

EDUCAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM E SERVIÇO (APS): UMA FORMA DE EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202063935p.38-53>

Marta Abelhaⁱ 
 Sandra Fernandesⁱⁱ 
 Isabel Cerca Miguelⁱⁱⁱ 
 Edgar Sousa^{iv} 

RESUMO

A Aprendizagem e Serviço (ApS) constitui uma forma de educação experiencial que combina objetivos de aprendizagem com o serviço na/com a comunidade. Este artigo apresenta uma experiência de ApS que decorreu numa IES privada, em Portugal. Os participantes no estudo são estudantes do 2º ano da Licenciatura em Educação Social. O projeto integrou três unidades curriculares: i) Planeamento, Gestão e Avaliação de Projetos Sociais; ii) Mediação Educacional; iii) Psicologia Social. A experiência ApS também envolveu um parceiro da comunidade local, onde os estudantes implementaram as suas atividades. Os resultados da avaliação da experiência, partindo do feedback recolhido junto dos estudantes, professores e membros da comunidade, revelam um balanço positivo das potencialidades desta nova abordagem educacional, destacando-se a participação e o envolvimento ativo dos estudantes, a articulação entre a teoria e a prática e o desenvolvimento de competências como o trabalho em equipa, a reflexão crítica e o compromisso social e ético.

Palavras-chave: Educação social. Aprendizagem e serviço. Competências transversais.

SOCIAL EDUCATION AND SERVICE LEARNING (SL): A WAY TO PROMOTE EXPERIENTIAL LEARNING

EDUCACIÓN SOCIAL Y APRENDIZAJE-SERVICIO (APS): UNA FORMA DE EDUCACIÓN EXPERIENCIAL

ABSTRACT

Service-learning (SL) is a form of experiential education that combines learning objectives with community service. This paper aims to describe a SL experience which took place in a private higher education institution in Portugal. The participants in the study are undergraduate students enrolled in the second year of the Social Education bachelor's degree programme. The project integrated three curricular units of the 1st semester, of the year 2019/2020: i) Planning, Management and Evaluation of Social Projects; ii) Educational Mediation; iii) Social Psychology. The SL experience also involved a social partner from the local community – CSPSN – where students implemented their project activities. Overall findings based on feedback collected from students, teachers and community partner reveal a positive perspective about this new educational approach, which contributes to promote active student participation and engagement, strengthen the link between theory and practice, and the development of teamwork skills, critical reflection and social commitment towards society.

Keywords: Social education. Service learning. Transversal skills.

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) constituye una forma de educación experiencial que combina los objetivos del aprendizaje con el servicio en/con la comunidad. Este artículo presenta una experiencia de ApS con estudiantes de Grado en Educación Social de una Universidad privada, en Portugal. El proyecto está formado por tres unidades curriculares: i) Planteamiento, Administración y Evaluación de Proyectos Sociales; ii) Mediación Educacional; iii) Psicología Social. La experiencia de ApS también involucró a los compañeros de la comunidad local, donde los estudiantes implementaron sus actividades. Los resultados de la evaluación de la experiencia, parten del feedback entre los estudiantes, los profesores y los miembros de la comunidad, que declaran un balance positivo de las potencialidades del ApS, donde se destacan la participación activa de los estudiantes, la articulación entre la teoría y la práctica y el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo, la reflexión crítica y el compromiso ético y social.

Palabras-clave: Educación social. Aprendizaje-servicio. Competencias transversales.

INTRODUÇÃO

Muitos são os acontecimentos mencionados na literatura responsáveis pela origem e legitimação da Educação Social. De acordo com Azevedo (2019), esta surge na Europa após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de dar resposta às necessidades sociais que resultaram deste fenómeno histórico que, segundo Samagaio (2019, p.24) seriam “o combate à pobreza e à exclusão [...], o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, a questão da interação social e ou relação social, a educação para a autonomia dos mais vulneráveis, a educação para a cidadania” que contribuíram para expandir a intervenção educacional a vários âmbitos sociais e políticos (SAMAGAI, 2019).

Um outro fenómeno apontado por Azevedo (2019), que explica o impulsionamento da Educação Social, é a Globalização. Segundo a autora, este foi responsável por “densas transformações, político-sociais, económicas e culturais” (p.36), das quais resultaram uma “multiplicação dos riscos sociais [...] e [o] agravamento de situações de risco social e desequilíbrios sociais, nomeadamente pobreza, desigualdades sociais, segregação, violência coletiva, repressão dos direitos democráticos, acidentes nucleares, biotecnológicos e a desertificação (CASTEL, 2005)” (p.37).

Díaz (2006) também destaca a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos da Criança (1924 e 1959) e a Convenção dos Direitos da Infância (1989) como três marcos importantes, que legitimaram a Educação Social a nível jurídico e que reforçam o papel do Estado na luta pela justiça social e pela igualdade. Ainda assim, é difícil de definir de uma forma precisa o que é a Educação Social, devido à polissemia de significados que apresenta (DÍAZ, 2006; GALLARDO VÁZQUEZ e GALLARDO LÓPEZ, 2011). De acordo com a perspetiva teórica apresentada por Díaz (2006), Diesterweg pode ter sido o primeiro autor a falar em Pedagogia Social, numa publicação sua de 1850, e também o primeiro a referir o termo Educação Social, apesar de o ter feito uma única vez, “pelo que é legítimo pensar-se que o seu uso foi casual” (DÍAZ, 2006, p.93). Para Samagaio (2019, p.24), esta área social pode ser perspetivada como “a figuração prática e material” da Pedagogia Social, enquanto que Vieira e Vieira (2019, p.17), referem-se à Educação Social como “uma profissão de interações e de relações com as pessoas com quem se trabalha, procurando promover e sustentar a sua autonomia”.

A Educação Social compreende “um conjunto de ações educativas, que incidem em situações concretas da realidade social, com a finalidade de alcançar ou atingir objetivos, previamente pensados” (CORREIA, MARTINS, AZEVEDO e DELGADO, p.118). Esta profissão é entendida por Leitão (2013) como necessária na realidade em que vivemos, uma vez que pretende dar uma resposta a pessoas, grupos sociais e comunidades, em situação de vulnerabilidade e exclusão social (AZEVEDO e BAPTISTA, 2008; LEITÃO 2013) ou de marginalização (LEITÃO, 2013), provocadas pelas diferentes necessidades sociais, económicas e culturais existentes (AZEVEDO e BAPTISTA, 2008).

Esta área de formação pode ser entendida como “um trabalho que não basta apenas saber fazer, mas gostar de fazer, sendo muito importantes as motivações, a empatia, o compromisso com a mudança, o crescimento pessoal” (MATEUS, 2012, p.60), que são exigidos a estes profissionais, devido ao trabalho de proximidade (AZEVEDO e BAPTISTA, 2008; VIEIRA e VIEIRA, 2019) que realizam com públicos tão específicos. Mateus (2012) também caracteriza os técnicos superiores de educação social como dinamizadores de grupos e promotores da mudança social, podendo intervir em diversas áreas “desde a saúde, à infância e juventude, à educação escolar, às autarquias, à justiça e à reeducação” (MATEUS, 2012, p.61).

