

ESPIRITUALIDADE E PROJETO DE VIDA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA POR MEIO DA APRENDIZAGEM-SERVIÇO

Rodrigo de Andrade¹

Juliana Teodoro²

Rafaela Bagolin Bez³

Brenda Gross da Silva⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender de que modo a dimensão espiritual pode constituir-se como caminho pedagógico de autoconhecimento no ensino superior, articulada à metodologia da Aprendizagem-Serviço (ApS). Parte-se da compreensão de espiritualidade como uma dimensão subjetiva, ética e existencial, capaz de potencializar processos educativos mais integrais e significativos. A discussão se ancora nos fundamentos da extensão universitária, na Dimensão Espiritual da ApS – conforme proposta pela CLAYSS –, e nos aportes da fenomenologia geracional. A CLAYSS (2022) sustenta que a ApS, ao integrar serviço solidário e aprendizagem acadêmica, amplia a formação de sujeitos críticos, comprometidos com a transformação social e com o desenvolvimento de competências humanas. Nesse sentido, argumenta-se que práticas formativas que mobilizam a espiritualidade, associadas à ApS, favorecem o desenvolvimento do autoconhecimento, do sentido de vida e da responsabilidade social, qualificando a formação universitária. A análise aponta que essa integração fortalece projetos de vida mais conscientes, ancorados em processos de reflexão pessoal e compromisso coletivo, reafirmando a necessidade de uma educação superior centrada na integralidade dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: extensão universitária; espiritualidade; projeto de vida; aprendizagem-serviço, transformação social.

RESUMEN

Este artículo busca comprender cómo la dimensión espiritual puede constituirse como una vía pedagógica de autoconocimiento en la educación superior, articulada con la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS). Parte de la comprensión de la espiritualidad como una dimensión subjetiva, ética y existencial, capaz de potenciar procesos educativos más integrales y significativos. La discusión se fundamenta en los fundamentos de la extensión universitaria, en

¹ Doutor em Teologia Pastoral. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rodrigo.andrade1@pucpr.br

² Mestra em Ciências Bioquímica. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: juliana.teodoro@pucpr.br

³ Mestra em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: rafaela.bbez@pucpr.br

⁴ Mestranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: brenda.grsilva@pucpr.br

la dimensión espiritual del ApS – propuesta por CLAYSS – y en las contribuciones de la fenomenología generacional. CLAYSS (2022) argumenta que el ApS, al integrar el servicio solidario y el aprendizaje académico, potencia la formación de sujetos críticos, comprometidos con la transformación social y el desarrollo de habilidades humanas. En este sentido, se argumenta que las prácticas formativas que movilizan la espiritualidad, asociadas al ApS, favorecen el desarrollo del autoconocimiento, el sentido de la vida y la responsabilidad social, cualificando la formación universitaria. El análisis indica que esta integración fortalece proyectos de vida más conscientes, anclados en procesos de reflexión personal y compromiso colectivo, reafirmando la necesidad de una educación superior centrada en la integralidad de los sujetos.

PALABRAS-CLAVE: extensión universitaria; espiritualidad; proyecto de vida; aprendizaje-servicio, transformación social.

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, em que os desafios socioeducacionais exigem práticas formativas mais integradas, emerge a necessidade de repensar os processos pedagógicos para além da dimensão técnica e instrumentalista. Essa reflexão convoca educadores e instituições a olharem para a formação humana de maneira mais ampla, considerando as dimensões subjetiva, relacional, ética e espiritual como fundamentais na construção dos projetos de vida dos estudantes.

A espiritualidade, entendida aqui não a partir de recortes religiosos, mas como uma dimensão existencial, vinculada ao autoconhecimento, ao sentido, à conexão consigo, com o outro e com o mundo, configura-se como um caminho pedagógico importante. Essa perspectiva, articulada à metodologia da aprendizagem-serviço, oferece uma possibilidade concreta de promover experiências formativas integradoras, capazes de fomentar processos de reflexão, engajamento social e desenvolvimento pessoal. No entanto, observa-se que, apesar dos avanços no campo da extensão universitária e da crescente valorização de práticas pedagógicas conectadas com as realidades atuais, a dimensão espiritual segue, muitas vezes, invisibilizada ou restringida a um olhar estritamente conectado à religião.

Diante desse cenário, emerge uma inquietação que orienta este estudo: de que modo a espiritualidade, concebida como caminho pedagógico de autoconhecimento, pode ser incorporada de forma intencional, ética e metodológica nos processos formativos da educação superior, especialmente quando articulada à aprendizagem-serviço?

