

Princípios para a aprendizagem em serviço rumo à diversidade linguística e cultural no ensino superior



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or Erasmus+ National Agency for Higher Education (German Academic Exchange Service). Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.

Ficha informativa

Referência do projeto	n°2022-1-DE01-KA220-HED-000086001
Duração do projeto	01.12.2022 – 30.11.2025
Acrónimo do projeto	BOLD
Nome do projeto	Building on Linguistic and Cultural Diversity for social action within and beyond European universities.
Título do documento	Princípios para a aprendizagem em serviço rumo à diversidade linguística e cultural no ensino superior
Autores	Pilar Aramburuzabala, Nadia Gerritsen, Joana Duarte & Sívía Melo-Pfeifer
Parceiros	UH, UAM, RUG, AMU, UAVR
Aprovado por	<i>Revisto por todos os parceiros</i>
Resumo	Este documento apresenta um conjunto de princípios centrais delineados para a aprendizagem em serviço no ensino superior, tendo como base mesas-redondas e questionários levados a cabo no âmbito do projeto BOLD. Estes princípios oferecem um referencial para integrar iniciativas de aprendizagem em serviço no ensino superior que não apenas enriquecem as experiências académicas dos estudantes, mas também lhes permite envolver-se ativamente em contextos linguísticos e culturais diversos.
Palavras-chave	Aprendizagem em serviço, diversidade linguística e cultural, princípios
Aviso legal	Este recurso está licenciado ao abrigo de uma licença Creative Commons Attribution 4.0 International .

Índice

Introdução	4
O que é a aprendizagem em serviço?.....	4
Papel da aprendizagem em serviço no ensino superior europeu e na formação de professores em particular	5
A aprendizagem em serviço no ensino superior europeu	5
Aprendizagem em serviço na formação de professores	6
Relação entre aprendizagem em serviço e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	8
Resultados das mesas-redondas BOLD.....	9
Princípios para a aprendizagem em serviço no ensino superior no âmbito da diversidade linguística e cultural.....	10
1. Atenção às necessidades reais das partes interessadas em relação à diversidade linguística e cultural.....	10
2. Parceria	11
3. Reciprocidade	11
4. Definição de objetivos	11
5. Relação com o currículo	11
6. Aprendizagem cívica	12
7. Aprendizagem em contextos reais	12
8. Participação ativa dos estudantes	12
9. Estímulo à reflexão sistemática dos estudantes.....	12
10. Apoio e orientação dos estudantes	12
11. Adequação temporal	13
12. Avaliação e documentação.....	13
13. Transdisciplinaridade.....	13
14. Sustentabilidade	13
Referências bibliográficas.....	14

Introdução

O objetivo do presente documento é propor princípios para iniciativas de aprendizagem em serviço (AS) em instituições de ensino superior na Europa. O *work package* do projeto BOLD que deu origem a este documento intitula-se "Landscape analysis and social action principles for promoting linguistic and cultural diversity". O seu objetivo específico era reforçar a capacitação das instituições de ensino superior em matéria de ação social através de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem. O *work package*, que também incluiu o mapeamento de 58 ações sociais em 5 contextos europeus e a realização de 8 mesas-redondas com partes interessadas relevantes, contribui para o objetivo geral do projeto BOLD que consiste em apoiar o envolvimento cívico e a cidadania ativa de docentes e estudantes do ensino superior através do desenvolvimento de competências conducentes à ação social.

O projeto BOLD é desenvolvido pelos seguintes parceiros:

- Universidade de Aveiro, Portugal
- Universidad Autónoma de Madrid, Espanha
- Université d'Aix Marseille, França
- University of Hamburg, Alemanha
- University of Groningen, Países Baixos
- Web2Learn, Grécia

O que é a aprendizagem em serviço?

