

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

Teresa Silva Dias ¹
Joaquim Luís Coimbra ²

Resumo

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

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

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

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

Abstract

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

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

Palavras-Chave

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

Keywords

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Enraizamento na comunidade

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

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

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

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

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

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

JÚLIA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

MAGDA, LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

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

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

RAFAELA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

MAGDA, LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

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

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

IRMA, Mestrado em Psicologia

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

LURDES, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

JACINTA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

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

2. Estabelecimento de parcerias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Racionalidade da transparência no planejamento e concretização

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

Ash, S. L. & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ryan, M. (2012). *Service-Learning After Learn and Serve America: How Five States Are Moving Forward*. Denver: Education Commission of the States. <https://www.ecs.org/clearinghouse/01/02/87/10287.pdf> [05.01.2019].

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

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

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

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

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

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

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