Este carácter multifuncional também é destacado nas perspetivas teóricas de Leitão (2013), Azevedo (2019) e de Vieira e Vieira (2019). Leitão (2013), menciona Esteban (1999) e Pérez Serrano (2009), que “referem que o educador social pode desenvolver a sua ação profissional a vários níveis, tais como a animação sociocultural (educação para os tempos livres e o ócio), a educação de adultos (educação básica, formação laboral e profissional), a educação especializada (e situações de exclusão, maus tratos, toxicodependências), e a educação informal (meios de comunicação), onde podem desempenhar diferentes tipos de funções” (p.21).

Apesar de ser caracterizada como uma profissão jovem e recente (ÚCAR, 1999), a “Educação Social [...] está implementada pelo mundo” embora, assuma “diferentes formatos, áreas e destinatários em cada um dos países” (PÉREZ SERRANO, 2003, citada por AZEVEDO, 2019, p.38), uma vez que depende da história e das necessidades existentes em cada lugar geográfico.

Como percebido, um profissional de Educação Social está habilitado a intervir a vários níveis (LEITÃO, 2013; AZEVEDO, 2019; VIEIRA e VIEIRA, 2019), isto acontece uma vez que, tal como Cerrillo, García-Peinado e López-Bueno (2013) e Rutti et al. (2016) afirmam, a Educação Superior deve permitir que os estudantes desenvolvam competências práticas, úteis e necessárias às suas vidas profissionais futuras. Como tal, é essencial que o sistema de ensino tradicional sofra algumas alterações e adote novas metodologias de ensino e aprendizagem, que conciliem a teoria e a prática, como é o caso da metodologia de ApS (CERRILLO, GARCÍA-PEINADO e LÓPEZ-BUENO, 2013).

APRENDIZAGEM E SERVIÇO (APS)

A Aprendizagem e Serviço iniciou-se nos Estados Unidos entre as décadas de 1960 e 1970, com a finalidade de perceber como a educação podia servir a sociedade e proporcionar uma mudança social nas comunidades menos favorecidas (GREENWOOD, 2015). Entretanto, a ApS ganhou notoriedade em universidades de todo o país (WARREN, 2012) e foi reproduzida e adaptada em instituições de ensino de outros países como a China, África do Sul, Nova Zelândia e Alemanha (RUTTI et al., 2016).

À semelhança da Educação social, constata-se nas perspetivas teóricas de Puig e Palos (2006), Folgueiras et al. (2018) e Mayor (2019), que também não existe uma definição unívoca para o conceito de ApS. Martínez et al. (2013) assinalam que algumas definições “emphasize the sense of experience, activity or practice; others talk about a methodology, a way to understand and set out the teaching and learning processes, an approach, a perspective and even an educational offer or a pedagogy” (apud FOLGUEIRA et al. 2018, p. 2). À semelhança destes autores, Mayor (2019, p.24) apresenta-nos três conceções diferentes de ApS, designadamente:

- i) “una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad” (FURCO, 2011).
- ii) “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (PUIG e PALOS, 2006).
- iii) “un servicio protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas en la comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes” (TAPIA, GONZÁLEZ e ELICEGUI, 2005).

Verifica-se que ao existirem múltiplas definições, algumas enfatizam e priorizam mais certos aspetos do que outras. Para o presente artigo, decidiu-se adotar o conceito estabelecido por Puig e Palos (2006), por destacar de uma forma abreviada os aspetos mais relevantes da ApS. Os autores ainda completam a definição apresentada anteriormente, que perspetivam a ApS como uma proposta educativa com as seguintes características:

- i) Apropriada para educação formal e não formal;
- ii) Válida para todas as idades;
- iii) Aplicabilidade em diferentes espaços temporais;
- iv) Proporciona um serviço autêntico à comunidade;
- v) Reciprocidade entre aprendizagem e colaboração;
- vi) Proporciona a aquisição de conhecimentos e competências para a vida;
- vii) Possibilita a participação ativa e reflexão crítica dos participantes;
- viii) Cria e/ou reforça uma rede de contacto entre instituições educativas e sociais;
- ix) Possibilita o desenvolvimento pessoal dos envolvidos.

Para além das características apresentadas anteriormente, que simultaneamente representam vantagens desta metodologia, a ApS apresenta outros benefícios e também constrangimentos. Segundo evidências empíricas, os efeitos desta proposta pedagógica são perceptíveis nos estudantes, comunidade, corpo docente e instituições académicas envolvidas no processo (PUIG, GIJÓN, MARTÍN e RUBIO, 2011; RUTTI et al. 2016; FOLGUEIRAS et al., 2018).

Puig, Gijón, Martín e Rubio (2011) baseiam-se em Furco (2004) e afirmam que esta metodologia impacta os estudantes a nível académico e cognitivo, cívico, vocacional e profissional, ético e moral, pessoal e social. Greenwood (2015) divide os benefícios produzidos nos alunos em dois domínios. O intrapessoal, onde se encontram a moralidade, espiritualidade e identidade pessoal, e o interpessoal, que agrupa características como a liderança e a comunicação. Já Mayor (2019) baseia-se no trabalho de Rubio (2007) para afirmar que as competências e aprendizagens adquiridas por estes são de ordem pessoal, interpessoal, de pensamento reflexivo, criativo e crítico, de realização de projetos, de cidadania e transformação social e de ordem vocacional e profissional.

Muitos dos aspetos mencionados nestas três investigações vão ao encontro de aspetos destacados nos artigos de Cerrillo, García-Peinado e López-Bueno (2013), Rutti et al. (2016) e de Folgueiras et al. (2018). Neste último foram analisadas 23 competências dos estudantes, antes e depois da sua participação num projeto de ApS, e segundo a perceção destes, 22 destas competências foram desenvolvidas em 85% ou mais. A única a apresentar um valor inferior a 85% foi a competência de desenvolvimento de uma língua estrangeira (59,8%). Já as competências percecionadas como sendo as mais desenvolvidas foram a organização e o planeamento (99,5%), a adaptação a situações novas (99%), analisar e resumir e o compromisso ético (98,8%) e compreender ideias e conceitos, resolver problemas, pensamento crítico e trabalho autónomo (98,5%).

Em 1996, Driscoll, Holland, Gelmon e Kerrigan mencionam como variáveis da comunidade influenciadas por projetos de ApS: a natureza de parceria, a envolvimento com a comunidade, o serviço prestado, os benefícios económicos, os benefícios sociais, as novas ideias de operações/atividades, o conhecimento da instituição académica, o estabelecimento de relações contínuas, a identificação de futuros trabalhadores e a satisfação com a instituição académica.

As instituições sociais não só permitem conectar as instituições académicas com a realidade social, como também, ao integrarem projetos desta natureza, acabam por se tornarem agentes educativos para os estudantes que neles participam, contribuindo assim para a sensibilização, responsabilização e o compromisso social das gerações mais jovens para com a comunidade que os envolve (PUIG, GIJÓN, MARTÍN e RUBIO, 2011). Ainda, a partir da cooperação que é estabelecida, as instituições sociais conseguem ganhar mais visibilidade na sociedade e tem um reforço na busca por respostas às necessidades sociais e à causa que defendem (PUIG, GIJÓN, MARTÍN e RUBIO, 2011). No entanto, precisarão rever os seus objetivos enquanto instituição social e ter consciência do seu papel enquanto agentes educativos (PUIG, GIJÓN, MARTÍN e RUBIO, 2011).