A Aprendizagem em Serviço (AS) é um método educativo experimental no qual os estudantes se envolvem em atividades que atendem a necessidades humanas, sociais e ambientais reais na perspetiva da justiça social, integrando o serviço comunitário no currículo para enriquecer a aprendizagem, desenvolver a responsabilidade cívica e fortalecer as comunidades através da ação e da reflexão crítica (EASLHE, 2021).

A AS é uma experiência educativa com atribuição de créditos, na qual os estudantes participam numa atividade de serviço organizada que responde a necessidades identificadas da comunidade e refletem sobre a atividade de serviço de forma a obterem uma maior compreensão dos conteúdos do curso e um maior sentido de responsabilidade cívica (Bringle & Hatcher, 1995).

Papel da aprendizagem em serviço no ensino superior europeu e na formação de professores em particular

A aprendizagem em serviço no ensino superior europeu

Em 2017, a União Europeia publicou a *Comunicação Uma nova agenda da UE em prol do ensino superior* na qual apela às instituições de ensino superior para contrariarem a crescente polarização da sociedade e a desconfiança nas instituições democráticas, envolvendo-se mais ativamente com as comunidades que as rodeiam e promovendo a inclusão social. Este documento desafia as instituições de ensino superior a não serem "torres de marfim, mas sim comunidades de aprendizagem com objetivos cívicos relacionados com as suas comunidades", nas quais os estudantes desenvolvem competências através de atividades baseadas em problemas reais e no trabalho voluntário e comunitário. Na Europa, muito se tem feito em relação ao desenvolvimento do empenho cívico no ensino superior, mas há ainda muito por fazer. As práticas educativas que integram o serviço comunitário no currículo, como a AS, são necessárias para melhorar a aprendizagem, desenvolver competências cívicas e transformar as comunidades. Para isso, as instituições de ensino superior devem desenvolver programas que promovam essas práticas.

As instituições de ensino superior não podem ser alheias ao facto de, crescentemente, na Europa as comunidades necessitarem de cidadãos ativamente empenhados e democráticos que defendam a justiça social e usem a sua energia e talento na promoção de iniciativas para a construção de uma sociedade com possibilidades de um futuro melhor. O desafio para o ensino superior europeu é reconsiderar a sua missão: educar os estudantes para uma vida como cidadãos responsáveis, em vez de os formar apenas para uma carreira. A sua função deve ser a de formar profissionais competentes e preocupados com as necessidades da comunidade. É necessário combinar o rigor académico para o desenvolvimento de competências profissionais com o compromisso social. Desta forma, a nova universidade ligará a teoria à prática para enfrentar problemas sociais (Aramburuzabala, 2022).

Para isso, o modelo pedagógico mais adequado é a aprendizagem experiencial que permite aos estudantes relacionar a experiência prática com a formação que adquirem na sala de aula, numa área fora da sua zona de conforto. Mas, como implementar estas experiências? A aproximação do estudante universitário à realidade social pode ser feita através de várias estratégias. Para responder a estas necessidades, nas últimas décadas do século XX, as universidades europeias lançaram, de forma bastante generalizada, atividades de voluntariado e de cooperação internacional. Desde então, estas práticas solidárias não relacionadas com o currículo têm recebido apoio institucional em numerosas universidades europeias, onde existem estruturas dedicadas a estas práticas, às quais são atribuídos fundos, e onde as atividades normalmente têm reconhecimento de créditos (Hoyt, 2014).

Outra proposta, que surgiu em algumas universidades europeias no início do século XXI com uma abordagem de justiça social, é a AS, uma metodologia que ultrapassa os muros da universidade ligando-se à comunidade e às suas necessidades e contribuindo para melhorar

a sociedade e, especificamente, a vida das pessoas mais vulneráveis, mas também relacionando a teoria e a prática para melhorar a aprendizagem.

