

A InovPed enquanto plataforma de diversidades

Preciosa Fernandes ¹

Marta Resende ²

Resumo

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

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

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

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

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

Abstract

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

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

Palavras-Chave

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

Keywords

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Aprofundamento do sentido de comunidade e de responsabilidade social.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Algumas notas finais

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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