



Filipa Fontes Heitor

**VOLUNTARIADO E PERCEPÇÕES DE EMPOWERMENT:
UM PROGRAMA COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM TEMAS DE PSICOLOGIA

Área de especialização:
Psicologia Política e da Cidadania

2011

Resumo

Este estudo teve como objectivo central a compreensão dos significados e experiências subjectivas contextualizadas em acções de voluntariado de interesse social e comunitário, e no modo como esta participação articulada com espaços de exploração, partilha e integração podem promover o *empowerment* psicológico.

Numa abordagem desenvolvimental-ecológica e construtivista do funcionamento psicológico e salientando estratégias de exploração reconstrutiva, é valorizado o papel activo e intencional dos participantes na construção dos significados e experiências (N=38), com recurso a metodologias qualitativas.

Os resultados sugerem que estas experiências de participação, num processo contínuo de crescimento e fortalecimento, podem promover oportunidades: de desenvolvimento de competências e aprendizagem no uso de recursos; percepção de controlo e adopção de atitudes proactivas; de compreensão e influência nas decisões que afectam a sua participação; de valorização e aceitação pessoal e; de desenvolvimento das relações e da rede de apoio social.

Pretendeu-se assim contribuir para o reconhecimento da importância da relação recíproca entre as dimensões psicológicas e a mudança social e para a validação e enriquecimento da intervenção em programas psicoeducacionais que proporcionem experiências favoráveis à aprendizagem, desenvolvimento pessoal e *empowering* em contexto de ensino superior.

Abstract

This study had as main goal the understanding of the meanings and subjective experiences in volunteering actions of social and communitarian interest. Moreover it aimed also at understanding to what extent that activity, developed together with spaces of exploration, sharing and integration can promote psychological empowerment.

The participants' active and intentional role in the construction of meanings and experiences (N=38) is highlighted under a developmental-ecological and constructivist approach to the psychological functioning and using qualitative methodologies.

Results suggest that these experiences of participation, in a continuous process of personal growth and strengthening, can promote opportunities for the: development of skills and learning in the use of resources; perception of control and adoption of proactive attitudes; understanding and influence in the decisions concerning participation; self-esteem and self-acceptance; and for the development of relationships and a net of social support.

This study intended therefore to contribute to acknowledge the importance of reciprocal relation between psychological dimensions and social change and to the validation and enrichment of the intervention in psychoeducational programs that provide experiences that can enhance learning, personal development and empowering in the context of higher education.

Résumé

Cette étude avait comme objectif central la compréhension de la signification contextuelle et des expériences subjectives dans le volontariat pour le développement social et communautaire, et comment cette participation combinée avec l'exploration spatiale, le partage et l'intégration, peut promouvoir l'autonomisation psychologique.

Dans une approche développementale-écologique et constructiviste du fonctionnement psychologique, en soulignant des stratégies pour la reconstruction, la participation active et intentionnelle est appréciée à la construction de significations et d'expériences (N = 38), en utilisant des méthodologies qualitatives.

Les résultats suggèrent que ces expériences de participation, à un processus continu de croissance et de renforcement, peuvent favoriser les occasions: de développement des compétences et d'apprentissage dans l'utilisation des ressources; de perception de contrôle et d'adoption des attitudes proactives; de compréhension et d'influence dans les décisions touchant leur participation; d'appréciation et d'acceptation personnel; et, de développement des relations et du réseau de soutien social.

Il était destiné à contribuer ainsi à la reconnaissance de l'importance de la relation réciproque entre le changement social et les dimensions psychologiques, et pour la validation de l'enrichissement de l'intervention des programmes psychoéducatives, qui fournissent des expériences propices à l'apprentissage, le développement personnel et l'autonomisation dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Agradecimentos

Quero aqui valorizar e celebrar cada momento que partilhei no decorrer deste projecto. Porque afinal, a diversidade de tantos seres não foi e não é apenas um pormenor.

À Professora Doutora Sofia Veiga, por me lembrar continuamente que “*a melhor tese é a tese terminada*”, pelo incentivo e confiança nos momentos certos, pela intensa compreensão e amizade.

À Professora Doutora Isabel Menezes pela inspiração de rigor científico, sentido pratico e de trabalho exigente que amplamente me recompensou.

Ao Professor Doutor Gil Nata e ao Professor Doutor Pedro Ferreira pelo envolvimento e valiosos contributos que argumentaram e melhoraram o meu trabalho, mesmo se algumas dessas ideias ou não pude (ou não soube) aproveitar.

Aos meus colegas de curso pelos pequenos mas produtivos encontros, verdadeiros momentos de aprendizagem e superação.

À Doutora Teresa Rosmaninho pela influência na escolha deste Mestrado e pelo exemplo de persistência não abalada nos seus pontos de vista e os seus propósitos. Até sempre!

À Professora Doutora Debbie Haski-Leventhal, pela imensa simpatia e disponibilidade e pelas propostas teóricas relevantes (e preciosas) que determinaram um ponto de viragem neste trabalho.

Ao Instituto Politécnico do Porto, designadamente aos Serviços da Presidência, pelo reconhecimento e por facilitar condições essenciais à realização deste projecto. Em especial, a todos os colaboradores que já passaram pelo Gabinete do Estudante e que contribuíram de forma inestimável para o seu crescimento e, à Engenheira Delminda Lopes que me inspira com a sua presença genuína, profunda qualidade humana, coragem e alegria pura de viver. Como é a sua pessoa.

Também à Doutora Alexandra Albuquerque do Gabinete de Relações Internacionais do ISCAP.IPP (e à sua *Carlinha*) porque além da força de trabalho e colaboração directa, faz-se acompanhar de uma onda contagiante de energias positivas.

A todos os estudantes voluntários do Gabinete do Estudante do Politécnico do Porto que em diferentes momentos, com a sua audácia, dedicação e valor contribuíram para o crescimento e sucesso do Programa de Voluntariado. Particularmente, aos estudantes voluntários que colaboraram neste estudo, pela disponibilidade e partilha das suas vivências, emoções e do que encontraram de renovador dentro de si.

À *Estonian Special Youth Work Organisation noOR*, pelos 10 dias intensos de experiências partilhadas e renovadas e por me apresentarem materiais e práticas de referência.

E nos bastidores,

Aos meus amigos, em especial à Marta, Paulo, Daniela, Mark, Inês, Luís Pedro, Carla (e nossa Francisca), Joana (cabelinhos) e, à recém-chegada Susana, pela proximidade intensa e incorrigível em qualquer tempo e lugar, pelos espaços de cumplicidade, inquietação e conforto.

À minha família pequena grande família...avós, irmão, tios, padrinhos e primos, sogros, cunhados e amigos de quatro patas, pela certeza de que estamos juntos sempre e em qualquer lugar, pelas palavras, afectos e relação.

À minha mãe e ao meu pai que me permitiram nascer, crescer e acreditar no meu valor e no valor dos outros e, cujo amor é a maior riqueza que trago comigo.

Ao António por tantos abraços interiores e porque *“quero que saibas... que hoje podes contar comigo....Sem condições”*.

“Todo o Homem nos transforma, se transforma e nos surpreende”.

(Jorge Laíns)

ÍNDICE

Introdução	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Desenvolvimento psicológico dos estudantes de ensino superior ...desafios, oportunidades e mudança	4
2. Programas psicoeducacionais ...oportunidades para a promoção do <i>empowerment</i> dos estudantes	9
3. Participação em contexto ...a experiência de voluntariado	14
CAPÍTULO II – MÉTODO	21
1. Participantes	24
2. Plano de investigação	29
3. Instrumentos	31
4. Procedimento de análise qualitativa	33
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	36
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
Referências bibliográficas	56
Anexos	

Introdução

A problemática em estudo compreende a discussão sobre o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes do ensino superior, por meio de actividades extracurriculares, designadamente o voluntariado, aqui perspectivado enquanto uma forma de envolvimento cívico e político que abre portas a inúmeras oportunidades de desenvolvimento de competências que poderão integrar-se de forma consistente (mas flexível) e positiva nas esferas de vida dos estudantes (atendendo ao seu sistema de significações).

Designou-se assim o objectivo central de compreensão dos significados e experiências subjectivas de estudantes voluntários do ensino superior e o modo como esta participação articulada com espaços de exploração, partilha e integração podem promover o *empowerment* psicológico. Neste enquadramento, o Gabinete do Estudante do Politécnico do Porto desenvolveu um programa de voluntariado que, assumindo uma abordagem desenvolvimental-ecológica e construtivista do funcionamento psicológico e estratégias de exploração reconstrutiva, valoriza o papel activo e intencional dos participantes na construção dos significados e experiências e no seu processo vivencial que pretende traçar colaborativamente percursos flexíveis e horizontes de mudança.

A opção metodológica consciente e intencionalmente utilizada de enfoque qualitativo, permitiu submergir nas percepções dos estudantes voluntários e experiências subjectivas, participantes num programa desenhado com dois momentos em equilíbrio que pretendem dar forma ao desenvolvimento transformador (Baxter-Magolda, 2001; Sprinthall, 1991): 1) oportunidades de envolvimento em acções de participação em interacção com os outros, em regime regular e continuado e; 2) acções de partilha, reflexão – *“inquerito reflexivo”* (Sprinthall & Scott, 1989, p.441, *as cited in* Ferreira, 2003) e integração cognitiva, afectiva e emocional (Baxter-Magolda, 2001) das experiências de voluntariado, intencionalizadas em formato de grupo (grupo de pares de estudantes voluntários).

Considerando o efeito dos resultados sugere-se que estas experiências de participação, num processo contínuo de crescimento e fortalecimento, podem promover oportunidades: de desenvolvimento de competências e aprendizagem no uso de recursos; percepção de controlo e adopção de atitudes proactivas; de compreensão e influência nas decisões que afectam a sua participação; de valorização e aceitação pessoal e; de desenvolvimento das relações e da rede de apoio social.

Por fim, este estudo situado no campo das oportunidades que o novo paradigma de ensino–aprendizagem, pretende contribuir para o reconhecimento da importância da relação recíproca entre as dimensões psicológicas e a mudança social e para a validação e enriquecimento da intervenção em programas psicoeducacionais (considerando as suas potencialidades e fragilidades por constituir um programa experimental) que proporcionem experiências favoráveis à aprendizagem, desenvolvimento pessoal e *empowering* em contexto de Ensino Superior e a construção de projectos de vida, numa atitude crítica, activa e responsável.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Desenvolvimento psicológico dos estudantes de ensino superior ...desafios, oportunidades e mudança

O papel das Instituições de Ensino Superior no desenvolvimento global dos estudantes tem sido consolidado por um novo clima social e intelectual que reforça a importância que deve ser dada à construção integrada do indivíduo como pessoa, como profissional e cidadão pró-activo (Campos, 1997).