Quando a AS chega à Europa, já está consolidada no ensino superior de outras regiões do mundo, onde não apenas projetos são desenvolvidos, mas existem estruturas dentro e fora das universidades que apoiam e promovem essas ações (Aramburuzabala et al., 2019). A primeira década do século XXI foi caracterizada pelo trabalho silencioso de professores que utilizavam a AS em algumas universidades, principalmente na Irlanda, Alemanha e Espanha. Na segunda década, começaram a criar redes para partilhar experiências e investigações. Surgiram, então, redes nacionais como a *Campus Engage* (Irlanda), a *Network for Social Responsibility in Higher Education* (Alemanha) e a *University Service-Learning Network* (Espanha). A European Association for Service-Learning in Higher Education (EASLHE) foi criada em 2019. A Associação acolhe o European Observatory of Service-Learning in Higher Education (EOSLHE), que reuniu 154 experiências de AS em 20 países europeus: Albânia, Áustria, Bélgica, Bósnia-Herzegovina, Croácia, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Itália, Lituânia, Países Baixos, Portugal, Roménia, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Suíça, Reino Unido e Ucrânia (<https://www.eoslhe.eu>). Além disso, desde 2009, foram criadas 10 redes nacionais em países europeus: na Áustria, Finlândia, Flandres, Alemanha, Irlanda, Itália, Portugal, Espanha, Suíça e Reino Unido.

A situação é muito diversa, embora a utilização e investigação da AS esteja a crescer em todos os países mencionados. Enquanto alguns países se encontram na fase de construção de massa crítica, e outros já a ultrapassaram e estão a avançar no processo de institucionalização, em alguns países não há evidências de que esta metodologia esteja a ser utilizada (Cayuela, Aramburuzabala & Ballesteros, 2020).

A institucionalização da AS é um processo multifacetado que integra valores de envolvimento cívico no currículo do ensino superior, de modo a que esta se torne parte da cultura da instituição. Implica a inclusão da AS nos planos estratégicos das instituições, a disponibilização de recursos necessários para apoiar a utilização desta metodologia, incluindo um gabinete de AS, pessoal, financiamento, formação, gratificações para os docentes, reconhecimento de créditos pela participação dos estudantes e uma avaliação do programa. Na Europa, cada vez mais universidades estão a criar estruturas formais para promover e apoiar a utilização desta metodologia. Estas estruturas centralizadas de AS estão também a criar redes, como a Rede de Gabinetes Universitários de Aprendizagem em Serviço de Madrid (<https://blogs.upm.es/tellus/2022/04/27/red-madrilena-de-oficinas-universitarias-de-aprendizaje-servicio-aps/>).

Aprendizagem em serviço na formação de professores

A formação de professores é uma das áreas em que a AS tem sido um recurso pedagógico. No início dos anos 90, vários estudos indicavam que a AS parecia ter um impacto positivo no desenvolvimento de profissionais competentes, com empenho e empatia pelos outros. Alguns desses estudos ofereceram recomendações para incorporar a AS nos currículos de formação de professores.

O relatório Eric Digest de 1998, sobre o assunto, também informa sobre as conquistas relacionadas com a participação de estudantes futuros professores em programas de AS. Os estudantes desenvolveram competências de planificação e de comunicação com pais e representantes das comunidades, melhoraram a autoestima e a autoeficácia, desenvolveram atitudes positivas em relação à participação em atividades comunitárias e expandiram o seu envolvimento social.

Os primeiros estudos, como a revisão do campo efetuada por Root, Callagan e Sepansky (2002), documentam uma série de investigações qualitativas que encontraram ligações entre a AS e o desenvolvimento de competências e disposições necessárias para um ensino eficaz. Destacam o desenvolvimento da sensibilidade às questões da diversidade e o empenho no ensino. No âmbito de uma extensa investigação quantitativa conduzida pelos autores com uma amostra de estudantes futuros professores de seis programas de AS, verificaram que uma percentagem significativa de participantes relatou mudanças nas suas opiniões sobre o ensino e os estudantes, como resultado da experiência.