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar de que modo a dimensão espiritual pode ser mobilizada como caminho pedagógico de autoconhecimento no ensino superior, a partir da

articulação com a aprendizagem-serviço, contribuindo para processos formativos mais integrais e significativos. Justifica-se essa investigação pela urgência de repensar os processos educativos diante dos desafios contemporâneos, que demandam sujeitos mais conscientes de si, comprometidos com seu entorno e capazes de construir trajetórias de vida alinhadas a propósitos coletivos e éticos.

Do ponto de vista teórico, este trabalho se ancora em três eixos principais: (i) os aportes sobre espiritualidade na educação, especialmente nas reflexões de Palmer (2018), que compreende a espiritualidade como dimensão intrínseca à formação humana; (ii) os fundamentos da aprendizagem-serviço, segundo Tapia (2019), que defende a integração entre saber acadêmico e compromisso social como princípio formativo; e (iii) o conceito de projeto de vida a partir da fenomenologia geracional proposta por Feixa (2019), que permite compreender como os sujeitos constroem sentidos e trajetórias nas interações com seu tempo histórico, sua geração e seus contextos.

Ao tensionar esses referenciais, busca-se construir um caminho analítico que permita não apenas compreender, mas também fundamentar, pedagogicamente, práticas que integrem espiritualidade, extensão universitária e desenvolvimento pessoal como parte essencial da missão da educação superior.

Compreender os sentidos atribuídos à espiritualidade como caminho pedagógico requer uma abordagem que reconheça a subjetividade, a historicidade e a construção social dos significados. Sob uma orientação hermenêutico-interpretativa, parte-se da premissa de que essas significações são produzidas nas interações, nas experiências e nas vivências dos sujeitos. Essa perspectiva metodológica, conforme Minayo (2001), permite captar os sentidos que emergem das práticas e das relações humanas, possibilitando interpretar os fenômenos a partir da realidade dos sujeitos e do contexto em que estão inseridos.

Este estudo é de natureza qualitativa, de caráter teórico-reflexivo; portanto, o percurso metodológico foi construído a partir de um movimento dialético entre três frentes principais: (i) revisão de literatura, priorizando produções acadêmicas nacionais e internacionais que dialogam com espiritualidade na educação, aprendizagem-serviço e construção de projetos de vida na perspectiva geracional; (ii) análise documental de materiais institucionais e diretrizes que orientam a extensão universitária e a formação integral; e (iii) sistematização de reflexões produzidas a partir dos parâmetros que mobilizam processos de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal no ensino superior.

1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E APRENDIZAGEM-SERVIÇO: FUNDAMENTOS E INTER-RELAÇÕES

A extensão universitária no Brasil tem sua origem vinculada à função social da universidade, reafirmada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que instituiu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, historicamente, essa dimensão foi tratada de forma secundária nos processos formativos, marcada inicialmente por práticas de caráter assistencialista, centradas na transmissão de conhecimentos e em ações pontuais voltadas a populações em situação de vulnerabilidade (FORPROEX, 2006; MEDEIROS, 2017).

O fortalecimento da extensão como dimensão acadêmica ganhou impulso com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987, que passou a organizar diretrizes, conceitos e práticas para sua efetiva institucionalização. Esse movimento resultou na consolidação dos princípios que orientam a extensão – interdisciplinaridade, impacto na formação, impacto social, interação dialógica e indissociabilidade – e na elaboração da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), em 2012 (FORPROEX, 2012). A partir dela, a extensão se firma como prática educativa e dialógica, ganhando força normativa na integralização curricular da extensão, na Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (2014–2024), que determina a obrigatoriedade de, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação destinados a programas e projetos extensionistas de relevante impacto social (BRASIL, 2014).

Esse novo cenário impulsionou as universidades a reestruturarem seus currículos e práticas acadêmicas, abandonando a visão da extensão como atividade optativa e voluntária. A extensão universitária passa, assim, a afirmar-se como elemento central da formação cidadã, crítica e ética dos estudantes.

Nesse processo de consolidação, o FORPROEX (2007) também definiu a extensão como uma prática acadêmica que estabelece um diálogo permanente e comprometido entre a universidade e a sociedade. A extensão, nesse sentido, deve articular o conhecimento acadêmico às demandas e necessidades sociais, promovendo a transformação da realidade e o desenvolvimento humano.