A ApS revela-se, igualmente, como um desafio para os docentes, uma vez que estes têm de saber adaptar-se a esta metodologia de ensino. No entanto, à semelhança dos estudantes, a mesma possibilita uma mudança de atitudes no corpo docente, devido à interação com casos reais (PUIG, GIJÓN, MARTÍN e RUBIO, 2011). De acordo com as conclusões de Cerrillo, García-Peinado e López-Bueno (2013), os aspetos positivos que esta metodologia proporciona no corpo de docentes envolvido em projetos desta tipologia são, por exemplo, a motivação, maior coesão com os colegas de trabalho, vinculação da teoria e da prática. A nível de constrangimentos, as autoras afirmam que os docentes precisam de mais tempo do que o normal para conseguirem fazer um melhor acompanhamento dos projetos de cada grupo.

À semelhança das instituições sociais, as instituições educativas também são importantes para o desenvolvimento de ApS (PUIG, GIJÓN, MARTÍN e RUBIO, 2011). Rutti et al. (2016) aponta como benefícios para a instituição académica o facto desta metodologia proporcionar a oportunidade de os docentes poderem realizar investigações e de poderem usar casos reais e relevantes para fazerem uma conexão entre a teoria e a prática, resultando numa melhoria das práticas de sala de aula.

Nas investigações levadas a cabo por Pérez Galván e Ochoa (2017) e Gómez (2019), estes perspetivaram que os seus estudantes passassem por cinco fases para conseguirem elaborar e concretizar um projeto de ApS. Estas fases são designadas por fase de motivação, fase de diagnóstico, fase de desenho e planificação, fase de execução e fase de encerramento. De acordo com a análise realizada ao trabalho de Gómez (2019), compreende-se que a cada fase correspondem os seguintes acontecimentos:

Tabela 1. Fases para a implementação de um Projeto ApS

Fases	Acontecimentos
Fase de Motivação	Fase onde se apresenta a metodologia de ApS aos estudantes e o projeto que será desenvolvido por estes. Procura-se também esclarecer possíveis dúvidas e motivar os alunos para que estes participem de forma ativa.
Fase de Diagnóstico	É o momento em que os estudantes visitam a comunidade onde vão realizar o projeto e têm contacto com as pessoas com quem vão trabalhar. Na fase de diagnóstico, é importante descobrir e reter o máximo de detalhes importantes e pontos fulcrais que podem ser usados na próxima fase.
Fase de Desenho e Planificação	Esta fase é destinada para a criação do projeto. Designam-se objetivos, cria-se um cronograma e estabelece-se o que será levado a cabo em cada sessão do projeto e quais os recursos necessários.
Fase de Execução	Implementação e gestão do projeto na comunidade escolhida e estudada nas fases anteriores.
Fase de Encerramento	Na última fase, realiza-se a apresentação do projeto de cada grupo à turma e aos professores. É um momento de reflexão das experiências vividas e de avaliação.

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Gómez (2019),

Apesar da sua estruturação, é importante ressaltar que o sucesso de um projeto de ApS resulta do trabalho em equipa levado a cabo pelos diferentes protagonistas que nele participam (PUIG e PALOS, 2006).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: O PROJETO-PILOTO APS

Este trabalho tem como principal objetivo descrever uma experiência piloto de implementação da metodologia de Aprendizagem e Serviço (ApS) no contexto da Licenciatura em Educação Social da Universidade Portucalense (UPT) e conhecer as perceções de estudantes no que diz respeito às potencialidades e dificuldades identificadas na implementação desta abordagem. Existe já uma experiência significativa de implementação de projetos interdisciplinares – *Project-based Learning* (PBL) – no contexto deste curso (FERNANDES, ABELHA, FERNANDES; ALBUQUERQUE, 2018), o que se revelou num fator facilitador e potenciador da implementação da metodologia ApS.

O projeto piloto de ApS decorreu no ano letivo 2019/2020, no 2º ano da licenciatura em Educação Social, integrando três unidades curriculares (UC) do 1º semestre. Os grupos de estudantes foram constituídos pela equipa docente, com um número máximo de 4 elementos e um número mínimo de 3 elementos. O projeto envolveu um total de dez estudantes (seis de nacionalidade portuguesa e quatro de nacionalidade espanhola).

A escolha do tema do projeto ApS teve por base uma análise prévia dos conteúdos programáticos de cada uma das UCs, por parte das docentes, procurando encontrar temáticas convergentes (ver Quadro 1). Ao mesmo tempo, foram efetuados vários contactos junto de instituições sociais para a colaboração no projeto ApS. A instituição social selecionada foi o Centro Social e Paroquial de São Nicolau (CSPSN), localizado no Porto, dada a sua localização próxima da UPT e a disponibilidade demonstrada para acolher os projetos dos estudantes no âmbito da sua valência de apoio às atividades socioeducativas. Nesse sentido e após uma primeira reunião entre a equipa docente e a direção do CSPSN, o tema do projeto escolhido foi a Mediação em Contexto Escolar, com particular incidência para a gestão de conflitos.

Quadro 1. Objetivos de Aprendizagem das UCs que integram o Projeto ApS

UCs	Mediação Educacional	Planeamento, Gestão e Avaliação de Projetos Sociais	Psicologia Social
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de Mediação e as suas características; - Descrever as etapas que envolvem um processo de Mediação Educacional; - Conhecer o perfil e as competências de um Mediador Socioeducativo; - Identificar oportunidades de intervenção ao nível da Mediação Educacional em diversos contextos sociais e profissionais; - Participar, criativamente, na análise e criação de dispositivos de Mediação Educacional em diversos contextos sociais e profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências no tratamento da informação para o desenho, implementação de projetos; - Integrar e sistematizar o conhecimento da UC através do desenho de uma iniciativa de projeto, em grupo; - Desenvolver atitudes de iniciativa, envolvimento, colaboração, pesquisa, troca e responsabilização recíprocas no trabalho de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da psicologia social para o estudo e análise do comportamento humano em contextos particulares de interação; - Conhecer as principais áreas de conhecimento em psicologia social, nomeadamente as perspetivas de estudo ao nível dos processos grupais e intergrupais, bem como intraindividuais e interindividuais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O objetivo principal do projeto ApS proposto aos estudantes consistiu em planificar e implementar um projeto de mediação socioeducativa no contexto do CSPSN. Cada um dos grupos definiu um título para o seu projeto e objetivos específicos, que seriam posteriormente alcançados através da realização de atividades do projeto junto do público-alvo. A figura 1 resume os objetivos específicos de cada um dos três projetos desenvolvidos e implementados pelos grupos de estudantes.