Nesse sentido, além da possibilidade de oferecerem uma educação de nível superior e determinarem a melhor qualidade possível que permita a aquisição de competências técnico-científicas adequadas ao exercício profissional e à promoção do desenvolvimento cognitivo e intelectual, devem estas competências ser acompanhadas por uma formação transversal e intencional que podemos designar de formação pessoal, social e cívica (Almeida & Santos, 2002; Astin, 1993; Barros, 2002; Chickering & Reisser, 1993; Diniz, 2005). Este papel dinâmico de formação pessoal, social e cívica identifica três categorias de preocupação social: a) capacidade de resolução de problemas da vida, b) educação para os valores e c) educação para o desenvolvimento psicológico (Campos, 1991, *cited in* Menezes, 1999). Pereira (2005) e Sagor (1996) nesta linha, acrescentam que as Instituições de Ensino Superior podem oferecer apoio aos estudantes, seguindo o propósito de aumentar a motivação, a auto-estima e o sucesso dos seus estudantes, e neste âmbito, construindo experiências que evidenciem cinco áreas essenciais: 1) competência (sentir-se bem sucedido); 2) pertença (sentir-se valorizado); 3) utilidades (sentir-se necessário); 4) potência (sentir-se *empowered*); e 5) optimismo (sentir-se encorajado e esperançado).

No fundo, esta oportunidade de articulação e mobilização contígua potencia e fortalece as capacidades dos estudantes, torna-os mais adaptáveis e resistentes e, por conseguinte, revela um impacto positivo no envolvimento e no sucesso educativo e profissional (Pereira, 2005) e no desenvolvimento em geral do jovem adulto no Ensino Superior (Astin, 1993; Chickering, 1993) entendido de uma forma sistémica nas suas diferentes esferas de vida.

Do ponto de vista desenvolvimental, a fase correspondente à entrada no Ensino Superior é caracterizada por um conjunto de tarefas académicas, vocacionais, sociais e emocionais particularmente desafiadoras (Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Dias, 2006; Pascarella e Terenzini, 2005) para as quais são comprometidas competências que muitas vezes, no momento da transição para um sistema qualitativamente diferente e mais exigente, o jovem adulto não domina com mestria. O culminar deste percurso académico em termos de aprendizagem e de

desenvolvimento psicossocial acarreta pois um outro período de grande vulnerabilidade: a saída do ensino superior, o estabelecimento de um plano de vida futuro e a transição para o mundo do trabalho (Caires & Almeida, 2000; Menezes, 1989; RESAPES, 2002).

Considerando que qualquer transição requer um processo de adaptação (Kessler, Price & Wortman, 1985), as situações vividas no contexto do Ensino Superior podem então constituir-se como um momento crítico facilitador de crise e/ou desafios desenvolvimentais e colocar em causa o equilíbrio emocional e o bem-estar, o conhecimento de si e dos outros, as características da sua personalidade e o seu comportamento (Ferreira & Hood, 1990), com impacto no sucesso pessoal e académico (Costa & Leal, 2008; Dias, 2006).

No caso concreto, este novo espaço físico e social amplia as responsabilidades, as oportunidades de exploração e experimentação que apelam à consciência crítica das suas competências e recursos, mudanças nos padrões de relacionamento interpessoal, a necessidade de formular objectivos pessoais e consolidar o compromisso, as tarefas académicas que requerem novas competências e níveis mais elevados de organização, autonomia, maturidade e envolvimento. Almeida, Ferreira e Soares (1999) limitam algumas das necessidades emergentes nos jovens adultos na resolução de tarefas significativas em quatro domínios: o *domínio académico* que compreende as adaptações constantes às estratégias de ensino e aprendizagem, aos sistemas de avaliação e de estudo; o *domínio social* que compromete o desenvolvimento de padrões de relacionamento mais maduros com os outros; o *domínio pessoal* relacionado com o desenvolvimento de um sentido de identidade, consciência de si e percepção do mundo e, por último, o *domínio vocacional* associado à construção de um projecto e de uma identidade vocacional.

Os novos contextos de vida podem ser percebidos pelo jovem adulto como significativos, estimulantes e desafiantes e deste modo facilitar e potenciar o seu desenvolvimento e integração. Em oposição, experiências negativas podem constituir-se como factores de desorganização e desajustamento (Dias, 2006). Assim, uma relação dinâmica entre as respostas necessárias e os recursos disponíveis é fundamental para a resolução dos desafios com ganhos no sentido positivo (Holahan, Moos & Schaeffer, 1996), seja pela aquisição e desenvolvimento de competências que lhes permitam adaptar-se às experiências e à sua natureza dinâmica, pela integração do significado pessoal das experiências (e conhecimentos) orientados para a acção-reflexão e coerência, ou pelo reforço dos recursos emocionais e afectivos.

Neste enquadramento, as teorias do desenvolvimento e integração do estudante revelam-se apropriadas na compreensão dos seus padrões de desenvolvimento, das suas preocupações e expectativas, do seu percurso e vivências no que refere às dimensões pessoais, sociais e organizacionais-ambientais, da satisfação, motivação, respostas aos desafios e do sucesso académico e intenção de permanência (Chickering & Reisser, 1993), que podem ser entendidas em duas esferas:

1) Teorias do desenvolvimento psicossocial do estudante, que concentram a sua atenção na natureza das mudanças ocorridas nos estudantes em termos de dimensões e estruturas e aos níveis psicossocial e cognitivo, na base dos trabalhos de Erikson (1968, *as cited in* Chickering & Reisser, 1993) e da sua posição de referência no desenvolvimento humano. O desenvolvimento compreendido na maioria das orientações por estádios delimitados pela diferenciação, integração e complexidade progressivas (e cíclica), com quadros de referência mais alargados, relações mais autênticas com o outro e uma maior consciência ética e estética (Chickering & Reisser, 1993), e a fundamental influência do ambiente e contexto que envolve o estudante em termos de desafio e apoio, a existência de oportunidades de exploração de alternativas, de escolhas e de compromissos e de experiências diversificadas. A proposta *Vectors of student development model* de Chickering (1969, *as cited in* Pascarella & Terenzini, 2005), sobre o desenvolvimento do estudante de ensino superior é referenciada com relevo pela sua particular evidência nas teorias do desenvolvimento psicossocial. O autor identificou sete vectores (tarefas psicossociais de desenvolvimento) que se desenvolvem em simultâneo. Por estar no centro de muitas investigações, o modelo que seguidamente é exposto é a sua versão revista: 1) Desenvolver uma percepção de competência (competência intelectual; competência física e manual e competência interpessoal); 2) Gestão emocional (fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes e envolve a aceitação, orientação e regulação e expressão adequada); 3) desenvolver um sentido de autonomia orientado para a independência (com significativa influência no sucesso adaptativo ao ensino superior e envolve os processos de independência emocional, instrumental e interdependência); 4) Desenvolver as relações com os outros (desenvolver relações de proximidade e de forma mais flexível, autêntica e empática); 5) Estabelecer e desenvolver a identidade (continuidade e unicidade na sua identidade e existência entendida enquanto produto e processo); 6) Desenvolver objectivos e um sentido de vida (o diálogo e exploração dos seus interesses e desafios que mobilizam o indivíduo nos seus diversos contextos); 7) Desenvolver a integridade (clarificação e validação do seu sistema de crenças, valores

e outras dimensões do próprio e do outro, produto de escolhas pessoais e coerentes com o comportamento).

Não obstante algumas críticas sugeridas a este modelo como a consideração do desenvolvimento cognitivo com pouco pormenor consubstanciado apenas como uma subtarefa, o questionamento relativo à continuidade progressiva (ou descontinuidade) (Pascarella & Terenzini, 2005) ou a ausência de especificidades de comportamentos que definem os vectores integrados, é exposto que a superação positiva das tarefas desenvolvimentais verifica-se essencial para as resoluções seguintes bem como para o pleno desenvolvimento psicossocial (Chickering & Reisser, 1993), tornando-se indispensável na compreensão das tarefas desenvolvimentais, e permitindo ainda assumir a perspectiva positiva do desenvolvimento humano na medida em que contextos desafiantes e continentais facilitam o desenvolvimento dos estudantes (Ferreira & Hood, 1990).

2) Teorias de integração e impacto institucional no desenvolvimento dos estudantes, onde se integra: a) o *Modelo de integração de Tinto* (1975, *as cited in* Diniz, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005) que delimita a importância da integração social designadamente pelo envolvimento em actividades extracurriculares e pelo relacionamento interpessoal efectivo como factor preponderante de compromisso com os objectivos académicos e de carreira e de permanência na instituição de ensino. Contudo, Bean (1985, *as cited in* Diniz, 2005) refere que este modelo deveria igualmente considerar a influência de factores externos à instituição de ensino na formação das percepções, intenções e preferências dos estudantes; b) o *Modelo do impacto do ambiente universitário de Pascarella* (*as cited in* Pascarella & Terenzini, 2005) que entende ser o envolvimento (e desenvolvimento cognitivo) dos estudantes influenciado pelas suas características pessoais; pelo seu desempenho académico e a qualidade do esforço; pela atmosfera e características estruturais e organizacionais da instituição de ensino, sendo estas estimuladas por *agentes socializadores* e às suas diferentes ideias e perspectivas e; c) o *Modelo de envolvimento de Astin* (1997), que descreve uma relação positiva entre o envolvimento na instituição (entendido na quantidade de energia física e psicológica que o estudante investe nas suas experiências e vivências académicas, na qual assume o relacionamento entre os pares como importante fonte de influência) e a permanência, satisfação e percepção positiva do seu percurso (Diniz, 2005).

Estas abordagens contextualistas apesar de comprometerem o envolvimento e participação dos estudantes e as suas características pessoais, valorizam amplamente

o relacionamento interpessoal e familiares para que uma adaptação social e académica positiva no ensino superior se concretize (Diniz, 2005). De notar que o enfoque é estabelecido no contexto físico, social e académico no qual o estudante se relaciona (Pascarella & Terenzini, 2005) e na sua intervenção ao nível da aprendizagem e desempenho académico, do desenvolvimento e integração, o que aliás apoia a demarcação às teorias do desenvolvimento psicossocial do estudante.

Neste enquadramento, torna-se incontornável a necessidade de fazer cumprir objectivos de desenvolvimento pessoal, social e cívico no contexto de Ensino superior, que equilibrem o bem-estar psicológico e a coesão do *self* (Dias, 2006), de forma possibilitar a preparação dos estudantes num verdadeiro ensino de excelência, porque são eles os futuros profissionais, os produtores de uma organização social e de participação em lugares de poder e protagonismo. Esta necessidade de intervenção educativa para a promoção do envolvimento e participação cívica, social e política dos cidadãos, merece a atenção em destaque no momento seguinte deste estudo.

2. Programas psicoeducacionais ...oportunidades para a promoção do *empowerment* dos estudantes

Ao longo dos últimos anos, a investigação sobre a problemática da integração e adaptação no ensino superior, tem vindo a acentuar a importância de programas psicoeducacionais que proporcionem experiências favoráveis ao desenvolvimento pessoal e vocacional dos estudantes. A relevância de oferecer programas psicoeducacionais neste contexto, é justificada por constituírem uma oportunidade de aprendizagem, potenciando os momentos de crise e desafio como elementos de promoção de níveis de desenvolvimento mais complexos, integrados e flexíveis (Menezes, 1998), pelo que merecem particular destaque nas actividades dos serviços de apoio psicológico no Ensino Superior (Araújo, Taveira & Lemos, 2004; Clemente & Ferreira, 2008).