Estes autores sintetizam os resultados em três aspetos sobre os quais a AS parece ter tido impacto. Em primeiro lugar, o desenvolvimento da *eficácia do professor*, definida como a crença do professor na sua capacidade de influenciar a aprendizagem dos estudantes. Este aspeto merece uma consideração especial, uma vez que indica o impacto da AS na representação que o professor tem de si próprio e, especificamente, no domínio das crenças que moldam as suas teorias implícitas sobre a sua ação pedagógica. Trata-se de uma perspetiva promissora para a formação de professores na medida em que as crenças são particularmente difíceis de influenciar (Marrero, 1993) e esse estudo mostra que é possível modificá-las através das experiências de AS.

A segunda constatação dos autores foi o *aumento do comprometimento com a profissão docente*, entendido como o vínculo psicológico do professor com a profissão. O terceiro aspeto foi o *compromisso de incorporar e participar em atividades de AS na sua futura atividade profissional*. As experiências de AS no contexto de formação inicial parecem influenciar a ação dos professores enquanto promotores dessas atividades quando entram na profissão.

Tudo isto aponta para que a AS seja um recurso valioso na formação de professores. Buchanan, Baldwin & Rudisill (2008) comentam esta questão da seguinte forma:

Through service-learning experiences, student teachers learn to be reflective practitioners, sensitive to community-based issues. They learn to critically reflect on their own thinking, learning and practice while working with children in concrete contexts (p. 30).

A relação da AS com o envolvimento, a autoeficácia, mudanças nas perceções de outras culturas e revisão de enviesamentos, torna evidente que a AS tem impacto na representação que o estudante constrói do seu papel como futuro professor (Root, Callagan, & Sepansky, 2002; Tinkler, Tinkler, Reyes & Elkin, 2019) e no seu quadro axiológico de referência. A AS pode ser vista como um recurso viável para proporcionar experiências que facilitem a reflexão dos estudantes futuros professores sobre os aspetos éticos da profissão e sobre o seu posicionamento em relação à atividade docente.

Nos últimos anos, tem sido desenvolvida a perspetiva de justiça social na AS. Cerrillo (2021) salienta que a formação de professores deve ser conceptualizada como uma questão de

aprendizagem e uma questão política, com ênfase em questões de igualdade de acesso e justiça social na educação. O envolvimento cívico e a reflexão despoletados pela AS incentiva os estudantes futuros professores a examinar criticamente questões como o racismo e a igualdade de oportunidades.

As investigações sobre o tema são consistentes em destacar que a AS nos cursos de formação de professores tem o potencial de educar e envolver os estudantes em debates críticos sobre questões de poder, privilégio e justiça social e como essas questões são evidenciadas nas escolas (Iyer, Carrington, Mercer & Selva, 2018). Também sabemos que, para que a AS seja eficaz na mudança de atitudes e práticas dos futuros professores, as atividades devem facilitar a reflexão sobre como a sociedade, e as escolas em particular, concorrem para a existência da desigualdade social (Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly & Stubblefield, 2013; Franco, 2000).

Relação entre aprendizagem em serviço e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas representa um marco de transformação ao assumir-se como um projeto ambicioso com uma visão universal, princípios comuns, uma estratégia de implementação e um enquadramento global que envolve 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para erradicar a pobreza e reforçar o desenvolvimento sustentável.

No âmbito do desenvolvimento sustentável, um dos debates mais significativos diz respeito à necessidade e à urgência de incorporar os ODS na educação e, mais especificamente, nas instituições de ensino superior que são instituições-chave na sua promoção. No entanto, para alcançar os ODS, é necessário mudar o paradigma acadêmico, implementando pedagogias que promovam a agência dos estudantes e resultados de aprendizagem suscetíveis de contribuir para estimular a motivação e o pensamento crítico em relação ao desenvolvimento sustentável (Ribeiro, Miranda, Themudo, Gonçalves, Bringle, Rosário & Aramburuzabala, 2023).