Figura 1: Título e Objetivos do Projeto de cada Grupo

<p>Título do Projeto G1: "EU POR TI, TU POR MIM"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações sociais face aos conflitos no meio escolar; • Analisar o conceito de conflito; • Compreender os diversos tipos de conflitos existentes no ambiente escolar; • Dinamizar atividades que desenvolvam capacidades de empatia e comunicação entre os participantes.
<p>Título do Projeto G2: "RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: UM PASSO PARA A MUDANÇA"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o conceito de mediação; • Explicar em que medida é que a mediação pode ser utilizada na resolução de conflitos; • Promover a utilização de estratégias e técnicas adequadas no que diz respeito à resolução de conflitos em contexto escolar; • Promover o desenvolvimento de atitudes e comportamentos facilitadores do diálogo e da consequente resolução de conflitos; • Dinamizar através de algumas atividades socioeducativas, formas de gerir e resolver conflitos através da mediação e da cooperação entre pares.
<p>Título do Projeto G3: "TALLERES PARA LA PAZ: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar conocimientos para el desarrollo de inteligencia emocional; • Mejorar la autoimagen de los niños e incrementar su autoestima; • Instruir estrategias de cooperación y trabajo en grupo; • Construir sentimientos de empatía para los miembros de sus comunidades; • Enseñar técnicas de motivación para actividades escolares y su día a día.

Fonte: Elaborado pelos autores.

À semelhança do que acontece na metodologia PBL, a equipa docente definiu vários momentos, durante o semestre, para efetuar a monitorização e avaliação do desenvolvimento dos projetos dos estudantes (ver Quadro 2). Trata-se, sobretudo, de oportunidades para a melhoria do trabalho e de obtenção de *feedback* por parte da equipa docente e dos próprios estudantes.

Quadro 2. Pontos de controlo do projeto de 2019/20 (1º semestre)

#	Semana	Milestone
1	Semana 1	Apresentação do Projeto ApS-LES
2	Semana 2	Aula Aberta com Convidada Externa e Visita de estudo ao Centro Comunitário
3	Semana 4	1ª Apresentação (Submissão no Moodle)
4	Semana 7	2ª Apresentação (Submissão no Moodle)
5	Semana 10	3ª Apresentação (Submissão no Moodle)
6	Semana 13	Submissão no Moodle do relatório preliminar
7	Semana 14	<i>Feedback</i> do relatório preliminar, por parte de cada uma das três docentes
8	Semana 15	Submissão no Moodle do relatório final, apresentação final e discussão do projeto
9	Semana 15	Submissão no Moodle da reflexão individual sobre o desempenho do projeto

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os elementos de avaliação do projeto ApS são coincidentes com alguns dos *milestones* distribuídos ao longo do semestre. A nota final de cada grupo resulta desses diferentes elementos, que apresentam um peso diferente na classificação final do grupo, a saber: 1ª Apresentação (5%), 2ª Apresentação (5%), 3ª Apresentação (5%), Relatório preliminar (20%), Apresentação final e relatório projeto final (20% + 30%) e Reflexão individual sobre o desempenho no projeto (15%).

IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO APS

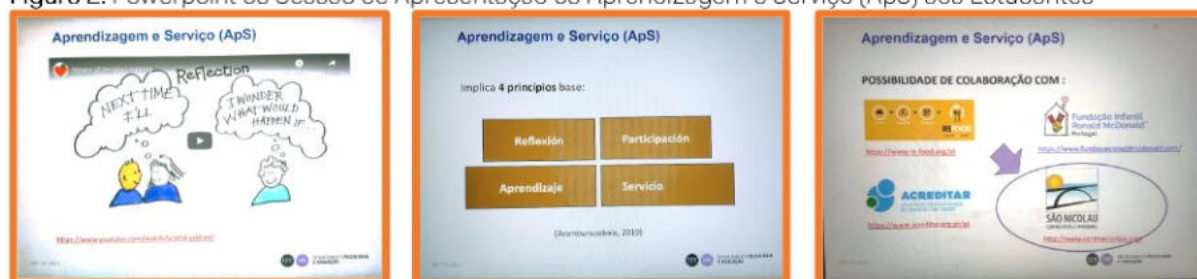
Após o trabalho de preparação prévio desenvolvido pela equipa docente e que implicou reuniões de discussão e alinhamento de estratégias de trabalho, bem como reuniões com elementos da direção do Centro Comunitário, onde seria desenvolvido o projeto ApS, iniciou-se a implementação do projeto ApS, seguindo as cinco fases de Gomez (2019):

Fase da motivação

A fase de motivação corresponde à primeira semana de início do semestre, onde a equipa docente lança o desafio do projeto aos estudantes e lhes apresenta (através de imagens, vídeos e/ou exemplos de outros projetos existentes) uma breve caracterização dos princípios e vantagens desta (nova) forma de ensino experiencial. De uma forma geral, esta fase compreende as seguintes atividades:

- Apresentação da metodologia ApS aos estudantes e esclarecimento de dúvidas;
- Apresentação da equipa de coordenação do projeto ApS;
- Constituição das equipas de estudantes;
- Motivação dos estudantes para a sua participação ativa no projeto ApS.

Figura 2. Powerpoint da Sessão de Apresentação da Aprendizagem e Serviço (ApS) aos Estudantes

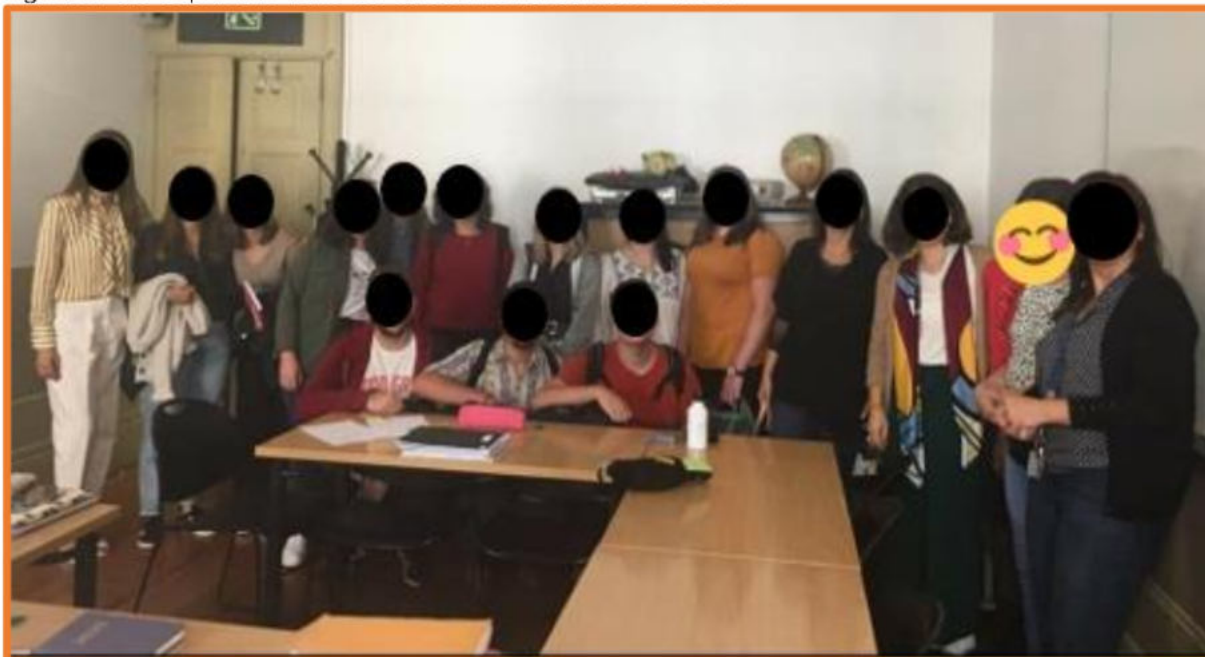


Fonte: Elaborado pelos autores.