A PNEU reafirma que a extensão não se limita à prestação de serviços ou a práticas assistencialistas. Trata-se de uma dimensão acadêmica indissociável do ensino e da pesquisa, fundamentada na construção coletiva do saber, na interação dialógica e no respeito às diversidades culturais e sociais (FORPROEX, 2007). Entretanto, embora haja um marco normativo consolidado, muitas práticas extensionistas ainda carecem de intencionalidade pedagógica, revelando fragilidades na formação cidadã e na capacidade de responder às demandas dos territórios.

Nesse cenário, a Aprendizagem-Serviço (ApS) emerge como uma metodologia capaz de qualificar a prática extensionista, ao articular intencionalmente objetivos de aprendizagem com ações de serviço solidário voltadas às necessidades reais da comunidade (CARBONELL, 2016). Ao compartilhar princípios da pedagogia freiriana, a ApS assume uma perspectiva dialógica, problematizadora e transformadora, alinhada à defesa de Paulo Freire (1996) por uma educação enraizada na realidade concreta dos sujeitos e orientada pela construção coletiva do saber e pelo protagonismo social.

O termo *Service learning* surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, mas foi ressignificado no contexto latino-americano à luz das pedagogias populares e das realidades socioculturais locais (PUIG *et al.*, 2007). A criação do Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), em 2002, foi um marco importante na difusão da ApS na América Latina. A partir de 2017, teve início no Brasil um movimento mais consistente de fortalecimento da metodologia da Aprendizagem-Serviço, impulsionado pelo apoio do CLAYSS na constituição da Rede Brasileira de Aprendizagem-Serviço.

Essa iniciativa marcou o início de uma série de ações voltadas à formação docente, com encontros presenciais e virtuais, e à inserção da ApS em eventos educacionais de relevância nacional, realizados em diferentes capitais do País. Também se destacaram os incentivos à internacionalização, com a participação de representantes brasileiros em conferências no exterior e a elaboração de materiais didáticos voltados à realidade local (CLAYSS, 2025).

Esses esforços contribuíram para consolidar a ApS como uma abordagem inovadora e estratégica na formação universitária. Nessa direção, Mori (2020) destaca que, ao envolver os estudantes em projetos com impacto social, a Aprendizagem-Serviço promove não apenas a consolidação dos saberes acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências éticas, cidadãs e humanas, fundamentais para uma formação integral.

Como muitos conceitos e práticas sociais, a Aprendizagem-Serviço não apresenta uma definição única adotada universalmente. Encontram-se, na literatura, diversas formas e abordagens utilizadas para se referir a essa metodologia. Para Tapia (2019), a Aprendizagem-Serviço é uma proposta educativa que articula de forma intencional processos de aprendizagem com ações de serviço solidário, realizadas de forma colaborativa com a comunidade e protagonizadas ativamente pelos estudantes, desde o planejamento até a avaliação. Essas ações buscam atender necessidades reais e sentidas, promovendo, simultaneamente, a transformação social e o desenvolvimento acadêmico, pessoal e cidadão dos participantes.

Em diversas regiões do Brasil, é possível identificar experiências que incorporam os princípios da ApS, mesmo sem utilizar explicitamente essa nomenclatura. Assim como na extensão universitária, a matéria-prima de um projeto de Aprendizagem-Serviço é um problema comunitário concreto, que deve ser enfrentado pelos discentes em papel de protagonistas. No entanto, a ApS não se reduz a soluções individuais nem a ações esvaziadas de reflexão, ela exige diálogo contínuo e construção coletiva com os saberes das comunidades envolvidas (TAPIA, 2019).

Ao serem confrontados com situações reais, os discentes deixam de ser meros observadores dos problemas e passam a se envolver diretamente com os territórios, compreendendo e vivenciando suas dores, estabelecendo vínculos e desenvolvendo senso de pertencimento (SILVA, 2015). Esse processo mobiliza valores como solidariedade, justiça social e ambiental e responsabilidade com o bem comum.