Numa abordagem integradora e globalizante, a perspectiva desenvolvimental-ecológica do desenvolvimento humano tem reconhecido valor na produção de mudanças na acção em contexto (Campos, Costa & Menezes, 1993) e assume o pressuposto de que o indivíduo integra de forma estruturada no seu sistema pessoal diversos desafios do contexto em que se insere directa ou indirectamente (sistemas transpessoais), numa relação afectiva, cognitiva e indissociável da acção, para a transformação do próprio contexto (Gonçalves, 1997; Menezes, 1998). Deste modo, podemos considerar duas modalidades de intervenção: directamente nos indivíduos para promover a aquisição/desenvolvimento de comportamentos e competências psicológicas para uma melhor qualidade da acção (sistema pessoal); e indirectamente, para transformação da qualidade psicossocial dos contextos de vida (sistemas transpessoais).

A educação psicológica deliberada intervém no sistema pessoal e inscreve-se numa estratégia de exploração reconstrutiva (Gomes, 2002; Sprinthall, 1991), que configura uma sólida estratégia de intervenção psicoeducacional (para a promoção do desenvolvimento psicológico) que tem vindo a dar provas da sua eficácia ao nível da promoção da complexidade de estruturas cognitivas e na capacitação para a acção (Menezes, 1999). Assim, e reconhecendo nos estudantes um papel activo e reflexivo no processo de construção de significados que assentam em experiências de vida relevantes – que inclui experiências directas de responsabilidade e oportunidades de desempenho de papéis reais (Ferreira, 2006; Gomes 2002; Savickas, 2004), - apresenta como determinantes da sua eficácia: participar em experiências que impliquem acção em interacção e que coloquem em desequilíbrio as estruturas cognitivas actuais de cada um; oferecer oportunidades de reflexão guiada e sistemática

num ambiente seguro, de apoio emocional e de desafio cognitivo, social e afectivo; favorecer contextos que validem e suportem o pluralismo e diferentes perspectivas; oferecer espaços de integração e construção de um significado pessoal e; assegurar a continuidade temporal que facilite a mudança e o desenvolvimento psicológico (Ferreira, 2006; Menezes, 1998). Posteriormente, Reiman (2001, *as cited in* Ferreira, 2006) avança com uma proposta aprofundada e sistematizada em seis condições para a promoção do desenvolvimento psicológico: a) aprendizagem e desenvolvimento contextualizado, que considere igualmente os conhecimentos e experiências anteriores dos estudantes e, o estabelecimento da confiança; b) tomada de novos papéis que antecedem e conduzem a novas questões intelectuais emergentes; c) análise, reflexão e integração das experiências, traduzidas em actividades previstas por um facilitador que encorajem a análise da performance, discussões e escrita de diários; d) equilíbrio entre as acções de participação e os momentos de reflexão, assegurando a sua proximidade temporal; e) continuidade no tempo da acção-reflexão (é considerado que um tempo inferior a seis meses é insuficiente para desafiar as estruturas cognitivas e intencionalizar a mudança desenvolvimental); f) atmosfera desafiante, criativa e de suporte, que por fim, estimule e acomode novas aprendizagens e competências, necessários à promoção do desenvolvimento psicológico integrado.

Neste sentido, o estudante de ensino superior depara-se com oportunidades de desenvolvimento em contexto de aprendizagem formal, quer nos contextos em que se movimenta, designadamente em experiências de vida da qual depende o seu desenvolvimento pessoal, social, cultural e cívico. Uma enorme variedade de estudos tem demonstrado que é no seio destas experiências de acção, de contacto directo com pessoas e situações representativas da vida adulta e do mundo profissional, que os estudantes vão construindo e co-construindo os seus interesses e melhorando o conhecimento de si próprios e da realidade envolvente (Baxter-Magolda, 1999; Campos & Coimbra, 1991; Haste, 2004; Imaginário, 1997; Taveira, 2004). Num processo de autoria pessoal podem desta forma construir e reforçar a sua identidade pessoal e profissional, as relações interpessoais e o conhecimento, resolvendo de forma mais adaptativa e saudável os desafios colocados neste período de transição (Baxter-Magolda, 2007).

Partindo deste pressuposto, a participação em acções de voluntariado é uma transformadora expressão de co-responsabilidade alargada, inserida numa lógica de cooperação que afecta não só a relação com uma organização, com os elementos da equipa de trabalho (incluindo outros voluntários), com os destinatários da acção, mas igualmente com possíveis parceiros na comunidade (Catarino, 2006). Deste modo pode

reforçar laços sociais, sendo que através da organização em sociedade e da sua integração em grupos, desenvolvem um sentido de responsabilidade cívica e de pertença. Esta dinâmica interactiva envolvida num quadro apropriado de regras e procedimentos, constitui uma oportunidade de experimentar diversos papéis sociais, de participar activa, crítica e responsabilmente, de aumentar a tolerância face à diversidade e à diferença, de desenvolver um sentido de justiça e de alcançar uma melhor compreensão das diferentes forças existentes na sociedade (ONU, 2001). Este contexto parece ser facilitador da promoção do *empowerment* pelo reconhecimento do valor e capacidade de mudança de cada um, e assegura-se fundamental para a qualidade da cidadania, constituindo-se em projectos educativos politicamente comprometidos

“porque requer uma intersubjectividade que envolve o encorajamento activo da reflexão e expressão dos participantes, porque reclama a criação de um ambiente que valoriza a expressão de dissensões e encoraja o pluralismo, porque atende a diversidades de formas de contexto de participação e à experiência de grupos diversos, porque afirma o direito das pessoas e das comunidades a tomarem decisões e exercerem poder sobre as suas vidas – e porque considera que tudo isto é condição para a reconstrução e o aprofundamento da democracia” (Menezes, unpublished work, p.21).

Estas fortalecidas ligações descritas ao *empowerment* psicológico, permitem perceber-lo como dimensão relevante articulada com uma competência participativa em contexto social e comunitário (Menezes, 2007; Zimmerman, 1995) e com um reconhecido potencial de tradução de resultados desenvolvimentais (Veiga, 2008). O *empowerment* psicológico é entendido como um processo natural, dinâmico, interactivo e contextualmente suportado que favorece oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento do seu pleno potencial, incluindo alguns aspectos de percepção de controlo, consciência e reflexão crítica, suporte e motivação para participar (Ornelas, 2008; Zimmerman, 1995). Considera-se porém relevante assumir, não só contextualmente e temporalmente este constructo, como na diversidade de formas e significados que o tornam definido e (re)construído pela experiência pessoal e dinâmica dos sujeitos e em domínios específicos (Zimmerman, 1995). Esta assunção torna variáveis os processos (entendidos como as acções, actividades ou estruturas promotoras ou facilitadoras) e as estratégias para promover o *empowerment* quer os resultados acrescidos (enquanto consequências objectivas dos processos), o que atendendo às complexidades descritas esboça o *empowerment* enquanto constructo de difícil alcance na sua totalidade (Zimmerman, 1995). O nível de análise do *empowerment* psicológico organiza-se pela inter-relação de três componentes distintas: 1) *Intrapessoal*, que inclui a percepção de controlo e auto-eficácia ou crenças acerca da

competência pessoal para influenciar decisões que afectam a própria vida; 2) *Interaccional*, que combina a consciência crítica e a resolução de problemas, o conhecimento e compreensão de agentes causais, o desenvolvimento e partilha de um determinado nível de competências e a mobilização de recursos pertinentes para a mudança no seu ambiente social; e 3) *Comportamental*, composta pelo envolvimento com a realidade envolvente, a participação organizacional ou esforços solidários para influenciar o ambiente sociopolítico e estratégias de *coping* (Menezes, 2007; Ornelas, 2008; Zimmerman, 1995; Peterson, *et al.* 2006).

Nesta óptica, facilmente reconhecemos então que devem ser os próprios estudantes a assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento das suas competências de carácter transversal mas, Henderson, Johnson, Barnett & Weaver (2001) sugerem que esta responsabilidade é igualmente das instituições de Ensino Superior que sensíveis a esta fase de vida do jovem adulto e às possíveis dificuldades de integração na vida activa, deverão oferecer respostas cada vez mais complexas e diversificadas, estruturando ambientes de aprendizagem onde essas competências possam ser desenvolvidas e ensaiadas. De acordo com Ornelas (2008) “*a participação das pessoas no seu próprio processo de empowerment é essencial para a compreensão do seu significado que só é operacionalizado na relação entre os indivíduos, as organizações e a comunidade*” (p.48) o que conduz à reflexão de que participação social é um pressuposto de essencial relevância na definição deste constructo muito embora não seja possível entendê-la como suficiente para o *empowerment* dos indivíduos. Para tal, estas acções de participação (em interacção e reflexão) devem considerar na sua base uma “*real valorização da participação dos cidadãos*” e “*oportunidades para o desenvolvimento da consciência política e das competências pessoais e de liderança*” (Ornelas, 2008, p.50) que oferece uma participação informada, motivada e eficaz. O contrário pode até ser considerado um processo de *disempowering*.

É importante por fim ainda contextualizar que muito embora o presente enfoque no *empowerment* psicológico, é no contacto com os outros e na interacção dinâmica constante com a realidade envolvente que se concretizam objectivos de poder e controlo sobre a própria vida, pelo que se introduz igualmente o *empowerment* na sua linha organizacional e comunitário. As organizações apresentam um contexto favorável ao desempenho de múltiplos papéis pela tomada de decisão e partilha de responsabilidades, oferecendo um sistema de suporte de pares que apoia o desenvolvimento de uma identidade social, pelo compromisso que estabelecem com estes (Zimmerman, 2000). A oportunidade de trabalho em cooperação e articulação suportado na resolução de problemas e tomada de decisão partilhada conduz por seu

turno, à construção comunitária que permite experienciar percepções de poder na construção da mudança social (Hur, 2006), aumentando a eficácia em termos de realização de objectivos e obtenção de resultados (Ornelas, 2008) e enfim, o bem-estar comunitário.

Na ligação com as experiências de voluntariado encontramos que o comportamento (e vivência) de ajuda constitui um processo facilitador do *empowerment* pelo reconhecimento, valorização e fortalecimento das potencialidades e competências pessoais, pelas infinitas oportunidades de expressão e confronto de posições e valores, pelo desenvolvimento de novos e diferenciados papéis e responsabilidades, que no seu todo parecem devolver ao próprio um maior sentimento de controlo sobre a vida e melhorias no ajustamento social (Ornelas, 2008), no imperativo de assegurar alguns pressupostos já avançados ao longo deste estudo e que se relacionam com a qualidade desenvolvimental das experiências de participação.

3. Participação em contexto ...a experiência de voluntariado

A adolescência e a fase de jovem adultez, enquanto processo de construção de cidadania activa, constituem um período essencial do ponto de vista do reconhecimento normativo e subjectivo dos direitos e deveres, dos códigos e valores e do aprofundamento de potencialidades pessoais e mobilização de recursos, o que por sua vez funciona como uma ponte para a integração da dimensão de pertença a uma comunidade e no sentimento crescente de influência e para a compreensão de assuntos da esfera pública e consciência política (Benedicto & Morán, 2002; Menezes, 2003). No seguimento desta ideia, as experiências de participação e o seu poder construtor nesta fase de vida do indivíduo, parecem ser preditores favoráveis do envolvimento político na idade adulta plena, assim sejam asseguradas experiências significativas e de suporte mas igualmente de desafio com possibilidade de integração pessoal (Menezes, 2003).

