

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

Ana Beatriz Farah ¹

Pedro D. Ferreira ²

Resumo

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

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

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

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

Abstract

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

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

Palavras-chave

Aprendizagem em serviço; Ensino superior; Desafios; Estudantes.

Keywords

Service learning; Higher education; Challenges; Students.

Introdução

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

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

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

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

1. Particularidades do funcionamento da Unidade Curricular

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Caracterização dos grupos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. O processo

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

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

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

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

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

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

4. Desafios identificados na Unidade Curricular

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

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

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

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

BÁRBARA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

JACINTA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

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

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

JÚLIA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

IRENE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

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

JORGE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

LEONARDO, LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

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

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

GINA, Mestrado em Psicologia

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

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

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

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

IRMA, Mestrado em Psicologia

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

GINA, Mestrado em Psicologia

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

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

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

JÚLIA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

LURDES, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

JORGE, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

JACINTA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

BÁRBARA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

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

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

JACINTA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

BÁRBARA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

MAGDA, LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

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

5. Discussão

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

Gadeikienė, A., Pilinkienė, V., Vasauskaitė, J., & Kontautienė, R. (2020). Integrar a aprendizagem em serviço no Ensino e na avaliação. In: Resch, K., Knapp, M. (Eds.) (2020). *Aprendizagem em Serviço – Um Manual para o Ensino Superior* (pp. 68-92). <https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2021/12/IO3-Workbook-PT.pdf>.

La Lopa, J. (2012). Service-learning: Connecting the classroom to the community to generate a robust and meaningful learning experience for students, faculty, and community partners. *Journal of Culinary Science & Technology*, 10(2), 168-183.