvolvimento de competências e hábitos de reflexão crítica. Finalmente, no âmbito do desempenho na comunidade, quando é necessário desenvolver o manusear, relacionar, estruturar, desenvolver, interpretar, tomar decisões e saber objetivar e priorizar objetivos de acordo com critérios de eficácia para com a comunidade (Jacoby, 2015; Tijmsa et al., 2020).

Bibliografia

- 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. <https://hdl.handle.net/1805/4579>
- Berman, S. (2006). *Service learning: A guide to planning, implementing, and assessing student projects*. Corwin Press.
- Bettencourt, M. (2015). Supporting student learning outcomes through service learning. *Foreign Language Annals*, 48(3), 473-490. <https://doi.org/10.1111/flan.12147>
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2021). Civic learning: A sine qua non of service learning. In *Frontiers in Education*, 6, 606443. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606443>
- Bringle, R. G., & Clayton, P.H. (2021). Civic Education through Service Learning: What, How, and Why?. In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement* (pp. 101-124). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137074829_7
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <https://www.jstor.org/stable/2943981>
- 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>
- Butin, D. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Springer.
- Butin, D. (2005). *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*. Springer.
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in physical education: Towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Collier, P. J., & Driscoll, A. (1999). Multiple methods of student reflection in service-learning classes. *The Journal of General Education*, 48(4), 280-292. <https://www.jstor.org/stable/27797438>
- Cress, C. M. (2013). What is service-learning? In C. M. Cress, P. J. Collier & V. L. Reitenauer (Eds.), *Learning through serving: A student guidebook for service-learning and civic engagement across academic disciplines and cultural communities*. Stylus Publishing, LLC.
- Dewey, J. (1938). *Experience & education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Everett, K. D. (1998). Understanding social inequality through service learning. *Teaching Sociology*, 26(4), 299-309.

<https://www.jstor.org/stable/1318770>

Farah, A. B., Hoyer-Neuhold, A., Ciarini, A., Gonçalves, C., Duarte, C., Dima, G., ... & Menezes, I. (2021), Isabel Menezes, Sofia C. Pais and Teresa S. Dias (EDS.), *IO4: study on students' experiences with service learning: synthesis report*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Gerholz, K. H., Liszt, V., & Klingsieck, K. B. (2018). Effects of learning design patterns in service learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47-59. <http://doi.org/10.1177/1469787417721420>

Howard, J. (2001). *Service-learning course design: Workbook*. Edward Ginsberg Center for Community Service. The University of Michigan.

Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. John Wiley & Sons.

Kilpatrick, W. H. (1951). *Philosophy of education*. Macmillan.

Kilpatrick, W. H. (1949). *Modern education: its proper work*. John Dewey Society.

Kilpatrick, W. H. (1935). *A reconstructed theory of the educative process*. Bureau of Publications, Teachers College. Columbia University.

Kilpatrick, W. H. (1932). *Education and social crisis: a proposed program*. Liveright.

Marcus, V. B., Atan, N. A., Yusof, S. M., & Tahir, L. (2020). A systematic review of e-service learning in higher education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(6). <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i06.13395>

Motoike, P. T. (2017). Service Learning Course Construction and Learning Outcomes: Searching for the Soulfulness in Service Learning. In Corey Dolgon, Tania D. Mitchell & Timothy K. Eatman (Eds.), *The Cambridge handbook of service learning and community engagement* (pp. 132-146). Cambridge University Press.

Opazo, H., Aramburuzabala, P., & Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114040.pdf>

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), 259. <https://doi.org/10.3390/educsci12040259>

Rosing, H., Reed, S., Ferrari, J. R., & Bothne, N. J. (2010). Understanding student complaints in the service learning pedagogy. *American Journal of Community Psychology*, 46(3-4), 472-481. <http://doi.org/10.1007/s10464-010-9338-5>

Saltmarsh, J. (2005). The civic promise of service learning. *Liberal Education*, 91(2), 50-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697354.pdf>

Tijmsa, G., Hilverda, F., Scheffelaar, A., Alders, S., Schoonmade, L., Bignaut, N., & Zweekhorst, M. (2020). Becoming productive 21st century citizens: A systematic review uncovering design principles for integrating community service learning into higher education courses. *Educational Research*, 62(4), 390-413.

<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1836987>

RECURSOS ONLINE

<https://www.eoslhe.eu/who-we-are/>

<https://sea-eu.org/centre-for-the-service-learning/>

<https://csumb.edu/service/>

<https://csumb.edu/service/steps-service-learning/>

<https://www.centerforengagedlearning.org/resources/service-learning/>

<https://www.elmhurst.edu/blog/what-is-service-learning/>

<https://www.unomaha.edu/international-studies-and-programs/engagement/service-learning.php>

<https://www.lps.upenn.edu/degree-programs/mapp/curriculum/service-learning-projects>

COLEÇÃO
**LEARNING
INNOVA-
TION**