Do ponto de vista pessoal, a participação dos cidadãos facilita que seja potenciada a confiança interpessoal e a tolerância, o bem-estar social, as competências pessoais e sociais, as virtudes cívicas, o *empowerment* psicológico e o sentido de pertença e de comunidade (Putnam, 2001; Sullivan & Transue, 1999). Já Haste (2004) expressava que “*cada pessoa é activa na construção – e co-construção com outros – de explicações e histórias que devolvem um sentido à experiência e permitem desenvolver uma identidade num contexto social e cultural particular*” (p.415). Este contíguo poderá reverter de igual forma num impacto social, pelo aumento da cultura cívica, do capital social, do clima de deliberação e discussão do pluralismo (Putnam, 2001).

O envolvimento nos problemas da actualidade que se movem na diversidade (Baxter-Magolda, 2001), a um “*ritmo veloz e simultaneamente gerador de rápidas e profundas alterações*” (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001, p.107) e em vivências marcadas pela incerteza, ambiguidade e risco (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001), exige objectivos e disposição para futura participação cívica (Sullivan & Transue, 1999) mas conjuntamente a aquisição de ferramentas de interpretação e representação do mundo político e social, a definição da sua orientação e uma atribuição de significado, numa construção contínua e transformadora cada vez mais complexa, integrada (Benedicto & Morán, 2002), “*para a vida funcional e adaptativa*” (Terhart, 2003, *as cited in* Ferreira, 2003, p. 40). A par, caminham as fontes de aprendizagem e suporte, a autonomia e responsabilidade, as vivências pessoais, emocionais e afectivas, as competências e práticas, que constroem igualmente a identidade enquanto cidadãos. No dizer de

Menezes (2003) a participação é uma ferramenta poderosa de aprendizagem se intencionalmente construída e sistematizadamente apoiada. É assim um processo activo individual e muito próprio mas igualmente fruto de diferentes agentes de socialização e oportunidades de acção e autonomia, construindo dessa forma diferentes quadros de referência conceptual que os preparam, transformam e aumentam o repertório, num balancear permanente no quotidiano.

O voluntariado é neste contexto uma forma de envolvimento cívico e político cujo objectivo assenta na ajuda aos outros - a um grupo, organização, causa ou comunidade em geral - sem expectativa de qualquer recompensa material (Musick & Wilson, 2008; Omoto e Snyder, 2002; 2010). Numa perspectiva individual esta participação em acções de voluntariado parecem constituir oportunidades para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e ocupacionais e o sentido de pertença e de comunidade. Por outro lado, e do ponto de vista societal podem registar-se vantagens essencialmente a curto-prazo e em organizações do âmbito social e comunitário, como o aumento da cultura cívica, do capital social, do clima de discussão e pluralismo (Menezes, *unpublished work*). Contudo, e conscientes de que nem todas estas acções são positivas (podendo reforçar por exemplo estereótipos, preconceitos ou até o conformismo), importa apoiar cada vez mais participações sociais e cívicas que assegurem qualidade desenvolvimental (Ferreira, 2006), que aliás é um determinante significativo do *empowerment* psicológico (Veiga, 2008).

O voluntariado enquanto experiência de participação, apesar de estar no centro de inúmeros estudos ainda não foi plenamente estudado, tendo inicialmente ter merecido a atenção pela via da compreensão das teorias motivacionais e motivações para o voluntariado. As investigações sobre o fenómeno da motivação atravessam diferentes perspectivas e são, contudo, consensuais em orientar no sentido de considerar a motivação como um processo psicológico dinâmico, resultado da interacção entre o indivíduo e uma determinada situação, o que ajuda desde logo a apreender as origens individual e situacional na variabilidade dos estados emocionais (Ferreira, Neves & Caetano, 2001). Desta forma, consolida-se um conjunto de necessidades – em constante evolução - e mobilizam-se esforços que referenciam um comportamento individual e determinam a sua forma, direcção, intensidade e duração (Latham e Pinder, 2005).

Pela estrutura de Ferreira, Neves & Caetano (2001) podemos rever as teorias sobre a motivação com base em três critérios:

- a) Teorias do conteúdo (que compreendem a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow, a Teoria dos Factores Motivacionais e Higiénicos de

- b) Teorias do processo, com relevo em factores externos (situacionais e de natureza informativa) que fundamentam as escolhas entre diferentes alternativas, sendo que nem sempre se regista coerência com as necessidades ou pretensão da regularidade de uma acção. Esta perspectiva torna-nos seres em relação, num contexto social do qual se depende para a formação da identidade pessoal.
- c) Teorias do resultado, que procuram explicações para as diferentes escolhas com ênfase em aspectos individuais e factores situacionais. Assim, considera-se que objectivos desafiadores, específicos e/ou propiciadores de ganhos positivos reforçam o envolvimento, apoiam a manutenção de um comportamento e até dirigem à aceitação de objectivos de elevado grau de dificuldade e/ou responsabilidade.

A mesma actividade de voluntariado pode nesta grelha de leitura servir propósitos diferentes na individualidade e expressão de cada um e os motivos para o comportamento de ajuda que também sofre evolução. Esta compreensão das motivações conscientes e responsabilmente assumidas é fundamental para atingirmos a intenção de participação por parte dos voluntários mas posteriormente ser possível definir linhas de acção e estratégias futuras eficazes. O impacto em todo o processo de voluntariado, aumenta igualmente as possibilidades de descoberta e transformação, num equilíbrio constante e dinâmico.

Muitas investigações têm sustentado continuamente a identificação e categorização das motivações para o voluntariado que, pelo seu carácter evolutivo, se dividem ou complementam em abordagens com enfoque tanto na decisão inicial como na permanência e manutenção da participação em acções de voluntariado (Musick & Wilson, 2008; Wilson, 2000). Assim, encontramos moderados pontos de confluência nos resultados, com variações no número de factores que consideram, embora se verifiquem algumas motivações mais singulares relacionadas sobretudo com especificidades dos contextos em análise e até da essência particular e única de cada voluntário. Neste enquadramento, os modelos unidimensionais compreendem que os diferentes factores motivacionais para o voluntariado devem concorrer agregados por forma a constituir uma experiência gratificante (Cnaan & Goldberg-Glen, 1991); os modelos bidimensionais elaboram a distinção de motivos altruístas (orientados para o

outro) e centrados no próprio (Frisch & Gerrard, 1981) e por fim, os modelos multidimensionais defendem que diferentes e variadas motivações podem influenciar a decisão e acção de voluntariado, e em momentos distintos.

Clary, Snyder & Stukas (1996), numa perspectiva funcionalista – e talvez das mais completas, demarcam seis motivações distintas pelo seu Inventário Funcional de Voluntariado (IFV): função dos valores (oportunidade de expressão de valores relacionados com preocupações altruístas e humanistas, “posso fazer algo por uma causa que é importante para mim”); função compreensiva (possibilidade de aprender e pôr em prática conhecimentos; conhecer outras realidades e deter novas experiências “o voluntariado ajuda-me a ganhar uma nova perspectiva sobre as coisas”); função social (construção de laços e relacionamento com os outros; partilha de interesses e projectos e satisfação de expectativas normativas “os meus amigos também são voluntários”); função da carreira (Interesse de ligação e preparação para a integração no mundo ao mundo profissional ou apoio na (re)orientação profissional, “no voluntariado posso fazer novos contactos que me podem ajudar no meu trabalho ou carreira”); função de estima (desenvolvimento pessoal, valorização e procura de melhoria de aspectos negativos ou desfavoráveis de si, “voluntariado faz-me sentir necessário”); função protectora (necessidade de redução de sentimentos negativos e ameaças ao bem-estar, “quando me sinto mal o voluntariado ajuda-me a esquecer isso”). Inúmeros estudos empíricos têm contribuído para dar suporte à validade do Inventário Funcional de Voluntariado, muito embora de imediato avancem críticas da por apenas serem considerados benefícios e interesses pessoais e não a compreensão de custo-benefício relevante na tomada de decisão e que pode aumentar a adesão e continuidade da participação (Chinman & Wandersman, 1999; Greenslade e White, 2005).

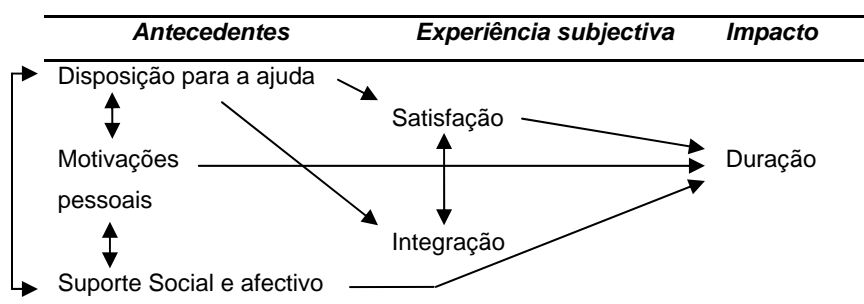
Com base num referencial teórico e metodológico semelhante, Omoto e Snyder (1993, *as cited in* Omoto & Snyder, 1995) encontraram cinco motivações funcionais, a que também designaram de primárias: preocupação com a comunidade; valores; compreensão; desenvolvimento pessoal; auto-estima, que posteriormente sustenta o modelo de processo de voluntariado proposto por estes autores, o *Volunteer Process Model*. Num estudo realizado em França, mais próximo cultural e temporalmente, Prouteau e Wolff (2008) validaram de alguma forma as abordagens anteriores sendo que os voluntários que integraram a amostra em questão atribuíram particular relevância a motivos altruístas (e.g. “ajudar os outros e ser útil na sociedade”) – que relembramos que muitas vezes pode ser um altruísmo artificial (Musick & Wilson, 2008;

Wilson e Pimm, 1996) - seguidos de motivos relacionais (e.g. “fazer amigos e conhecer pessoas novas”) e motivos orientados para o próprio (e.g. “ocupar o tempo livre”).

Embora o conhecimento sobre o voluntariado tenha crescido significativamente nas últimas duas décadas, uma compreensão mais aprofundada e sistemática sobre o “ser voluntário” e o seu processo de integração, adaptação, organização e socialização e o impacto da participação é ainda insuficiente e reforçam as mesmas questões. O conhecimento e compreensão do fenómeno do voluntariado centram-no essencialmente em duas linhas de força entre as quais se estabelecem pontes: as motivações para voluntariado e os mecanismos ou factores intrínsecos à própria experiência que impulsionam ou não a continuidade da sua acção e intenção (Haski-Leventhal & Cnaan, 2009; Omoto & Snyder, 1995).

Omoto e Snyder (1995) desenvolveram um modelo dinâmico estrutural do processo de voluntariado - *Volunteer Process Model*, com três grandes etapas: antecedentes à experiência de voluntariado (disposição para a relação de ajuda, motivações e o apoio ou influência da rede de suporte social e afectivo), experiência subjectiva do voluntariado (relacionadas com a satisfação e a integração na organização) e a duração da actividade ou percepção de mudança no conhecimento, comportamento e motivações (pelo estabelecimento de pontes entre a duração da experiência e as duas etapas anteriores).