Fase de diagnóstico

Durante a fase de Diagnóstico, os estudantes e docentes realizaram a primeira visita de estudo ao Centro Social para realização do diagnóstico social. Os estudantes, além de ficarem a conhecer as instalações, tiveram a oportunidade de entrevistar a Diretora do Centro Social e a Técnica Superior de Educação que era responsável pelo Centro de Apoio ao Estudo onde se encontravam os jovens – público-alvo do projeto ApS. Foi possível, ainda, conhecer e conversar informalmente com os jovens. O diagnóstico permitiu recolher informação útil e pertinente para a identificação das necessidades do contexto e a definição de um projeto de mediação adequado ao seu público-alvo (jovens com idades entre os 12 e 14 anos).

Figura 3 Foto da primeira visita dos estudantes ao contexto - CSPSN



Fonte: Acervo dos autores.

Ainda no âmbito da fase do diagnóstico, foi realizada uma Aula Aberta com uma Convidada Externa à UPT, com formação académica nesta área específica (Mestrado em Educação, com especialização em Mediação Educacional) e experiência na implementação de projetos de mediação em contexto escolar, com particular incidência na temática da gestão de conflitos. Os estudantes tiveram oportunidade de conhecer um projeto real e de compreender os vários desafios e oportunidades que lhe estão subjacentes, inspirando-os assim para o desenho e planificação dos seus próprios projetos.

Figura 4: Aula Aberta, com Convidada Externa, sobre o tema da Mediação em Contexto Educativo



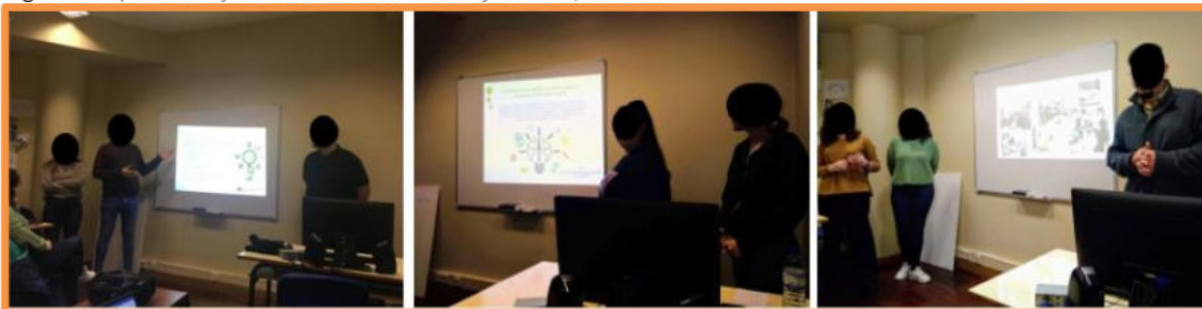
Fonte: Acervo dos autores.

Fase de desenho e planificação

Tal como referimos, para assegurar a monitorização do projeto ApS, foram definidos um conjunto de *milestones*, ou “pontos de controlo”, que constituem momentos de apresentação do estado do desenvolvimento do projeto por parte dos estudantes. Para além desse objetivo, visa proporcionar aos estudantes momentos de *feedback* sobre o desenvolvimento do projeto ApS e uma oportunidade para o diálogo interdisciplinar, entre docentes e entre estudantes. Possibilita, igualmente, o esclarecimento de dúvidas e a clarificação de questões no âmbito

do projeto e da integração das três unidades curriculares.

Figura 5. Apresentações Intermédias do Projeto – G1, G2 e G3



Fonte: Acervo dos autores.

Uma vez identificado o tema do projeto, os grupos de trabalho definiram objetivos, planejaram e calendarizaram as sessões do projeto, nomeadamente as idas ao contexto real e foram inventariados os recursos necessários ao desenvolvimento do projeto.

Figura 6. Fase de planificação das atividades do projeto na sala de aula na UPT



Fonte: Acervo dos autores.

Fase de execução

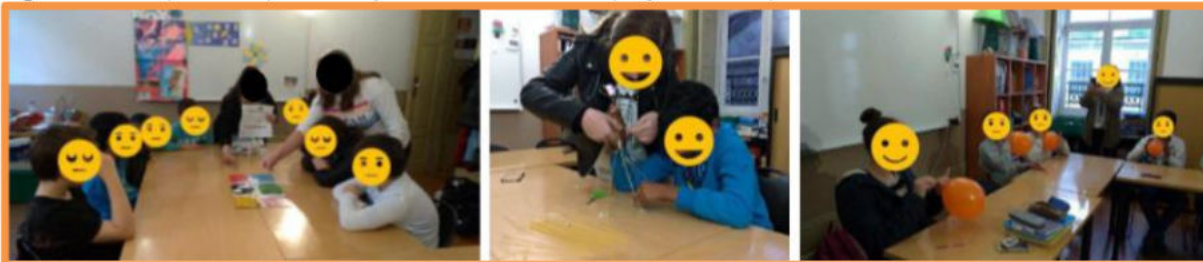
Na fase de execução, os estudantes tiveram oportunidade de implementar o projeto na comunidade selecionada, com idas dos grupos ao contexto num total de 18 horas de serviço prestado à comunidade.

Figura 7. Exemplo da implementação das atividades do projeto do Grupo 1 no CSPSN



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 8. Exemplo da implementação das atividades do projeto do Grupo 2 no CSPSN



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 9. Exemplo da implementação das atividades do projeto do Grupo 3 no CSPSN



Fonte: Acervo dos autores.

Fase de encerramento

Para além da apresentação final do projeto ApS de cada grupo à turma e à equipa docente envolvida, a fase de encerramento foi, também um momento de reflexão das experiências vividas e de avaliação. A turma participou, a convite por parte do CSPSN, na Celebração do dia do Santo Padroeiro da Instituição o que permitiu que os laços se estreitassem para além do projeto ApS.

Figura 10. Participação dos estudantes na celebração do dia do Santo Padroeiro do CSPSN



Fonte: Acervo dos autores.

RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA PILOTO DE APS

Para a avaliação da experiência piloto de ApS, os estudantes responderam a um questionário no final do projeto. Este instrumento foi desenvolvido por um grupo de investigadores, com vasta experiência na área da Aprendizagem e Serviço, no contexto do Ensino Superior em Espanha (FOLGUEIRAS et al., 2018). O instrumento visa analisar o impacto da ApS em quatro áreas principais: Participação, Serviço, Competências e Satisfação Geral. O questionário inclui um conjunto de questões fechadas, sendo a maioria de respostas baseadas numa escala de Likert. O questionário foi gentilmente partilhado e autorizado, pelos autores originais, para ser aplicado no contexto da UPT.