2. PROJETO DE VIDA E ESPIRITUALIDADE: TRAJETÓRIAS JUVENIS E FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO SUPERIOR

Ao serem confrontados com situações reais por meio da metodologia da Aprendizagem-Serviço, os discentes têm a possibilidade de deixarem de ser observadores externos e passam a se envolver diretamente com os territórios, compreendendo suas vivências, estabelecendo vínculos e desenvolvendo senso de pertencimento. Esse processo mobiliza valores como solidariedade, justiça social, cuidado com o bem comum e responsabilidade socioambiental. Assim, a ApS não apenas fortalece a formação acadêmica e cidadã, mas também potencializa a constituição subjetiva dos estudantes, uma vez que provoca reflexões profundas sobre seus

próprios papéis no mundo, seus sentidos de existência e os projetos de vida que desejam construir.

Nesse sentido, é possível afirmar que a Aprendizagem-Serviço cria condições pedagógicas potentes para o desenvolvimento de dimensões que transcendem o acúmulo de conhecimentos técnicos. Ao experienciar práticas orientadas pelo diálogo e pela transformação social, os estudantes são interpelados a revisitar seus valores, suas crenças e seus sentidos de pertencimento, o que toca diretamente suas dimensões subjetivas e espirituais. Desse modo, abre-se espaço para compreender que a formação integral não se realiza apenas no desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais, mas também na possibilidade de cultivar processos de autoconhecimento, reflexão sobre o projeto de vida e conexão com aquilo que, para cada sujeito, representa sua dimensão espiritual.

No contexto da educação superior, a noção de projeto de vida tem ganhado centralidade nos debates sobre formação integral, especialmente diante dos desafios enfrentados pelas juventudes na transição para a vida adulta. Esse movimento é impulsionado tanto pelas diretrizes nacionais que orientam a formação de professores – como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), que destaca o desenvolvimento integral e a construção de projetos de vida como eixo formativo – quanto por compromissos internacionais, como o Pacto Educativo Global, de 2019, que convoca as instituições educativas a colocarem a pessoa no centro, promovendo a escuta, o cuidado e a construção de trajetórias de sentido.

Esse conceito, no entanto, não pode ser compreendido de forma genérica ou homogênea. A proposta da fenomenologia geracional de Carles Feixa (2018) busca considerar os projetos de vida como construções históricas, culturais e subjetivas, enraizadas em uma geração específica, marcada por experiências coletivas e referências simbólicas compartilhadas.

Feixa (2018) argumenta que os jovens constroem sentidos para sua existência em meio a um "universo geracional", que entrelaça tempo biográfico, tempo histórico e tempo social. Nesse sentido, o projeto de vida não é apenas uma projeção racional de metas futuras, mas uma experiência vivida, carregada de afetos, expectativas e vínculos.

Para aprofundar a proposta da fenomenologia geracional de Carles Feixa, é fundamental compreender como ele diferencia as gerações a partir de seus contextos históricos, culturais e afetivos. Feixa (2018) propõe uma leitura que ultrapassa classificações cronológicas fixas, compreendendo as gerações como construções simbólicas e relacionais. Cada geração se constitui a partir de experiências históricas compartilhadas – como crises políticas,

transformações tecnológicas ou mudanças culturais – que moldam formas específicas de ver o mundo, de sonhar e de projetar o futuro. Nesse sentido, os projetos de vida não são universais ou estáticos: são profundamente marcados pelas referências que cada geração partilha e pelas respostas singulares que seus sujeitos constroem frente aos desafios do tempo.

A "Geração das Tribos", dos anos 1980, é marcada pela busca de identidade e pertencimento em grupos culturais urbanos diante da crise social e econômica, valorizando a resistência simbólica e o estilo de vida alternativo. Já a "Geração X", dos anos 1990, apresenta-se como desencantada, com precarização do trabalho e perda de referências ideológicas tradicionais, adotando posturas individualistas e desconfiança em relação às instituições (FEIXA, 2018).

No o artigo '*Generación @. La juventud en la era digital*', Carles Feixa (2000), desenvolveu o termo e conceito de "geração @" ao descrever os principais traços da geração juvenil do novo século. Dezoito anos depois, Feixa e Weissböck (2019) buscaram refletir sobre o impacto dessa noção e as transformações da juventude contemporânea, propondo o novo conceito de Geração Blockchain e comparando-o aos conceitos anteriormente cunhados por Feixa: Geração @ e Geração #.

Para essas gerações pós-digitais, o projeto de vida se entrelaça com formas híbridas de sociabilidade e identidade, frequentemente mediadas por redes sociais e por uma lógica de visibilidade e performance. Aqui, a construção do sentido da vida se torna um processo ainda mais desafiador, marcado por fluxos acelerados, por exposição constante e por novas formas de ansiedade existencial. A espiritualidade, nesse contexto, pode funcionar como um eixo de ancoragem e interioridade, favorecendo pausas reflexivas em meio à velocidade e contribuindo para o resgate de vínculos mais profundos consigo, com os outros e com o mundo.