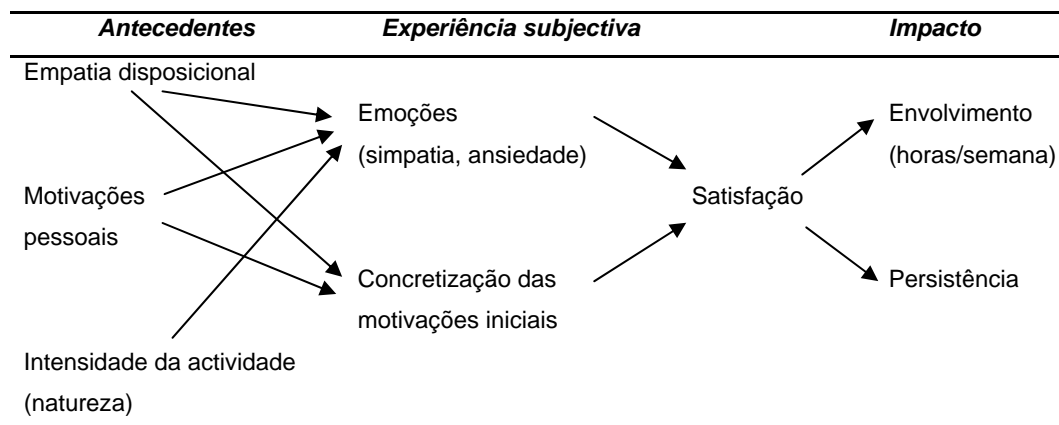
Quadro 1: Modelo estrutural do processo de voluntariado de Omoto & Snyder (1995)



Este modelo foi orientador de várias investigações na última década e foi com base nele e nos estudos posteriores de Clary *et al.* (1998) e Penner & Finkelstein (1998) que Davis, Hall & Meyer (2003) num estudo longitudinal que envolveu o primeiro ano de actividade de um grupo de voluntários em acção comunitária, avançaram com uma versão modificada, propondo diferenças nos construtos associados a cada uma das três etapas do modelo estrutural do processo de voluntariado: antecedentes (empatia disposicional, motivação inicial para o voluntariado – centrados em si ou no outro - e

natureza da actividade); experiência subjectiva (resposta emocional, concretização das motivações iniciais e grau de satisfação) e impacto (envolvimento em horas de voluntariado por semana e continuidade da participação).

Quadro 2: Versão alterada do Modelo estrutural do processo de voluntariado, proposta por Davis, Hall & Meyer (2003)



Por seu turno, Omoto e Snyder (2002; 2010) conservaram os construtos psicológicos e comportamentais do seu modelo original, contudo numa perspectiva de análise em diferentes níveis contextuais: intrapessoal (processos psicológicos com enfoque nos voluntários e nos destinatários da acção), interpessoal (relações dinâmicas entre voluntário e destinatários da acção e/ou outros envolvidos), organizacional (recrutamento de voluntários, acolhimento e integração, gestão do processo, reconhecimento e avaliação / balanço da actividade desenvolvida) e sistema social (num nível mais alargado, consideram-se as relações entre os indivíduos e a sociedade assim como as dinâmicas sociais e culturais).

Pela natureza dinâmica da experiência de voluntariado e relevância dos processos emocionais e cognitivos, Haski-Leventhal & Bar-Gal (2008) sugeriram um modelo diferenciado e mais complexo do que o Modelo estrutural do processo de voluntariado de Omoto & Snyder (1995), a que chamaram de *Volunteer Stages and Transitions Model Diagram*. Esta abordagem centrada no voluntário, na aprendizagem e emoções envolvidas (Haski-Leventhal & Bar-Gal, 2008; Taylor, 2010) identifica cinco fases distintas no processo de socialização (candidato; recém-chegado; envolvimento emocional; acomodação e abandono), quatro transições neste processo (integração; acolhimento; ligação e renovação) e dois tipos de mudança de comportamento (saída antecipada; saída reflectida). A fase de candidato é marcada por uma forte ambiguidade e um correspondente compromisso frágil, traduzidos muitas vezes por um estado de entusiasmo, contemplação e idealismo que impulsionam o voluntário para a

acção, em oposição às constantes incertezas e receios. Na sequência da formação e integração na actividade, expõe-se um forte investimento na organização pelas limitações efectivas de conhecimentos e competências para a função ao mesmo tempo que se avança na procura das expectativas reais subjacentes ao papel de voluntário. Esta tarefa é frequentemente acompanhada de uma percepção de desarticulação e insegurança / inquietação que persiste durante o primeiro ou segundo mês de participação, contudo é decisiva quanto à sua continuidade e compromisso com a actividade. Os autores relacionam um possível abandono nesta fase com dificuldades sentidas ao nível da adaptação ao grupo, avaliações desfavoráveis da sua rede de suporte social e afectivo e/ou a desadequação entre o voluntário e a organização ou causa (Haski-Leventhal & Bar-Gal, 2008). A continuidade na organização conduz à fase de envolvimento emocional, que desperta após um episódio significativo ou uma experiência de apoio real e sentido. Esta mudança, que ocorre entre os quatro e os oito meses, estimula a percepção de serem mais competentes e necessários, que fortalece as relações e o grau de satisfação. Numa outra perspectiva esta fase, por dar lugar a um envolvimento profundo nos problemas e estados emocionais dos outros, desafia o voluntário a equilibrar e distinguir o voluntariado da sua vida pessoal / emocional e conhecer os limites do seu papel social (Haski-Leventhal & Bar-Gal, 2008). O período subsequente de maior produtividade e percepção de controlo, estabilidade e realismo – fase de acomodação – ocorre geralmente passados doze meses de actividade mas que confronta o voluntário com momento de balanço / reflexão e termina em dois processos distintos: 1) renovação do seu compromisso e motivações ou 2) abandono da organização, que pode decorrer pelo desgaste e vivência de preocupações individuais, pela não satisfação das suas motivações e necessidades ou pelo sentimento de já terem feito o suficiente / esperado. Quando se verifica uma ligação estabelecida de proximidade, disponibilidade, respeito e inter-ajuda, esta decisão envolve tristeza e confusão. Haski-Leventhal & Bar-Gal (2008) desenvolveram esta proposta com uma amostra de voluntários em actividade junto de crianças e jovens em risco, tendo percebido em cada um dos grupos de voluntários, fases distintas e com profundas mudanças na actividade, motivações, percepções, atitudes, emoções e relacionamento com os outros – destinatários do projecto, voluntários, equipa técnica e redes sociais estabelecidas no âmbito das suas actividades que, no limite, asseguram a continuidade e disponibilidade dos voluntários.

Com uma abordagem distinta, muito embora igualmente bastante desenvolvida, encontramos um segundo modelo de compreensão do processo de voluntariado, o *Role Identity Model* (Callero, Howard & Piliavin, 1987). Nesta óptica, o envolvimento,

compromisso e estabelecimento de laços tende a fortalecer ao longo do tempo de actividade dos voluntários e do tempo distendido, levando-os a reconhecer (e assumir) o papel social de voluntário, que levanta expectativas de comportamento (do próprio e dos outros) numa interacção simbólica (Callero, 1994). Se este papel social for significativo para o voluntário e se sustentado ao longo do tempo, é expectável que seja integrado na sua própria identidade e que o voluntário conserve a intenção de continuidade na actividade (Callero, Howard & Piliavin, 1987; Penner & Finkelstein, 1998; Reich, 2000). Na continuidade desta ideia Tyler (1999) reforça a influência do envolvimento no comportamento cooperativo e na continuidade da participação:

“such values have an important influence on cooperative behavior because, when people feel obligated to, committed to and/or identified with an organization, they are more likely to follow organizational rules, help the organization, and stay in the organization because they hold values that lead such behaviors to be intrinsically desirable (p.210).

Penner, Midili e Kegelmeyer (1997) numa tentativa de articulação dos dois modelos definem um quadro conceptual do processo de voluntariado, sugerindo que a duração e continuidade das acções de participação em voluntariado estão relacionadas com as motivações iniciais e sua satisfação relativa ao longo da experiência na actividade e a par, fortemente sustentada por um papel social significativo.

Num estudo longitudinal, Piliavin (2010) procura verificar se actividades de voluntariado em acção social e comunitária em jovens, favorece a decisão ou manutenção da participação na idade adulta dos mesmos. Os resultados demonstraram que os factores que levam os indivíduos a participar em actividades de voluntariado por um longo período de tempo na sua vida, estão fortemente centrados em características relacionadas com o contexto familiar e de origem e com a existência de participações voluntárias anteriores. Relaciona ainda os mecanismos que orientam a participação regular e continuada, com o desenvolvimento de motivações para o voluntariado, particularmente com a expressão de valores individuais e integração de uma identidade de voluntário.

Mais concretamente no contexto de Ensino Superior, a investigação sobre o voluntariado é limitada e recente, assim como as práticas encontradas neste âmbito. Na sua maioria as práticas decorrem de programas organizados pelo corpo estudantil que ainda que de forma pouco consistente, começa a distinguir a “*acção social*” do entendimento enquanto “*envolvimento e participação*” e também, considera variadas oportunidades de optimização da sua actividade académica e de sair da “bolha do estudante” (“*student bubble*”) que tantas vezes os descreve (Brewer, 2010, p.1).

CAPÍTULO II – MÉTODO

Capítulo II – Método

Numa abordagem qualitativa, este estudo foi orientado para a exploração e compreensão da experiência subjectiva dos participantes (Grbich, 1999 cit por Ribeiro, 2008) e o conhecer as situações/vivências com significado e valor no decorrer de todo programa de voluntariado (unidade de análise).

Neste enquadramento justifica-se a pertinência e necessidade da investigação qualitativa que, enraizada na fenomenologia e na hermenêutica, tem recuperado os domínios do discurso e da significação, desenvolvendo uma compreensão holística e em profundidade da experiência (Fonte, 2005). Ainda, e caracterizada pela flexibilidade e proximidade à intervenção, que não decide *à priori* os termos específicos com os quais irá descrever o fenómeno de estudo (Ribeiro, 2008), facilita opções diversas e emergentes (Elliott, 1999) e estabelece a primazia: da experiência como fonte de informação; à perspectiva autêntica e singular do outro (os seus marcos de referência e a sua capacidade reflexiva) e; à concepção do comportamento como expressão da intencionalidade (Almeida & Freire, 2000).

Assim, ao mesmo tempo que se colocou o enfoque em aspectos relevantes que facilitam uma abordagem promotora de potenciais contributos para a intervenção no programa de voluntariado - sustentabilidade da qualidade e/ou a sua possível reformulação - , constitui igualmente em si mesmo uma oportunidade de (re)construção do significado atribuído à experiência.

Por fim, e muito embora o forte carácter compreensivo e interpretativo desta abordagem e a sua particular subjectividade (Fernandes & Almeida, 2001), descreveram-se contudo preocupações de rigor e a necessidade de utilizar estratégias de gestão e validar os produtos em estudo. A investigação deve sempre optar pela credibilidade e utilidade para as partes que nela participam (Bowling, 1998, *as cited in* Ribeiro, 2008), o que requer do investigador um envolvimento intensivo (Rennie & Frommer, 2001).