Apesar do projeto ApS ter sido de carácter obrigatório, 100% dos estudantes responderam que teriam participado no mesmo, caso este fosse de natureza opcional. Para compreender melhor o porquê, foram apresentados seis motivos aos estudantes (ver Tabela 3), sendo que os que se destacaram foram o de “Para ajudar/colaborar” ($m = 4,67$) e “Para contribuir para a melhoria da Sociedade” ($m = 4,44$). Estes resultados vão ao encontro do preconizado por Carrillo, Garcia-Peinado e Lopéz-Bueno (2013) que defendem que os estudantes com a sua participação em projetos ApS têm a possibilidade de contribuir para a melhoria da realidade social que os rodeia. O motivo que menos determinou o envolvimento dos estudantes no projeto foi “Para fazer parte de uma associação, entidade, etc.” ($m = 3,22$).

Tabela 3. Motivos para participação dos estudantes no projeto

Itens	Média (m)
Porque gosto deste tipo de projetos	4,00
Para participar numa entidade, associação, etc.	3,78
Para pôr em prática conteúdos do curso	4,33
Para ajudar/colaborar	4,67
Para fazer parte de uma entidade, associação, etc.	3,22
Para contribuir para a melhoria da sociedade	4,44

Fonte: Elaborado pelos autores.

De modo a compreender a utilidade das atividades realizadas no projeto ApS desenvolvido pelos estudantes, estes posicionaram-se numa escala de 1 a 5 (1 = Nada; 2 = Pouco; 3 = Nem muito nem pouco; 4 = Bastante; 5 = Muito) relativamente aos itens que se apresentam no Gráfico 1.

Gráfico 1. As atividades de serviço que realizaste serviram para...



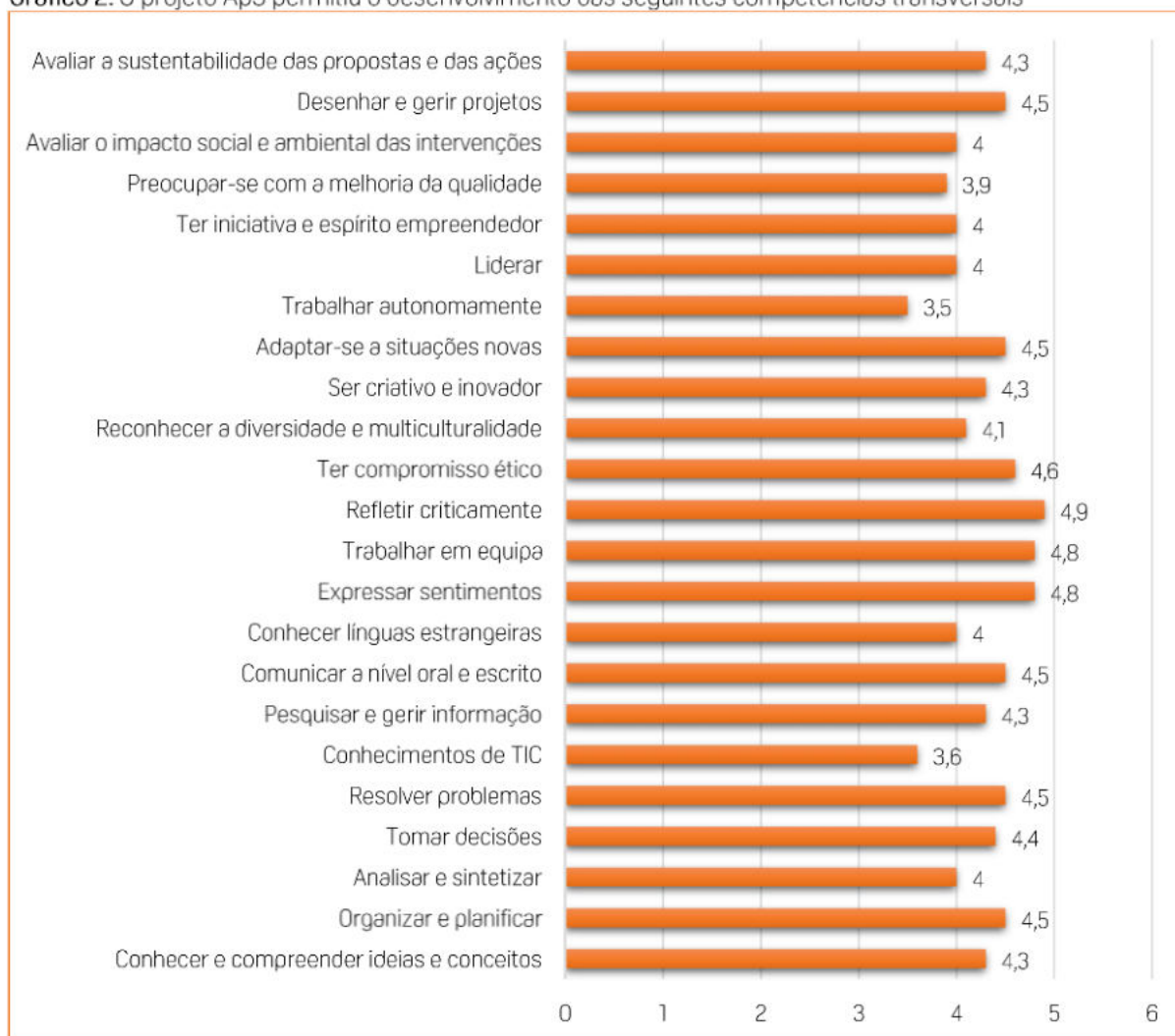
Fonte: Elaborado pelos autores.

De uma forma global, os 13 itens analisados registaram um valor médio de 4,4, o que se traduz que, de acordo com a perceção dos estudantes, as atividades realizadas foram classificadas entre o “Bastante” a “Muito” úteis. Os itens que se destacam, ambos com uma média de 4,5, são: i) “Conhecer o âmbito profissional do curso”, uma

vez que permite a aproximação da teoria, lecionada no âmbito das UCs do curso, à prática (neste caso ao terreno, o qual pode ser um possível contexto de trabalho no futuro de um profissional da Educação Social), tal como defende Greenwood (2015) e ii) “Interessar-me por problemas existentes na sociedade”, este resultado vai ao encontro da perspectiva de Folgueiras et al (2018) cujos estudos permitiram constatar que o desenvolvimento de projetos ApS contribui para o aumento do compromisso cívico dos estudantes para com a sociedade.

Os estudantes destacaram, ainda, elementos curriculares (e.g., “aprender conteúdos curriculares”, “estar mais motivado com os estudos”), evidenciando a importância reconhecida pelos estudantes relativamente a princípios fundamentais da ApS, tais como a orientação para necessidades reais e a aplicação prática dos conteúdos curriculares. Relativamente às competências transversais mais desenvolvidas pelos estudantes que participaram no projeto de ApS, o gráfico 2 apresenta os resultados obtidos.