O ensino superior é chamado a refletir sobre os ODS nos seus programas, a desenvolver propostas que integrem a sustentabilidade nos currículos e a ter em conta a Agenda 2030. No entanto, não basta promover a aquisição de conhecimentos sobre sustentabilidade; o ensino superior deve, também, promover a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem como modelos de desenvolvimento sustentável. Uma dessas metodologias é a AS que envolve os estudantes no serviço à comunidade, educando-os sobre, para e a partir da sustentabilidade. Por conseguinte, pode concluir-se que, para além de uma ferramenta educativa para o desenvolvimento sustentável, a AS é uma ação educativa intrinsecamente sustentável (Aramburuzabala & Cerrillo, 2023).

A AS não só facilita a aquisição de conhecimentos sobre sustentabilidade e contribui para a melhoria das comunidades, como a própria metodologia é um modelo de desenvolvimento

sustentável para os estudantes, uma vez que é intrinsecamente sustentável: através da AS, os estudantes e professores não se limitam a refletir sobre a sustentabilidade, mas desenvolvem na prática um trabalho de sustentabilidade social e ambiental numa área específica em que melhoram efetivamente o estado daquilo para que trabalham e promovem, em certa medida, o desenvolvimento sustentável (Aramburuzabala, Cerrillo e Tello, 2015).

Do ponto de vista da sustentabilidade, a AS seria uma ferramenta mais poderosa se tivesse um enfoque explícito no desenvolvimento sustentável desde o primeiro momento em que as necessidades sociais e ambientais são diagnosticadas até às fases de implementação e divulgação. A reflexão sobre os contributos dos projetos de AS para o desenvolvimento sustentável é essencial. Os projetos de AS devem contemplar, pois, explicitamente o desenvolvimento de competências transversais para a sustentabilidade.

Para potenciar verdadeiramente a utilização da AS no ensino superior, de forma a promover o desenvolvimento sustentável, deve ser apoiada a sua institucionalização, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a este tipo de projeto ao longo do seu percurso académico.

Resultados das mesas-redondas BOLD

Para obter uma compreensão mais profunda das oportunidades e desafios para a institucionalização da AS na promoção da diversidade cultural e linguística e o envolvimento cívico, o consórcio BOLD organizou oito mesas-redondas com representantes de ações sociais, bem como com outras partes interessadas relevantes, tais como estudantes e formadores de professores (ver relatório síntese das mesas-redondas – Gerritsen et al., 2023). Após a apresentação de cada uma das ações sociais, em que foram trocadas boas práticas entre entidades e instituições de ensino superior e identificadas as necessidades de colaboração, ocorreram painéis de discussão para identificação dos pontos fortes e fracos das colaborações, a fim de se estabelecer princípios para a ação social através da AS, abrangendo a diversidade cultural e linguística.

De acordo com os participantes nas mesas-redondas, para que estas colaborações sejam bem sucedidas, as trajetórias de AS devem ter uma forte relevância social. Em todas as mesas-redondas, representantes das ações sociais e das instituições de ensino superior salientaram a importância de uma forte ligação aos desafios da comunidade e da sociedade nas trajetórias de AS em contextos de diversidade. A ligação da AS a desafios sociais substanciais não só realça a sua relevância para estudantes e comunidades, como também pode aumentar o impacto das ações na promoção da diversidade cultural e linguística.

Outra orientação significativa para a institucionalização da AS é a necessidade da partilha de responsabilidades e compromissos. Não só os organismos e representantes de ambas as partes devem assumir um compromisso partilhado e medidas para manter a cooperação, mas também deve existir uma situação de aprendizagem recíproca. Em várias mesas-redondas, foi sugerida uma conceção integrada como forma de facilitar este processo de

aprendizagem recíproca. Tal poderia ser alcançado através de projetos de AS adaptados com base nas necessidades das instituições de ensino superior, dos seus estudantes e das ações sociais. Foi, também, sublinhada a importância da partilha de expectativas e de conceptualizações de AS e de diversidade entre as partes envolvidas. Os participantes nas mesas-redondas consideraram que a tutoria de estudantes, a formação de professores e a mediação das atividades de AS pelas instituições de ensino superior poderiam reforçar a aprendizagem recíproca.