Segue-se a apresentação detalhada do método deste estudo.

1. Participantes

Neste estudo participaram 38 estudantes voluntários do Instituto Politécnico do Porto, cujo processo de voluntariado foi acompanhado desde o momento da sua inscrição até à fase de finalização do projecto, com enfoque nos significados e experiências de voluntariado.

Os participantes com interesse expresso em colaborar no estudo (anexo 1), cumpriram os seguintes critérios de inclusão, de forma a tornar a amostra o mais homogénea possível em duas características referentes à sua participação no programa:

- a) Envolvimento em experiências em situação real de acção e interacção social, pela integração em um dos três projectos de voluntariado implementados no momento do estudo em parceria com o Instituto Politécnico do Porto. Na concretização deste pressuposto que evidencia a importância da participação em regime regular e continuado, foram incluídos os estudantes voluntários que iniciaram actividade no momento do estudo e cumpriram os quatro meses previstos pelo projecto (definição do período de carácter funcional), num número mínimo de 24 horas de participação.
- b) Participação em três acções de partilha, reflexão e integração das experiências de voluntariado, em quatro previstas.

Nos quadros seguintes é apresentada a caracterização da amostra, de acordo com variáveis sociodemográficas (Quadro 1), a participação associativa e política (Quadro 2).

Quadro 3 - *Caracterização da amostra de acordo com as características sociodemográficas e académicas*

Género	Feminino	N (%)	27 (71,1%)
	Masculino		11 (28,9%)
Idade (anos)		M (DP)	21,4 (2,16)
		Min-Max	19-28
Estado Civil	Solteiro a	N (%)	38 (100%)
	Outro		-
Actualmente trabalha	Não	N (%)	31 (81,6%)
	Tempo parcial		4 (10,5%)
	Tempo inteiro		3 (7,9%)
Deslocado	Sim	N (%)	14 (36,8%)
	Não		24 (63,2%)

Tipo de residência	Residência de Estudantes		4 (10,5%)
	Casa dos pais ou familiares		26 (68,4%)
	Casa com outros colegas/estudantes		8 (21,1%)
	Casa própria/alugada sozinho		-
Área de estudos	Engenharia	N (%)	5 (13,2%)
	Contabilidade e Administração		3 (7,9%)
	Educação		12 (31,6%)
	Estudos industriais e gestão		3 (7,9%)
	Tecnologia e Gestão		1 (2,6%)
	Música e Artes do Espectáculo		1 (2,6%)
	Saúde		13 (34,2%)
Ano de curso	1º ano	N (%)	6 (15,8%)
	2º ano		13 (34,2%)
	3º ano		17 (44,7%)
	4º ano		2 (5,3%)

Legenda: M- média; DP – desvio padrão; Min. – valor mínimo; Max. – valor máximo

Os 38 participantes, 27 do sexo feminino (71,1%) e 11 do sexo masculino (28,9%), tinham idades compreendidas entre os 19 e os 28 anos à data de início do estudo, com uma média etária aproximada de 21 anos. Na sua maioria, com o ingresso no Instituto Politécnico do Porto, mantiveram a residência de origem (63,2%), designadamente em casa dos pais ou familiares (68,4%) e não mencionaram desenvolver qualquer actividade profissional de momento (81,6%).

No que refere às áreas de estudos, os participantes no estudo frequentavam maioritariamente cursos relacionados com a Saúde (34,2%) e Educação (31,6%) e o 2º ano (34,2%) e o 3º ano (44,7%) da formação académica.

Quadro 4 - Caracterização da amostra de acordo com a participação associativa e política

Grau de participação actual	Não	Utilizador	Organizador	Dirigente
Grupo artístico, cultural e académico	33 (86,8%)	-	5 (13,2%)	-
Associação de Estudantes	36 (94,7%)	-	2 (5,3%)	-
Órgão de Gestão do IPP	38 (100,0%)	-	-	-
Associação Desportiva/Cultural/Recreativa	30 (78,9%)	8 (21,1%)	-	-
Movimento Social ou de Solidariedade Social	36 (94,7%)	-	2 (5,2%)	-
Grupo Ecológico/Ambiental	37 (97,4%)	1 (2,6%)	-	-
Associação Juvenil	38 (100,0%)	-	-	-
Organização ou grupo religioso	35 (92,1%)	-	3 (7,9%)	-
Partidos Políticos ou Juventude Partidária	38 (100,0%)	-	-	-
Outro	-	-	-	-
Interesse por assuntos Sociopolíticos	Muito baixo	N (%)	-	
	Baixo		8 (21,1%)	
	Razoável		17 (44,7%)	
	Alto		12 (31,6)	
	Muito alto		1 (2,6%)	
Informação sobre a actualidade Sociopolítica	Muito baixa	N (%)	-	
	Baixa		12 (31,6%)	
	Razoável		21 (55,3%)	
	Alto		5 (13,2%)	
	Muito alto		-	
1ª Fonte de informação	Pais	N (%)	12 (31,6%)	
	Familiares		3 (7,9%)	
	Amigos		8 (21,1%)	
	Meios de comunicação		12 (31,6%)	
	Professores		3 (7,9%)	
	Outra		-	

Posição na escala		N (%)	
Política	Extrema-Esquerda		2 (5,3%)
	Esquerda		18 (47,4%)
	Centro-Esquerda		14 (36,8%)
	Centro-Direita		3 (7,9%)
	Direita		-
	Extrema-Direita		-
	Não sabe/responde		1 (2,6%)

Legenda: M- média; DP – desvio padrão; Min. – valor mínimo; Max. – valor máximo

Muito embora com uma distribuição dispersa, os participantes no estudo expressaram o seu grau de participação associativa e política actual (entenda-se antes de integrarem o programa em análise) enquanto utilizadores (n=9) e num nível de maior envolvimento, na qualidade de organizadores (n=12), preferencialmente em Associações Desportivas/Culturais/Recreativas e em Grupos Artísticos, Culturais e Académicos.

A par, maioritariamente descreveram um interesse razoável (44,7%) e alto (31,6%) por assuntos sociopolíticos e uma moderada informação sobre a actualidade sociopolítica (55,3%) ou mesmo baixa (31,6%), designando como primeira fonte de informação os pais (31,6%) e os meios de comunicação (31,6%). Por fim, e no que concerne ao modo como os participantes se posicionam no espectro político esquerda-direita, descreveram preferencialmente uma orientação de esquerda (47,4%) seguida de centro-esquerda (36,8%).

Importa ainda referir que o estudo assumiu ainda duas dimensões como indicadores de variabilidade: 1) as motivações iniciais dos estudantes voluntários (Quadro 3) e; 2) natureza e intensidade da actividade, pelo envolvimento em três possíveis projectos de voluntariado de acordo com o Quadro 4.

Quadro 5 – *Caracterização da amostra de acordo com as motivações para o voluntariado*

		Ocorrências (%)
Conhecer outras realidades	Desenvolvimento	14 (17,9%)
Crescimento pessoal	pessoal	
Novos desafios e experiências		
Aprender coisas novas		
Conviver e pertencer a um grupo de trabalho	Interacção Social	26 (33,3%)
Conhecer novas pessoas / fazer amigos		
Influência de familiares, colegas e amigos		

Pôr em prática conhecimentos e competências técnicas Alargar a rede de contactos profissionais Fazer currículo	Construção de Carreira	7 (9,0%)
Ajudar os outros Interesse pela causa ou projecto Fazer a diferença com o meu contributo	Motivação altruísta e ideológica	24 (30,8%)
Sentir-me útil Lidar melhor com os meus problemas	Protecção do eu	7 (9,0%)

Com uma média aproximada de 2 motivações por participante, maioritariamente os estudantes voluntários reconheceram ser motivados por factores extrínsecos como sendo na possibilidade de interacção social (33,3%) e por motivações altruístas e ideológicas (30,8%).

Quadro 6 – Breve *caracterização dos projectos de voluntariado e distribuição dos estudantes voluntários por projecto*

Âmbito do Projecto	Compromisso	N (%)
Apoio e integração escolar	1,30 hora / semana	17 (44,7%)
Apoio a pessoas sem-abrigo	3 horas / semana	12 (31,6%)
Apoio à inserção social de idosos	2 horas / semana	9 (23,7%)

Pela leitura do Quadro 4, é possível perceber a distribuição dos participantes pelos projectos de voluntariado em curso no momento do estudo: 17 estudantes voluntários optaram pelo projecto de apoio e integração escolar, seguidos de 12 (31,6%) e 9 (23,7%) estudantes voluntários que integraram os projectos de apoio a pessoas sem-abrigo e de apoio à inserção social de idosos, respectivamente.

2. Plano de investigação

Conforme descrito, o estudo assumiu um carácter exploratório com recurso a metodologias orientadas para a compreensão que decorreram dos significados das experiências e percepções dos participantes no programa de voluntariado. O programa, inscrito numa estratégia de exploração reconstrutiva, foi desenvolvido e implementado tendo como base os pressupostos da educação psicológica deliberada de Sprinthall (1991) e o *Volunteer Stages and Transitions Model Diagram* (Haski-Leventhal & Bar-Gal, 2008). Desta forma, compreendeu a articulação de dois momentos, que constitui uma das suas linhas de força: 1) experiências de participação que implicam projectos de acção e interacção social, em regime regular e continuado (Menezes, 2007); 2) acções de partilha, reflexão e integração dos significados das experiências de participação, num total de oito horas distribuídas por quatro sessões ao longo dos quatro meses de participação. Para a implementação destas acções constituíram-se grupos de pequena dimensão de acordo com as opções de projecto de voluntariado (entre 8 e 12 participantes) com o objectivo de assegurar oportunidades de interacção, confronto e validação da diversidade (Menezes, 2007) e envolvimento no grupo, tendo evoluído, de uma forma global de acordo com o seguinte processo:

- a) Acolhimento e construção do grupo (Criação de um clima de abertura, confiança mútua e respeito e de fortalecimento do grupo, essenciais à liberdade de expressão e à exploração segura e aprofundada de si e do outro (Kurtz, 1997; Rogers, 2004);
- b) Exploração pessoal (Incentivo à exploração das situações reais e pessoalmente importantes no contexto de participação e consciencialização da sua forma de agir e das suas competências, da qual depende a revisão e integração);
- c) Exploração do outro (Expressão das emoções, interpretações alternativas e outras formas de pensar e agir, através da discussão partilhada e contextualizada nas experiências de participação apresentadas (Gergen, 2001), que organiza a possibilidade de ensaiar e preparar novas ou renovadas possibilidades de acção e compreensão em contexto (Ferreira, 2006). A interacção e o movimento de *feedback* entre elementos do grupo em termos de experiências, emoções, relações e dificuldades pode ainda constitui-se num sentimento interno de controlo sobre as diferentes situações e activar a dinâmica de troca e procura de informações.
- d) Recriação e (re)construção de um significado pessoal (Integração das fases anteriores que abre caminho à reconstrução de níveis mais complexos de

compreensão e acção (Power, 1993, as *cited in* Ferreira, 2006) e suporta o planeamento e definição de uma meta pessoal de desenvolvimento.