Stuart Hall (2006) destaca que as identidades não são estáticas nem homogêneas internamente; há disputas, tensões e múltiplas vozes em cada uma delas. A escuta pedagógica, nesse contexto, exige sensibilidade para reconhecer essas camadas complexas e para acompanhar os estudantes em sua inserção crítica no tempo presente. Compreender os projetos de vida sob a chave geracional, portanto, amplia as possibilidades de uma educação superior mais sensível ao contexto, mais dialógica e mais comprometida com a formação de sujeitos históricos, conscientes de suas raízes e capazes de projetar futuros plurais e sustentáveis. Essa é uma pedagogia que não apenas ensina conteúdos, mas que caminha junto com as gerações em sua travessia.

Essa perspectiva permite dialogar com a espiritualidade como dimensão formativa vinculada à busca de sentido e ao autoconhecimento. Assim como os projetos de vida se constituem a partir da experiência e da escuta das próprias inquietações, a espiritualidade também emerge como um processo de abertura ao mundo e aos outros, que conecta o eu ao coletivo e ao transcendente. Ambas as noções – projeto de vida e espiritualidade – se entrelaçam como caminhos pedagógicos que ajudam os estudantes a se situar no mundo, reconhecer suas histórias e cultivar o sentido da própria existência.

A Aprendizagem-Serviço, enquanto metodologia que favorece a experiência concreta e situada da formação, contribui diretamente para esse processo. Ao envolver os estudantes em ações comunitárias com intencionalidade pedagógica e ética, essa abordagem possibilita a construção de projetos de vida enraizados na realidade e orientados por valores como justiça, solidariedade e corresponsabilidade.

Sob essa ótica, o projeto de vida deixa de ser apenas um instrumento de planejamento futuro, como muitas vezes aparece em políticas educacionais tecnocráticas, como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) ou nas diretrizes do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018b), para se tornar uma prática subjetiva, relacional e situada. Como observa Arroyo (2012), a juventude é um território de travessias, onde os sujeitos buscam “tecer sentidos para suas vidas em meio a conflitos, incertezas e possibilidades”. Incorporar essa complexidade no campo educativo é um dos grandes desafios da formação superior comprometida com o ser humano e sua formação integral.

A fenomenologia geracional também se aproxima do pensamento freiriano, ao enfatizar que os sujeitos não são meros receptores de uma identidade pré-fabricada, mas protagonistas na construção de suas trajetórias. Para Freire (1996, p. 29), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção”. Essa produção está profundamente conectada ao reconhecimento das experiências juvenis como *locus* legítimo de saber, à escuta das narrativas pessoais e à valorização das trajetórias de vida como base para o aprendizado significativo.

Nesse horizonte, o projeto de vida torna-se um dispositivo pedagógico quando compreendido como processo reflexivo, dialógico e comunitário. Vinculado à espiritualidade, ele se constitui como um caminho de reconhecimento de si, de abertura à alteridade e de compromisso com a transformação social. A espiritualidade oferece suporte para que os estudantes desenvolvam resiliência, esperança e uma visão integrada da vida, o que é

fundamental para o enfrentamento das angústias contemporâneas, especialmente no que diz respeito à saúde mental e à crise de sentido vivida por muitos jovens universitários.

Além disso, essa concepção desafia a lógica produtivista desenvolvida historicamente no ensino superior, que muitas vezes reduz a formação ao acúmulo de competências técnicas. Em contraposição, propõe-se uma educação que acolha as subjetividades dos estudantes e que contribua para a construção de vidas significativas, coerentes e enraizadas em valores éticos e comunitários. A espiritualidade e o projeto de vida, quando articulados em práticas como a Aprendizagem-Serviço, convidam à construção de trajetórias comprometidas com o bem comum, com a justiça e com o cuidado de si e do outro.

Como sintetiza Frankl (2008, p. 126), “a busca de sentido é a motivação primária do ser humano”. Reforçar essa dimensão na educação superior é reconhecer que formar pessoas é mais do que capacitá-las, mas também acompanhá-las na travessia de suas trajetórias, abrindo espaços de escuta, pertencimento e engajamento com o mundo.

3. CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM-SERVIÇO NA PROMOÇÃO DO PROJETO DE VIDA

Nessa perspectiva, a Aprendizagem-Serviço(ApS) tem se destacado como uma abordagem educativa capaz de promover o desenvolvimento do projeto de vida em estudantes do ensino superior, ao articular experiências acadêmicas com ações socialmente relevantes. Essa integração confere significado às vivências formativas e fomenta o compromisso ético e social dos estudantes.

Essa potência da ApS se alinha ao conceito de propósito de vida, descrito por Damon (2008) como composto por quatro dimensões fundamentais: significado pessoal, intenção de longo prazo, engajamento prático e impacto além do indivíduo. Ao possibilitar que os estudantes atribuam sentido às suas experiências, se envolvam ativamente em ações e direcionem sua atuação para o bem comum, a Aprendizagem-Serviço se apresenta como uma das poucas metodologias educacionais que contemplam, de forma simultânea, essas quatro dimensões. Assim, contribui significativamente para a construção de trajetórias pessoais mais conscientes, alinhadas a valores éticos e à responsabilidade social.

Além de favorecer o desenvolvimento do propósito, a ApS promove o fortalecimento de competências transversais essenciais para a construção do projeto de vida. Estudos indicam

(ILIC; GREGOROVÁ; RUSU, 2021) que estudantes envolvidos em programas de ApS apresentam níveis significativamente maiores de motivação, empatia, engajamento cívico, senso de responsabilidade e autoeficácia em comparação a seus pares submetidos a métodos tradicionais de ensino. Ao enfrentar desafios concretos em contextos colaborativos, os estudantes aprimoram habilidades como trabalho em equipe, comunicação interpessoal, tomada de decisão ética e compreensão da interdependência entre suas ações e o bem coletivo.

Esse desenvolvimento transcende o domínio técnico, consolidando competências sociais e relacionais fundamentais para a vida adulta. Ademais, pesquisas indicam (GREGOROVÁ; HEINZOVÁ, 2019) que a experiência em ApS contribui para o fortalecimento do senso de dever e a continuidade do engajamento social, mesmo após o término das atividades acadêmicas, evidenciando a consolidação de vínculos duradouros entre a formação universitária e a cidadania ativa.

Relatos qualitativos reforçam que o contato direto com comunidades favorece o aprofundamento da empatia e o fortalecimento do propósito pessoal, ao permitir que os estudantes percebam o impacto real de suas ações na vida de outras pessoas (OPAZO; ARAMBURUZABALA; RAMÍREZ, 2018). A construção de vínculos, a escuta ativa e a colaboração destacam-se como experiências centrais, promovendo a ressignificação de valores pessoais e o desenvolvimento de competências como cooperação e compromisso social – elementos essenciais para a elaboração de um projeto de vida dotado de sentido e responsabilidade (CHOI; HAN; KIM, 2023). Nesse contexto, a ApS configura-se também como um espaço essencial para o autoconhecimento e a construção do sentido pessoal, contribuindo decisivamente para o reconhecimento da vocação dos estudantes (OPAZO; ARAMBURUZABALA; RAMÍREZ, 2018; RIBEIRO *et al.*, 2023). Estes autores evidenciam que, ao promover maior consciência sobre o impacto social da atuação profissional, a ApS favorece a articulação entre identidade pessoal e compromisso ético, ampliando o horizonte vocacional dos estudantes.

Importante ressaltar que o estudo de Ribeiro *et al.* (2023) representa o primeiro esforço sistemático para estabelecer uma relação direta entre a Aprendizagem-Serviço e o desenvolvimento do propósito de vida em estudantes universitários. A pesquisa, realizada com 112 estudantes de diferentes áreas, apontou que 71,4% dos participantes perceberam mudanças moderadas ou significativas em seu propósito de vida após a experiência com ApS, manifestando maior clareza, fortalecimento e relevância pessoal do propósito. Ainda, 46,5%

consideraram que o serviço prestado estava fortemente relacionado ao seu propósito de vida, e a maioria expressou que ajudar os outros compõe sua identidade pessoal. Esses achados sublinham o papel da ApS não apenas como estratégia pedagógica, mas como prática formativa capaz de fomentar o autoconhecimento, a reflexão ética e o engajamento social — elementos centrais para a construção de trajetórias pessoais significativas e comprometidas com o bem comum.