As limitações e os desafios que emergiram das discussões relacionam-se com o carácter voluntário de muitas ações sociais que, frequentemente, dependem da atividade de voluntários e dispõem de recursos limitados. Isto pode ter impacto na sustentabilidade, no reconhecimento e na regulação das trajetórias de AS.

Outro desafio é a complexidade da formalização das trajetórias de aprendizagem e das colaborações devido a questões legislativas ou regulamentares. Isto pode limitar a colaboração quando os princípios da AS não se alinham com os requisitos estatutários das instituições de ensino. As diferenças a este nível entre as realidades nacionais dos parceiros BOLD foram sublinhadas: enquanto esta situação exige, essencialmente, flexibilidade e adaptabilidade nos Países Baixos, os participantes de Espanha sugerem a utilização de um quadro legislativo claro.

Outras sugestões para melhorar a institucionalização da AS no âmbito da diversidade cultural e linguística podem ser úteis para ultrapassar alguns destes desafios. Por exemplo, em várias discussões foi sublinhada a importância de integrar objetivos e atividades relacionados com a ação social nos currículos universitários. Outra sugestão diz respeito ao reconhecimento de projetos de AS através da emissão de certificados adicionais. Por último, muitos participantes nas mesas-redondas sublinharam a necessidade de garantir a sustentabilidade de tais projetos. Nas mesas-redondas em Portugal, foi sugerida a conceção e implementação de uma abordagem faseada com opções de intervenção.

Princípios para a aprendizagem em serviço no ensino superior no âmbito da diversidade linguística e cultural

Em investigações anteriores (Grönlund & Nortomaa, 2017), foram propostos vários padrões gerais de qualidade para atividades de AS. Na sequência das conclusões das mesas-redondas, estes padrões de qualidade foram revistos pelo consórcio BOLD de modo a funcionarem como princípios de AS na área da diversidade linguística e cultural.

1. Atenção às necessidades reais das partes interessadas em relação à diversidade linguística e cultural

A AS responde a desafios reais da comunidade, é significativa e relevante para os parceiros da comunidade e para os estudantes que trabalham em questões de diversidade linguística e

cultural. Questões relacionadas com a inclusão, a participação, o ensino e a aprendizagem sensíveis do ponto de vista linguístico e cultural, as competências interculturais, etc. devem estar no centro das necessidades das partes interessadas.

1. A componente de serviço responde a uma necessidade cívica real em relação à diversidade linguística e cultural
2. A AS é significativa e relevante para os parceiros da comunidade e para os estudantes e está relacionada com a diversidade linguística e cultural
3. A AS explora as questões que são vitais para abordar a diversidade linguística e cultural

2. Parceria

As organizações comunitárias são valorizadas como parceiras na promoção da diversidade linguística e cultural.

4. Os parceiros comunitários foram consultados
5. As organizações comunitárias são valorizadas como parceiras

3. Reciprocidade

Existe um fluxo de conhecimento, informações e benefícios em ambas as direções entre a Universidade e os seus parceiros comunitários em atividades relacionadas com a diversidade linguística e cultural.

6. Existe um fluxo de conhecimento, informações e benefícios em ambas as direções entre a Universidade e os seus parceiros comunitários
7. Cada indivíduo, organização e entidade envolvida na AS funciona como professor e aprendente

4. Definição de objetivos

Os objetivos são alcançáveis e mensuráveis. Os objetivos e valores são discutidos com o parceiro da comunidade e estão relacionados com a promoção da diversidade linguística e cultural.

8. Os objetivos definidos para o projeto de AS são alcançáveis e mensuráveis
9. Os objetivos e valores são discutidos com o parceiro

5. Relação com o currículo

A AS está integrada no currículo, em particular no que diz respeito a questões relacionadas com a diversidade linguística e cultural. Isto requer o envolvimento ativo dos docentes, a integração sistemática nos programas de estudo e a opção de ser reconhecida. O reconhecimento de créditos está previsto.