O programa de voluntariado no que refere à sua implementação e recolha de dados contempla seis momentos: *momento 1* – após inscrição e distribuição dos participantes por projecto (foi efectuada uma reunião informativa para enquadramento dos participantes nas actividades de participação em contexto, preenchimento de um protocolo de consentimento informado, levantamento das características dos participantes e suas motivações de acordo com o questionário de identificação e entrega dos diários de bordo); *momento 2* – duas semanas após o momento 1 e corresponde ao início do programa de voluntariado no que refere às acções de participação em contexto; *momento 3* – primeira acção de partilha e integração decorrido um mês de projecto e recolha das cópias dos diários de bordo; *momento 4* – segunda acção de partilha e integração decorridos sensivelmente dois meses de projecto e recolha das cópias dos diários de bordo; *momento 5* – terceira acção de partilha e integração decorridos sensivelmente três meses de projecto e recolha das cópias dos diários de bordo; *momento 6* – quarta acção de partilha e integração das experiências decorridos sensivelmente quatro meses de projecto que se aproxima do final do programa e recolha das cópias dos diários de bordo. Foram recolhidos eventuais contributos adicionais espontâneos por parte dos estudantes voluntários, foi reconhecida a sua participação no programa de voluntariado e no estudo e reforçado novamente o compromisso declarado no consentimento informado).

3. Instrumentos

Neste enquadramento, foram elaborados os seguintes instrumentos para a recolha de dados:

Ficha de identificação do estudante voluntário

Uma ficha de identificação construída com o objectivo de recolher as características dos participantes na fase inicial do estudo e no que refere a três dimensões: características sociodemográficas e académicas, participação associativa e política e motivações para o voluntariado (anexo 2).

Diários de bordo

Um diário de bordo em formato aberto que caracteriza a flexibilidade e procura o detalhe e a singularidade (Esteves, 2008). De modo a permitir a cada um lidar com as situações que entendem a dado momento, os diários de bordo partem do tópico: *Relativamente às experiências de voluntariado vividas no decorrer desta semana...aquela em que senti como mais positiva, aquela em que senti mais dificuldade e/ou aquela em que senti que aprendi mais* para a recolha das experiências e percepções dos participantes.

A elaboração de um documento pessoal entendido como um espaço individual que conduz à reflexão sistemática sobre a acção, descreve a dupla dimensão referencial e expressiva das experiências (Liberali, 1999) ao mesmo tempo que estabelece condições para a mudança pessoal (na forma como se compreendem a si próprios, aos outros e ao eu-na-relação com os outros) e no contexto de participação. O simples acto de escrever de forma dinâmica, pessoal e no seu estilo narrativo próprio, permite com distanciamento explorar e organizar as experiências, integrando pensamentos e emoções (Pennebaker, 2004; Pennebaker, 2010) com coerência e com sentido de movimento e continuidade temporal (Gergen & Gergen, 1986) e constitui um compromisso no tempo e espaço que não limita as experiências ao pensamento, permitindo que estas sejam relidas e analisadas (Liberali, 1999) com uma função estimulante no processo de desenvolvimento pessoal e que os estudantes voluntários possam entrar em contacto e acompanhar esse mesmo processo. No dizer de Sá-Chaves (*as cited in* Leandro & Tavares, 1998, p.140) este processo de exploração e descoberta de si mesmo “*frequentemente os surpreende e em muitas ocasiões os desvenda aos seus próprios olhos*”.

Neste enquadramento é uma ferramenta que poderá servir de contexto à reflexão crítica e delinear um percurso equilibrado de aprendizagem experiencial e intelectual (Sprinthall, 1981, *as cited in* Ferreira, 2003), sendo que, apenas por opção e iniciativa do próprio, poderá ser parcialmente apresentada nas acções de partilha e integração, com liberdade de rever o conteúdo, abordar os detalhes que consideram mais relevantes e/ou reconsiderar emoções e/ou formas de agir.

Aquando da entrega do diário de bordo, na fase inicial do programa de voluntariado foi clarificado que este os acompanharia no decorrer dos quatro meses de participação (pelo que constitui uma enriquecida fonte de dados para análise), recomendando-se a escrita semanal e no momento que melhor considerassem, sem qualquer preocupação com a ortografia ou estrutura gramatical (contudo, na condição de o processo de escrita de uma determinada ocorrência ser continuado e não interrompido). A par, foi solicitada a descrição breve das actividades desenvolvidas e o número de horas de participação correspondente a cada registo no diário de bordo.

Por fim, procedeu-se à cópia dos diários de bordo à data de cada acção de partilha e integração para o efeito da presente investigação que prioriza a sua análise na compreensão do processo desenvolvimental dos estudantes voluntários.

4. Procedimento de análise qualitativa de dados

A análise de dados constitui a fase seguinte de identificação, interpretação e expressão do sentido do material de que se dispunha a partir da recolha de dados e deste modo previu a preparação do momento de análise para sua posterior concretização, sobre a lente dos significados das experiências e percepções dos participantes no processo dinâmico de voluntariado.

Preparação do momento de análise de dados

Todos os dados recolhidos de acordo com os procedimentos anteriormente descritos, salvaguardaram os requisitos fundamentais de qualquer exercício de investigação que garante a confidencialidade e intimidade dos participantes e do conteúdo dos seus diários de bordo, pelo que foi solicitado aos estudantes voluntários que preenchessem, tanto na *ficha de identificação do estudante voluntário* como nos diários de bordo, um código pessoal que correspondia à inicial do primeiro nome do pai, a inicial do primeiro nome da mãe e o dia, mês e ano de nascimento.

Na fase de preparação do momento de análise de dados e com o apoio de uma colaboradora do Gabinete do Estudante (contextualizado pelos numerosos e detalhados registos obtidos), foi realizada a transcrição integral do conteúdo dos diários de bordo para um documento de um processador de texto tendo em consideração vários procedimentos e regras importantes para a viabilidade da análise posterior inclusão num projecto do programa informático de apoio à análise de dados qualitativos QSR Nvivo 8 (que permitiu a integração do vasto conteúdo dos diários de bordo e facilitou a sua gestão e comparação).

Todo o conteúdo dos diários de bordo foi considerado protegendo algumas excepções. Não foi incluído para análise o material referente a frases incompletas sem conteúdo relevante (“*Às vezes sinto-me assim...*”; *Nem sei se isto faz sentido mas confesso que às vezes aquela menina...*”) e/ou descrições afastadas do contexto de participação em estudo (“*Penso que esse filme pode tornar as pessoas mais felizes, mais activas*”; “*Faz-me lembrar o meu irmão que é igual a ele e deixa sempre tudo para fazer em cima da hora.*”).

Concretização do momento de análise de dados

A opção metodológica de análise de dados foi a análise de conteúdo que teve como objectivo descrever e compreender o corpo de dados que além da perspectiva

individual privilegiou as categorias de análise o que apoio à transformação da subjectividade na objectividade de todos os participantes.

Sistematizado todo o material narrativo emergente dos diários de bordo e como quadro de referência do tratamento e análise de dados, optou-se pela *Grounded Analysis* – metodologia de análise qualitativa fundamentada nos princípios da *Grounded Theory* de Strauss e Glaser (1967), uma estratégia de investigação qualitativa que se baseia numa análise detalhada e flexível de dados empíricos, e permitiu a compreensão de experiências e significados. Privilegiando uma abordagem preferencialmente indutiva que parte da ideia de que todo o processo de categorização deve emergir dos dados e não ser sujeito a uma estrutura categorial pré-existente, o procedimento de codificação dos conteúdos dos diários de bordo recolhidos teve início com uma primeira leitura do material e permitiu desde logo definir a linha de orientação da identificação fazendo corresponder a excertos dos diários de bordo em que os participantes descrevem acções, pensamentos ou sentimentos novos, diferentes ou contrastantes com os problemas identificados. Este momento foi superado por uma discussão até consenso na forma mais aproximada possível na definição da narrativa problemática ou de diferentes problemas presentes naquele material específico. Deste modo, os procedimentos utilizados foram inicialmente a codificação aberta através da categorização conceptual e descritiva e, num segundo momento, a codificação axial através da reorganização esquemática das categorias. A elaboração da codificação da informação mereceu novamente o apoio de uma colaboradora do Gabinete do Estudante e foi devidamente validada pela orientadora deste estudo defendendo assim algumas estratégias de validação da investigação, nomeadamente: a coerência narrativa na construção de categorias emergentes; a procura de evidência acrescida para as compreensões construídas ao longo deste estudo e; o assegurar da validade reflexiva através do estabelecimento de uma relação dialética entre os dados empíricos e teóricos (reflexão acerca das compreensões emergentes dos do conteúdo dos diários de bordo dos estudantes voluntários). A *Grounded Analysis* propriamente dita teve início com a codificação aberta, descompondo o material em unidades de análise e verificando como critério a representatividade de uma ideia. A estas unidades de análise foram posteriormente, atribuídas categorias descritivas (uma categorização mais próxima das palavras que os participantes utilizaram nos seus diários de bordo), inseridas assim fossem emergindo. Nesta visão, uma unidade de análise podia ser associada a diferentes categorias descritivas, da mesma forma que uma categoria descritiva podia estar associada a diferentes unidades de análise. Paralelamente, as unidades de análise foram comparadas de um modo constante e as categorias

descritivas reformuladas no sentido de compreender as semelhanças e diferenças nos significados atribuídos, alicerçados na ligação lexical dos dados. Esta orientação compôs a mesma base de definição de categorias conceptuais (mais abstractas) que culminou com a recorrência das categorias e na ausência da emergência de novas categorias.

Numa fase seguinte, procedeu-se à codificação axial nos procedimentos de análise dos dados. A partir da codificação aberta ou antes decorrente da informação da categorização descritiva e da categorização conceptual, emergiram relações entre as diferentes categorias que permitiu hierarquiza-las de acordo com ideias centrais. Neste processo, foi efectuada nova comparação entre os significados e os dados, perspectivando sempre a coerência e a validação do estudo. Pela análise e clarificação de regularidades nas categorias emergem as categorias centrais organizadas em dois grandes domínios considerados relevantes, a par da sua organização hierárquica.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

A problemática central deste estudo foi assim organizada em dois domínios – processo e resultado - considerados relevantes a partir do conteúdo dos diários de bordo: 1) experiências significativas de voluntariado, 2) mudanças sentidas e percepção de *empowerment* decorrentes da experiência de participação.

Para melhor compreensão, são apresentados os diagramas da relação hierárquica entre as categorias centrais de cada domínio com as categorias conceptuais e descritivas relacionadas. Considerando a dimensão dos dados recolhidos e as limitações impostas de elaboração escrita deste estudo, procurou-se fazer referência aos significados de cada um dos elementos anteriormente descritos assumindo o prejuízo da inclusão limitada da riqueza de fragmentos narrativos extraídos dos diários de bordo que exemplificam e clarificam os resultados obtidos. É ainda referido o número de estudantes voluntários que fizeram referência nos seus diários de bordo às categorias descritivas sendo que a totalidade dos participantes descreveu elementos das categorias centrais e conceptuais respectivas.