Gráfico 2. O projeto ApS permitiu o desenvolvimento das seguintes competências transversais



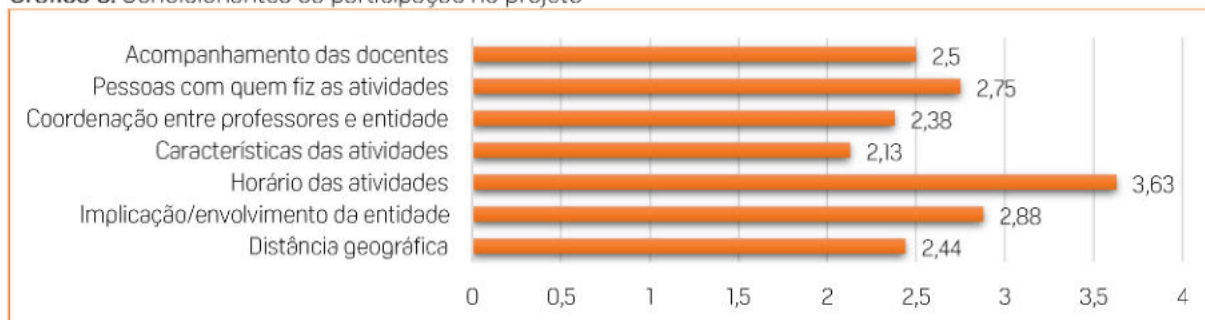
Fonte: Elaborado pelos autores.

As competências transversais que os estudantes consideram ter desenvolvido mais com o projeto ApS foram: i) “Refletir criticamente” (4,9), ii) “Trabalhar em equipa” (4,8) o que vai ao encontro do defendido por Cerrillo, García-Peinado e López-Bueno (2013) que afirmam que o desenvolvimento de projetos ApS potencia a capacidade de trabalhar em equipa, e iii) “Expressar sentimentos” (4,8). Um outro aspeto a salientar é que foi possível os estudantes da Universidade Portucalense trabalharem a competência de uma língua estrangeira, uma vez que na turma e em 2 dos 3 grupos, havia elementos de nacionalidades portuguesa e espanhola.

Quando questionados sobre as principais aprendizagens realizadas com o projeto ApS, os estudantes destacaram o desenvolvimento da capacidade de: resiliência, tomada de decisões fundamentada, resolução de problemas e obstáculos, articulação de conteúdos das diferentes UCs e vivenciar no terreno uma possibilidade de trabalho futuro enquanto Educador Social.

Atendendo aos fatores que condicionaram a participação dos estudantes no projeto ApS e respetivas atividades, colocou-se a seguinte questão: Indica em que medida os aspetos (presentes no Gráfico 3 condicionaram a tua participação no projeto (escala de Likert de 1- Nada; 2 - Pouco; 3 - Nem muito nem pouco; 4 - Bastante; 5 - Muito).

Gráfico 3. Condicionantes da participação no projeto



Fonte: Elaborado pelos autores.

Relativamente às condicionantes da participação no projeto, podemos constatar através dos dados apresentados no Gráfico 3 que o “horário das atividades” foi o fator mais destacado ($m = 3.63$), sendo, inclusivamente, o único fator de entre os apresentados a situar-se no polo positivo da escala (> 3). De um modo geral, os demais condicionantes foram fracamente apontados pelos estudantes como tendo condicionado a sua participação no projeto.

Considerando a satisfação dos estudantes relativamente ao projeto de ApS, os itens melhor avaliados pelos estudantes referem-se a “aprendizagens adquiridas” ($m = 4.78$), “atividades de aprendizagem realizadas” ($m = 4.44$) e “acompanhamento das docentes” ($m = 4.44$). Note-se que o acompanhamento por parte dos docentes no decurso dos projetos ApS é referenciado como importante por Puig, Gijón, Martín e Rubio (2011) e Rutti et al. (2016). Contrariamente, os estudantes manifestaram-se menos satisfeitos com o “planeamento do projeto” ($m = 3.56$) e o “horário das atividades” ($m = 3.67$). Note-se que este último item coincide com o fator que, apontado pelos estudantes, mais condicionou a sua participação no projeto.

Gráfico 4. Nível de satisfação dos estudantes com...



Fonte: Elaborado pelos autores.

Um outro aspeto a ser mencionado é o de que vários estudantes referem, na sua reflexão individual, a importância de terem trabalhado num contexto real, seja por motivos de poder aplicar conhecimentos adquiridos durante a Licenciatura em Educação Social, seja porque compreenderam melhor as suas funções enquanto profissionais da Educação Social e o que o futuro lhes poderá reservar, seja porque tiveram a primeira experiência no terreno, com um público-alvo real e porque realizaram um projeto com um nível de profundidade elevada, ou pela perceção de pontos onde podem melhorar para o seu futuro profissional.

Relativamente aos aspetos que os estudantes mais e menos gostaram no desenvolvimento do projeto ApS, aspetos como “o nível de interação e comprometimento do grupo para com o projeto”, “o trabalho em equipa”, a “possibilidade de intervir no terreno” e a “fase de intervenção do projeto” foram os aspetos que mais se destacaram pela positiva. Em contrapartida, “o facto de o projeto ser desenvolvido apenas em um semestre” e “a intervenção no terreno estender-se para lá do horário letivo” foram dois dos aspetos que mais se destacaram pela negativa.

Para concluir, é importante salientar o feedback positivo recebido por parte da entidade social onde foi realizado o projeto, sobretudo, a Técnica de Educação responsável pelo acompanhamento e orientação dos estudantes no CSPSN. Na opinião desta profissional, “as sessões superaram as expectativas, foram divertidas, com ritmo e inovadoras, eu considero que conheço bastantes materiais, mas também tive acesso a algumas atividades diferentes.” As atividades realizadas pelos estudantes foram consideradas adequadas e úteis, sendo que os resultados relativos ao impacto nos comportamentos dos jovens só poderão ser analisados a médio e longo prazo. De qualquer modo, os jovens participantes nas atividades demonstraram uma postura e participação ativas, colaborando de forma interessada em todas as atividades propostas. A este respeito a responsável partilhou a seguinte reflexão com os estudantes da UPT: “Se calhar a postura ficou aquém das vossas expectativas, mas superou as minhas, como foi verbalizado em várias sessões, eles poderiam mostrar mais envolvimento, eles são mesmo assim, mas estiveram mais interessados do que noutras ações que já realizamos e nunca disseram que não queriam a vossa presença.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando o título deste trabalho, podemos constatar que a ApS constitui uma verdadeira forma de educação experiencial. Os estudantes têm a oportunidade de planejar, implementar e avaliar um projeto, que responde a uma necessidade/problema real da sua comunidade, ao mesmo tempo que estão a aplicar os conhecimentos adquiridos nas UCS para desenvolver o próprio projeto.

Esta componente reforça a motivação e envolvimento dos estudantes pela aprendizagem e permite-lhes desenvolver, de forma ativa e significativa, competências profissionais úteis para a sua formação e desenvolvimento pessoal, social e profissional. Na formação de futuros profissionais na área da Educação Social, é importante (continuar a) desenvolver formas de ensino e aprendizagem e modelos de formação, como é o caso da ApS, que promovam cidadãos conscientes, eticamente comprometidos e com responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J.; BAPTISTA, I. Educadores sociais: Quem são? O que fazem? Como desejam ser reconhecidos? *Cadernos de Pedagogia Social*, Lisboa, n. 2, p. 45-60, 2008. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1924/1845>. Acesso em: 10 mai.2020.