10. A AS está integrada no currículo
11. Os docentes estão ativamente envolvidos
12. A AS é integrada no programa de estudos de forma sistemática
13. A AS tem reconhecimento de créditos

6. Aprendizagem cívica

Relacionada com competências pessoais e sociais, como uma dimensão importante dos objetivos de aprendizagem no ensino superior.

14. A aprendizagem cívica, associada às competências pessoais e sociais, é uma dimensão importante dos objetivos de aprendizagem

7. Aprendizagem em contextos reais

A teoria académica surge de contextos reais. O principal cenário de aprendizagem na AS está localizado fora da sala de aula, em ambientes do mundo real e das suas comunidades. A AS oferece oportunidades para aprender e aprofundar a compreensão de todos os participantes (estudantes, docentes e parceiros da comunidade) em relação à diversidade linguística e cultural.

15. A teoria académica sobre a diversidade linguística e cultural é abordada num contexto do mundo real
16. A AS oferece oportunidades para aprender e aprofundar a compreensão de todos os participantes (estudantes, docentes e parceiros da comunidade)

8. Participação ativa dos estudantes

Os estudantes colaboram ativamente com parceiros da comunidade na conceção e planificação do projeto para promover a diversidade linguística e cultural.

17. Os estudantes têm uma participação forte na planificação, implementação e avaliação da experiência de AS

9. Estímulo à reflexão sistemática dos estudantes

A AS potencia a reflexão ativa, regular e contínua dos estudantes, orientada pelo docente e/ou pelos parceiros da comunidade. A reflexão deve levar à compreensão dos diversos desafios que se colocam à promoção da diversidade linguística e cultural. Para os estudantes, é importante relacionar as suas experiências com os fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina.

18. A AS facilita a reflexão ativa, regular e contínua dos estudantes
19. A reflexão é orientada pelo pessoal docente
20. A reflexão é orientada por parceiros da comunidade
21. A reflexão conduz à compreensão de diversas perspetivas dos desafios
22. Existe um mecanismo que incentiva os estudantes a relacionar a sua experiência de serviço com o currículo académico
23. Existe um mecanismo que incentiva os estudantes a refletir sobre os resultados da AS

10. Apoio e orientação dos estudantes

Tanto da parte dos docentes como dos parceiros comunitários.

24. Os docentes asseguram o apoio e a orientação dos estudantes
25. O apoio e a orientação dos estudantes são assegurados pelos parceiros comunitários

11. Adequação temporal

Para que as experiências e a aprendizagem em contextos comunitários/com parceiros comunitários sejam efetivas e sustentáveis.

- 26. A AS considera períodos temporais adequados para tornar as experiências efetivas e sustentáveis
- 27. A AS considera períodos temporais adequados para a aprendizagem em contextos comunitários/com parceiros comunitários

12. Avaliação e documentação

Como partes integrantes da AS, com vista a uma apresentação final dos resultados aos parceiros da comunidade. Avaliação transparente com atenção às implicações para o conhecimento na área da diversidade linguística e cultural.

- 28. A avaliação é parte integrante da atividade de AS
- 29. A documentação é parte integrante da atividade de AS
- 30. O trabalho é apresentado ao público
- 31. A AS constitui uma oportunidade para a comunidade entrar num diálogo público

13. Transdisciplinaridade

- 32. A atividade de AS é transdisciplinar

14. Sustentabilidade

Impacto da atividade na comunidade em termos de promoção da diversidade linguística e cultural após a finalização do projeto.