Por fim, a reflexão crítica emerge como elemento estruturante da Aprendizagem-Serviço, com potencial formativo decisivo para a construção do projeto de vida. Conforme Bringle e Hatcher (2000), a quantidade e a qualidade dos momentos reflexivos são fundamentais para que os estudantes conectem suas ações e aprendizagens, promovendo transformações pessoais profundas. A prática sistemática da reflexão favorece a ampliação da consciência sobre escolhas, a autonomia na tomada de decisões e o desenvolvimento de um sentido existencial mais consistente e enraizado. Ao integrar emoção, razão e ação, a Aprendizagem-Serviço configura-se como um espaço singular para o desenvolvimento integral do estudante e a elaboração de um projeto de vida no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico demonstrou que a extensão universitária, quando efetivamente assumida como dimensão acadêmica, rompe com práticas assistencialistas e se constitui como espaço de diálogo, construção coletiva de saberes e transformação social. Contudo, para que cumpra plenamente seu papel formativo, ela demanda intencionalidade pedagógica, sensibilidade ética e metodologias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, a ApS se destaca como uma estratégia capaz de integrar conhecimentos acadêmicos, compromisso social e desenvolvimento humano. Conforme ressaltam Tapia *et al.* (2015), a ApS vai além de uma técnica educativa, pois promove uma formação para a cidadania ativa que ultrapassa o conhecimento de normas, valores e diagnóstico de problemas sociais e políticos. Essa formação incentiva a elaboração de soluções e a participação efetiva em ações concretas, assumindo responsabilidades em vez de apenas manifestar reclamações. Assim, a ApS envolve não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões pessoais, éticas e espirituais.

Ao envolver os estudantes em situações reais, a ApS provoca deslocamentos subjetivos que os interpelam a revisar seus próprios projetos de vida, seus valores e seus sentidos de existência. A partir da escuta das realidades comunitárias, emerge um espaço pedagógico fértil para o exercício da empatia, da alteridade e da reflexão sobre o papel de cada um na construção de um mundo mais solidário.

Essa experiência dialógica e transformadora ativa dimensões profundas do ser, entre elas, a espiritualidade – compreendida aqui não como doutrinária, catequética ou estritamente vinculada à religiosidade, mas como um caminho de conexão consigo, com os outros, com a natureza e com a coletividade. Nesse sentido, a espiritualidade se apresenta como uma dimensão formativa vinculada à busca de sentido, ao cultivo do autoconhecimento e ao fortalecimento dos vínculos que sustentam a vida de forma mais ampla.

Ao dialogar com a fenomenologia geracional proposta por Feixa (2018), evidencia-se que essa construção de sentido não ocorre de forma isolada ou descontextualizada. Os projetos de vida dos estudantes se enraízam em experiências geracionais, marcadas por desafios próprios do tempo presente, como a hiperconectividade, a crise ambiental, as desigualdades sociais e a aceleração dos modos de vida. Nesse cenário, a espiritualidade – integrada à prática da ApS – pode se constituir como um contrapeso à fragmentação, à superficialidade e ao desencantamento, favorecendo espaços de pausa, escuta e reconexão com o que realmente importa para cada sujeito e para o coletivo.

Ao promover a aprendizagem significativa a partir de problemas reais, a ApS contribui para o desenvolvimento de uma educação que humaniza, fortalece o sentido de comunidade e possibilita aos estudantes experienciar a solidariedade não como um ato isolado, mas como uma atitude ética permanente diante da vida. Esse movimento não apenas amplia a formação acadêmica, mas favorece o florescimento de sujeitos íntegros, capazes de alinhar conhecimento, ação e sentido existencial.

Diante dos resultados e reflexões construídas, é possível concluir que a articulação entre espiritualidade, autoconhecimento e Aprendizagem-Serviço constitui um caminho pedagógico fundamental para a construção de processos formativos mais integrais no ensino superior. Uma formação que não se limita à preparação técnica para o mercado, mas que convida os estudantes a construir projetos de vida enraizados na responsabilidade social, na busca de sentido e no compromisso com a transformação de si e do mundo.

Por fim, reconhecer e valorizar a dimensão espiritual como componente legítimo da formação acadêmica não é um movimento acessório, mas uma escolha ética que afirma a educação como prática humanizadora, capaz de gerar não apenas profissionais competentes, mas sujeitos conscientes, críticos, solidários e conectados com seus distintos propósitos de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Juventude e exclusão social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição [1988]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conheca_lei.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

BRINGLE, R. G.; HATCHER, J. A. Institutionalization of service learning in higher education. **Journal of Higher Education**, [s. l.], v. 71, p. 273–290, 2000.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CHOI, YESEUL; HAN, JIYEA; KIM, HONGJAE. Exploring key service-learning experiences that promote students' learning in higher education. **Asia Pacific Education Review**, [s. l.], v. 24, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09833-5>. Acesso em: 30 maio 2025.