AZEVEDO, S. Educação social: a legitimação de uma profissão com autoridade interventiva. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 36-41, 27 maio 2019. Laplage em Revista. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24115/s2446-6220201952661p.36-41>. Acesso em: 10 mai.2020.

CERRILLO, R.; GARCÍA-PEINADO, R.; LÓPEZ-BUENO, H. El aprendizaje servicio como innovación docente en la universidad para la enseñanza de la Organización Escolar. *Actas del III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Contextos psicológicos y educativos* Chapter: El aprendizaje servicio como innovación docente en la universidad para la enseñanza de la Organización Escolar Editors: Editorial GEU, 2013. Disponível em: <https://cutt.ly/vdqzEMW>. Acesso em: 10 mai.2020.

CORREIA, F.; MARTINS, T.; AZEVEDO, S.; DELGADO, P. A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas - Educação*, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 113-124, 27 out. 2014. Universidade Tiradentes. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p113-124>. Acesso em: 10 mai.2020.

DÍAZ, A. S. Uma aproximação à pedagogia-educação social. *Revista Lusófona de Educação*, Aroeira, v. 7, n. 7, p. 91-104, mar. 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801/644>. Acesso em: 10 mai.2020.

DRISCOLL, A.; HOLLAND, B.; GELMON, S.; KERRIGAN, S. An assessment model for service-learning: Comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institution. *Michigan Journal of*

Community Service Learning, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 66-71, 1996. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0003.107>. Acesso em: 10 mai.2020.

FERNANDES, S.; ABELHA, M.; FERNANDES, S.; ALBUQUERQUE, A. Implementação de PBL no curso de Educação Social: resultados de um estudo piloto na Universidade Portucalense. *Proceedings of the PAEE/ALE '2018, 10th International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE) and 15th Active Learning in Engineering Education Workshop (ALE)*, University of Brasilia, Brasil, 2018, p.446-455, ISSN: 2183-1378.

FOLGUEIRAS, P.; ARAMBURUZABALA, P.; OPAZO, H.; MUGARRA, A.; RUIZ, A. Service-learning: a survey of experiences in spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, [s.l.], p. 1-19, 29 out. 2018. SAGE Publications. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1746197918803857>. Acesso em: 10 mai.2020.

GARCÍA, B. I. G. Aprendizaje-servicio desde la animación sociocultural. *Ridas Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, [s.l.], n. 8, p. 106-116, 2019. Edicions de la Universitat de Barcelona. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1344/ridas2019.8.6>. Acesso em: 10 mai.2020.

GREENWOOD, D. A. Outcomes of an Academic Service-Learning Project on Four Urban Community Colleges. *Journal of Education and Training Studies*, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 61-71, 24 mar. 2015. Redfame Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i3.663>. Acesso em: 10 mai.2020.

LEITÃO, A. P. A educação social em Portugal: o início de um percurso. *Praxis Educare*, Guimarães, n. 1, p. 19-22, 2015. Disponível em: <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-1-2015.pdf>. Acesso em: 10 mai.2020.

MATEUS, M. N. O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *Eduser - Revista de Educação*, [s.l.], v. 4, n. 1, dec. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v4i1.41>. Acesso em: 10 mai.2020.

MAYOR, D. P. Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de aprendizaje-servicio. *Revista Páginas de Educación*, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 23-42, 3 jul. 2019. Universidad Catolica de Uruguay. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i2.1834>. Acesso em: 10 mai.2020.

PÉREZ GALVÁN, L. M.; OCHOA, A. C. C. El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 175-187, 28 jun. 2017. Salesian Polytechnic University of Ecuador. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>. Acesso em: 10 mai.2020.

PUIG, J. M.; PALOS, J. Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, [s.l.], n. 357, p. 60-63, maio 2006. Disponível em: <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>. Acesso em: 10 mai.2020.

PUIG, J. M. R.; GIJÓN, M. C.; MARTÍN, X. G.; RUBIO, L. S. Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, Madrid, n. Extraordinario, p. 45-67, 2011. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf. Acesso em: 10 mai.2020.

RUTTI, R. M.; LABONTE, J.; HELMS, M. M.; HERVANI, A. A.; SARKARAT, S. The service learning projects: stakeholder benefits and potential class topics. *Education + Training*, [s.l.], v. 58, n. 4, p. 422-438, 11 abr. 2016. Emerald. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/et-06-2015-0050>. Acesso em: 10 mai.2020.

SAMAGAI, F. A educação social ao serviço das trajetórias dos indivíduos e das comunidades: práticas educacionais e desafios constantes. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 21-35, 27 maio 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24115/s2446-6220201952660p.21-35>. Acesso em: 10 mai.2020.

ÚCAR, X. M. La profesión de educador social: reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación. In: F, Esteban; R, Calvo. *El Prácticum En La Formación De Educadores Sociales. XIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Burgos: Universidad de Burgos, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999. p. 299-311. Disponível em: <https://cutt.ly/MdqQndX>. Acesso em: 10 mai.2020.

GALLARDO VÁZQUEZ, P.; GALLARDO LÓPEZ, J. A. La educación social como objeto de estudio de la pedagogía
Laplage em Revista (Sorocaba), vol.6, n.3, set.- dez. 2020, p38-53

social. In: *II Jornada Monográfica De La Sociedad Iberoamericana De Pedagogía Social*, 2., 2011, Madrid. Conference Paper. Madrid: [s.l.], 2011. p. 288-301. Disponível em: <https://cutt.ly/OdqWckN>. Acesso em: 10 mai.2020.

VIEIRA, R. M. N.; VIEIRA, A. M. S. N. Paradigmas da intervenção e pedagogia social: do trabalho social biomédico à intervenção socioeducativa, mediadora e empoderadora. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 8-20, 27 maio 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24115/s2446-6220201952659p.8-20>. Acesso em: 10 mai.2020.

WARREN, J. L. Does service-learning increase student learning?: A meta-analysis. *Michigan Journal Of Community Service Learning*, [s.l.], p. 56-61, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/4dqEwe7>. Acesso em: 10 mai.2020.

¹Doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro, Coordenadora do 1º ciclo de estudos em Educação Social, Professora Auxiliar na Universidade Portucalense, Departamento de Psicologia e Educação, Portugal. Professora auxiliar convidada na Universidade Aberta, no Departamento de Educação e Ensino a Distância, Portugal. Investigadora Integrada no CEIS20 da Universidade de Coimbra. E-mail: mabelha@upt.pt.

²Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Coordenadora do 2º ciclo de estudos em Administração e Gestão da Educação, Professora Auxiliar na Universidade Portucalense, Departamento de Psicologia e Educação, Porto, Portugal. Investigadora no Instituto de Desenvolvimento Humano Portucalense - INPP. E-mail: sandraf@upt.pt.

³Doutorada em Psicologia Social pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Professora Auxiliar na Universidade Portucalense, Departamento de Psicologia e Educação, Portugal. Coordenadora Departamental Erasmus. Investigadora no Instituto Portucalense para o Desenvolvimento Humano - INPP. Email: isabelm@upt.pt.

⁴Licenciado em Educação Social pela Universidade Portucalense, com Pós-Graduação em Mediação Familiar pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto. E-mail: edgarsousa@icjud.com.

Recebido em: 20 jul.2020.

Aprovado em: 30 jul.2020