- 33. A atividade tenha um impacto na comunidade após o seu término
- 34. O projeto tem os recursos necessários para continuar a decorrer no futuro
- 35. A comunidade está empenhada em manter o programa a longo prazo

Referências bibliográficas

- Aramburuzabala, P. (2022). *A European framework for the institutionalization of service-learning in higher education. Policy Brief*. UNESCO World Higher Education Conference. <https://whec2022.net/resources/Institutionalisation%20of%20service%20learning%20in%20HE%20-Aramburuzabala.pdf>
- Aramburuzabala, P., & Cerrillo, R. (2023). Service-learning as an approach to educating for sustainable development. *Sustainability*, 15, 11231.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, C., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 78-95. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf>.
- Aramburuzabala, P., Vargas- Moniz, M. J., Opazo, H., McIlrath, L., & Stark, W. (2019). Considerations for service learning in European higher education. In P. Aramburuzabala, L. MacIlrath & H. Opazo (Eds.), *Embedding service-learning in higher education. Developing a culture of civic engagement in Europe* (pp. 230-243). Routledge.
- Buchanan, A.M., Baldwin, S.C., & Rudisill, M.E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(5), 30-36.
- Cayuela A., Aramburuzabala P., & Ballesteros C. (2020). *Research Report. A review of service-learning in European higher education*. European Observatory of Service- Learning in Higher Education. <https://www.eoslhe.eu>
- Cerrillo, R. (2021). Aprendizaje-servicio y justicia social. En J. J. Vergara & F. J. Murillo (Coords.), *Miradas que educan. Diálogos sobre educación y justicia social* (pp. 205-2014). Zimbra/Baladre.
- Franco, R. (2000). The community college conscience: Service-learning and training tomorrow's teachers. *Service Learning, General*, 117. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/117>
- Gerritsen, N., Duarte, J. & Melo-Pfeifer, S. (2023). *Yes we can! Social action to foster linguistic and cultural diversity and inclusion in higher education. Synthesis report of BOLD survey and round tables*. <https://boldproject.eu/results/>
- Grönlund, H., & Nortoma, A. (with Pilar Aramburuzabala, Lorraine McIlrath, Héctor Opazo, Reinhard Altenburger, Stephanie Maas, Natalija Mažeikiene, Lucas C. P. M. Meijs, Nives Mikelic, Juliet Millican, Wolfgang Stark, Guillaume Tuytschaever, Maria Vargas-Moniz and Bruna Zani) (2017). *Guidelines for institutionalization of service-learning*. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/4676aec5-7f74-4a0c-bdff-cda07beb4892/guidelines-euengage-2.pdf>
- Hoyt, L. (2014). University civic engagement. A global perspective. In D. W. Brown, D. Witte & J. Easton (Eds), *Higher Education Exchange* (pp. 42-53). Kettering Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED560889>

- Iyer, R. Carrington, S., Mercer, L., & Selva, G. (2018). Critical service-learning: Promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133 - 147. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1210083>
- Ribeiro, L.M., Miranda F., Themudo, C., Gonçalves. H., Bringle, R.G., Rosário, P., & Aramburuzabala, P. (2023). Educating for the sustainable development goals through service-learning: University students' perspectives about the competences developed. *Frontiers in Education*, 8, 1-14. [https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1144134/full?&utm_source=Email_to_authors&utm_medium=Email&utm_content=T1_11.5e1_author&utm_campaign=Email_publication&field=&journalName=Frontiers in Education&id=1144134](https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1144134/full?&utm_source=Email_to_authors&utm_medium=Email&utm_content=T1_11.5e1_author&utm_campaign=Email_publication&field=&journalName=Frontiers%20in%20Education&id=1144134)
- Root, S., Callahan, J., & Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 50-60.
- Tinkler, A., Tinkler, B., Reyes, C., & Elkin, S. (2019). Critical service-learning: Learning through experience to advance teacher education. *Journal of Experiential Education*, 42(1), 65-78. <https://doi.org/10.1177/1053825918820662>
- Winterbottom, C., Lake, V., Ethridge, E., Kelly, L., & Stubblefield, J. (2013). Fostering social justice through service-learning in early childhood teacher education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 33-53. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art2.pdf>