CLAYSS – Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Aprendizaje-Servicio. 2022. Disponível em: <https://www.clayss.org/aprendizaje-servicio/>. Acesso em: 28 maio 2025.

CLAYSS. **Programa de Promoção da Aprendizagem-Serviço no Brasil**. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2025. Disponível em: <https://www.clayss.org/en/support-programmes/brasil/>. Acesso em: 30 maio 2025.

DAMON, W. **The path to purpose**: helping our children find their calling in life. New York: Free Press, 2008.

FEIXA, Carles. Da geração @ geração blockchain: a juventude na era pós-digital. **Revista Estudos de Juventude**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334651303_Da_geracao_a_geracao_blockchain_a_juventude_na_era_postdigital. Acesso em: 30 maio 2025.

FEIXA, Carles. Generación @. La juventud en la era digital. **Nómadas**, [s. l.], 13, p. 76-91. 2000.

FEIXA, Carles. Youth cultures as a perspective to analyze youths (1993-2018). **Última década.**, Santiago, v. 26, n. 50, p. 89-105, Dec. 2018. Available from http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-223620180003000089&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2025.

FEIXA, Carles; WEISSBÖCK, Lara Pires. Da geração @ a geração blockchain: a juventude na era postdigital. **Textura – Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 21, n. 47, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5110>. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-21-47-5110. Acesso em: 07 jul. 2025.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS – FORPROEX. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEX/SESu, 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS – FORPROEX. **Extensão Universitária**: Organização e Sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: maio 2012. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREGOROVÁ, A. B.; HEINZOVÁ, Z. Specifics of measuring social and personal responsibility of university students after completion of a service-learning course in Slovak

conditions. **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**, Athens, GA, v. 23, n. 3, p. 104-121, 2019. Disponível em: <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1614>. Acesso em: 09 maio 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ILIĆ, B. C.; GREGOROVÁ, A. B.; RUSU, A. S. Service-learning as a novelty experience at Central and Eastern European universities: Students' narratives of satisfaction and premises of change. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 6, art. 606356, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606356>. Acesso em: 09 maio 2025.

MEDEIROS, M. M. A extensão universitária no Brasil - um percurso histórico. **Barbaquá**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 9-16, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORI, K. G. Aprendizagem solidária e a responsabilidade social para outro mundo possível. **Revista ComSertões**, Juazeiro-BA, v. 8, n. 1, p. 89-100, jan./jun. 2020.

OPAZO, H.; ARAMBURUZABALA, P.; RAMÍREZ, C. Emotions related to Spanish student-teachers' changes in life purposes following service-learning participation. **Journal of Moral Education**, [s. l.], v. 47, n. 2, p. 217-230, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1413104>. Acesso em: 09 maio 2025.

PALMER, Parker J. **Ousar ensinar: a alma presente na educação**. 20. ed. São Paulo: Vozes, 2018.

PUIG, J. M.; BATTLE, R.; BOSCH, C.; PALOS, J. **Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía**. Barcelona: Octaedro, 2007.

RIBEIRO, L. M.; DOROFTEI, A.; MIRANDA, F.; THEMUDO, C.; DIAS, P.; PEIXOTO, R.; OLIVEIRA, A.; CORREIA, M.; ARAMBURUZABALA, P.; ROSÁRIO, P.; BRINGLE, R.G. Purpose in life in higher education: is there a role for service-learning? **Education Sciences**, Basel, v. 13, n. 12, art. 1170, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci13121170>. Acesso em: 09 maio 2025.

SILVA, M. C. Aprendizagem-serviço e formação cidadã: desafios para a universidade brasileira. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 279-301.

TAPIA, M. N. **Guía para desarrollar Proyectos de aprendizaje-Servicio solidario**: edición 20° aniversario CLAYSS / María Nieves Tapia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS, 2019. Disponível em: https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_20aniosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf

TAPIA, María Nieves; BRIDI, Gerardo; MAIDANA, María Paula; RIAL, Sergio. El compromiso social como pedagogía. Bogotá: CELAM-CLAYSS, 2015.