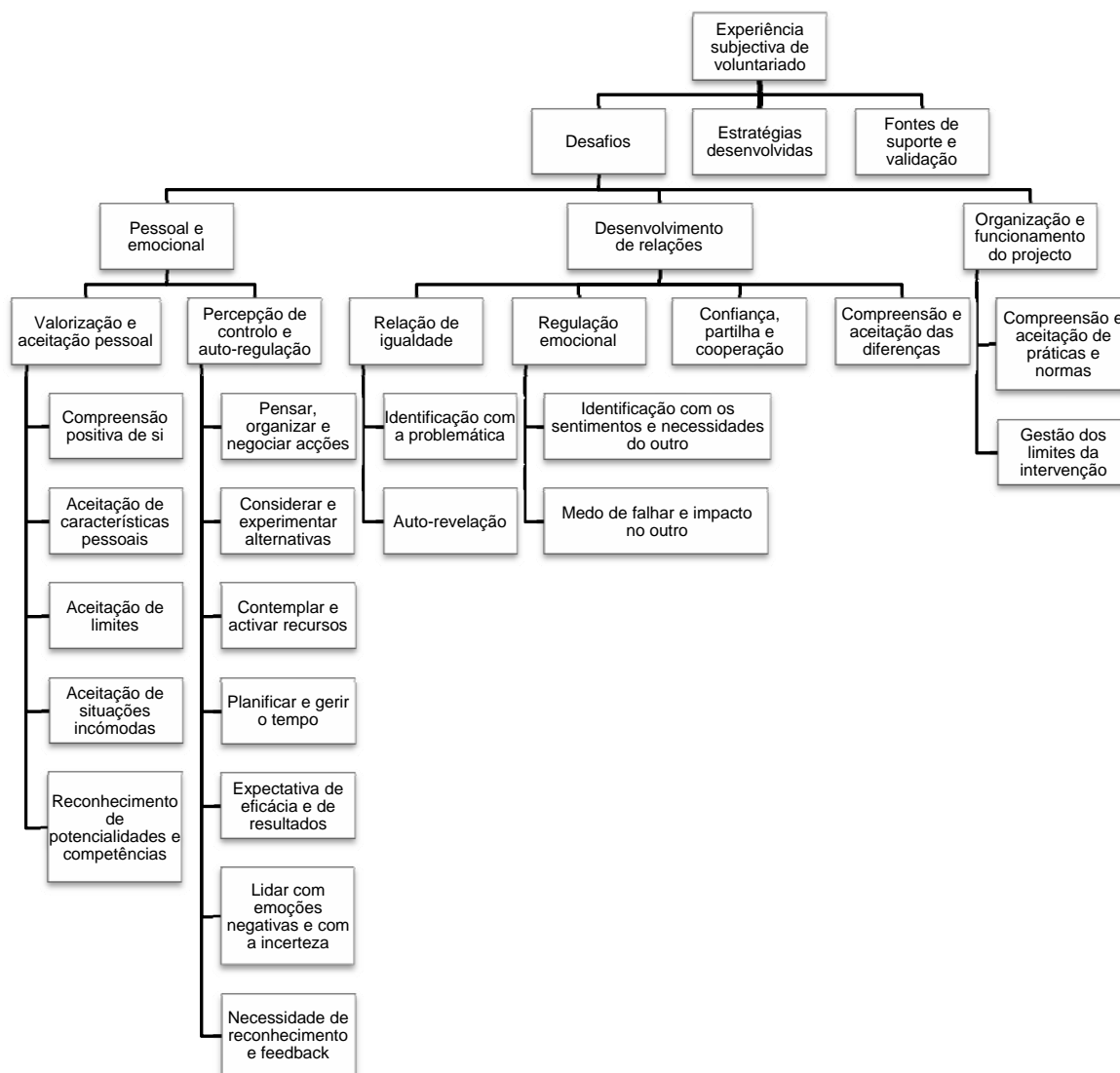
Domínio 1: “*experiências significativas de voluntariado*”

O domínio “*experiências significativas de voluntariado*” relaciona-se com as vivências descritas como significativas decorrentes da participação dinâmica no programa de voluntariado. Este primeiro domínio compreende três categorias centrais: 1) “*desafios sentidos*” no contexto de participação e 2) “*estratégias desenvolvidas*” para lidar com as dificuldades e desafios; 3) “*fontes de suporte e validação*”, que serão compreendidas separadamente por categorias centrais.

Categoria Central 1: “*desafios sentidos no contexto de participação*”

A caracterização da experiência de acordo com os desafios sentidos envolve as exigências e dificuldades assentes na experiência de voluntariado e descreve três categorias conceptuais: 1) “*pessoal e emocional*”; 2) “*desenvolvimento de relações com os outros*” e 3) “*organização e funcionamento do projecto*” (Figura 1). Compreendemos aqui a leitura de Dias (2006) que sugere que os novos contextos de vida podem ser percebidos pelo jovem adulto como significativos, estimulantes e desafiantes e deste modo potenciar o seu desenvolvimento psicossocial e consistirem oportunidades de ligações seguras e sólidas.

Figura 1: Organização hierárquica da categoria central “desafios sentidos no contexto de participação”



Categoria conceptual 2: “pessoal e emocional”

Deste modo, a categoria conceptual “*pessoal e emocional*” integra os desafios à capacidade de ponderação das experiências de um modo analítico e reflexivo e constituem por um lado, a base da segurança e confiança pessoal “*valorização e aceitação pessoal*” (n=22) (compreensão positiva de si; aceitação de características pessoais; problemas e limites e também reconhecer criticamente as suas potencialidades, recursos, competências e o sentido de mestria):

“Eu sempre achei que tinha de fazer tudo perfeito e então pesquisei tudo quanto podia, o material da disciplina de psicologia da educação e na internet, tudo antes de ir para a escola e o ridículo é que a teoria não serviu de nada. Às vezes irrita-me mas é a minha forma de ser e a minha mania de fazer sempre tudo além do “bonzinho”.”

Este aspecto é particularmente útil para na compreensão do processo dinâmico das experiências e da própria existência. McCombs (2001) reforça ainda o valor do conhecimento e aceitação de si na justa medida dos seus interesses, necessidades e valores e a sua relevância no funcionamento pleno das suas capacidades e no sentido de autoria (*self authorship*) entendido enquanto forma de construção pessoal de significado que o sujeito produz sobre o mundo, os outros e sobre si próprio (Baxter-Magolda, 1999).

Por outro lado e a par, emergiu dos dados a categoria descritiva “*percepção de controlo e auto-regulação*” (n=38) que se relaciona com o sentido de dirigir e agir com domínio nas experiências que os comprometem (até no seu ambiente emocional): “*pensar, organizar e negociar acções*” e escolhas apropriadas ao desafio; “*considerar e experimentar alternativas*” cuidadosamente; “*contemplar e activar recursos*”; “*planificar e gerir o tempo*”; “*expectativas de eficácia e de resultados*” imediatos; “*lidar com emoções negativas e com a incerteza*” e persistir nos momentos de frustração e desmotivação e; a “*necessidade de reconhecimento por parte dos outros, de estímulo e feedback*”.

“O mais difícil foi no momento em que perguntei como estava a correr a escola, o aluno dizer que estava a correr bem, mas foi uma afirmação seca e vazia, ele não estava convicto. Estudei tanto com ele, levei as fichas, fiquei lá mais tempo por causa do teste que ele podia reconhecer isso e não estar a ocultar que a escola não estava a correr assim muito bem. Eu fiquei preocupado mas se ele não me diz se o ajudei ou não, como é que ele gosta, se está melhor na escola, fica complicado de saber o que posso fazer com ele a seguir.”

Os desafios relacionados com a “*percepção de controlo e auto-regulação*” e as respostas despertadas pelos participantes revelaram que o contexto em estudo revelou-se impulsionador de desenvolvimento num processo contínuo. Um dos princípios fundamentais do modelo teórico de *empowerment* psicológico de Zimmerman (1995) “*sugere que o empowerment pode ser percebido ao longo do tempo eventualmente através de esforços directos para exercer controlo ou por terem acesso a recursos que lhes permitam exercer controlo sobre o contexto*”. (Veiga, 2008, p.103).

Ao mesmo tempo, lidar com estes desafios envolve nas narrativas dos participantes, regular os seus impulsos e emoções desagradáveis e saber adiar as gratificações. Também Haski-Leventahl e Bar-Gal (2008) reportando-se a um período inicial das experiências de voluntariado, encontraram relatos de emoções como a insegurança e a inquietação que afectou, no caso concreto da sua amostra, a continuidade e compromisso com a actividade. No seguimento desta ideia, e na procura de tornar os voluntários cada vez mais adaptados e dotados de competências emocionais para

enfrentar os domínios das suas vidas que possibilitem a identificação de recursos pessoais adequadas às condições externas e a regulação da acção ao longo do seu desenvolvimento (Chickering & Reisser, 1993), os mesmos autores reforçam a necessidade integrar e satisfazer os interesses e necessidades voluntários e de favorecer contextos seguros de interacção, expressão pessoal e partilha (Haski-Leventhal e Bar-Gal; Leventhal & Cnaan, 2009).

Categoria conceptual 3: “desenvolvimento de relações”

A categoria conceptual seguinte “desenvolvimento de relações” satisfatórias e de confiança decorre da categoria anterior “pessoal e emocional” que se concretiza nas relações com os outros e que quando se revela firme permite desenvolver com os outros relações recíprocas e interdependentes como “relações de igualdade” (n=21), (“identificação com a problemática” do outro; e “auto-revelação”):

*“Quando dei por mim já estava a dizer à Laura (nome fictício da destinatária do projecto):
“Olha também já me aconteceu isso foi assim e assim e sabes o que é que eu fiz? E porque é que não fazes isso também? É fácil olha vê? Não precisas de te sentir triste.” e só parei quando ela me respondeu “Mas eu não estou triste”. Só me apetecia dizer: Oh dona Maria (nome fictício da voluntária) para a próxima vê se aprendes a estar calada.”*

“regulação emocional” (n=18) (“identificação com os sentimentos e necessidades do outro” e “medo de falhar e o impacto no outro”), de “confiança, partilha e cooperação” (n=31), de “compreensão e aceitação das diferenças” (n=29), e desenvolver a capacidade de o fazer oportunamente:

“Confesso que nos encontros de voluntários me custava muito entender o ponto de vista e as intenções da Rita (nome fictício de uma estudante voluntária).”

Este processo levanta por vezes inseguranças e posições defensivas nos estudantes voluntários, de acordo com as experiências descritas nos diários de bordo. Esta dimensão de relação e diálogo com o outro faz emergir a capacidade crescente para se relacionar com o outro que por seu turno promove a capacidade de tolerância e de apreciação das diferenças e o estabelecimento de relações de qualidade que surge como potencialidade percebida pelos estudantes voluntários. A dimensão de relação aumenta, na perspectiva de Kieffer (1984) a consciência crítica, facilita o desenvolvimento de competências de participação e de tomada de decisão, ao mesmo tempo que revela uma sinergia potencial para o *empowerment* (Veiga, 2008) e nomeia um papel fundamental na construção de significados das experiências e na sua viabilização (Lax, 1992).

Categoria conceptual 4: “organização e funcionamento do projecto”

A categoria central “Organização e funcionamento do projecto” surge pela referência a desafios e dificuldades relacionadas com: a) “compreensão e aceitação de práticas e normas” (n=11) ou b) gestão dos limites da intervenção (n=27).

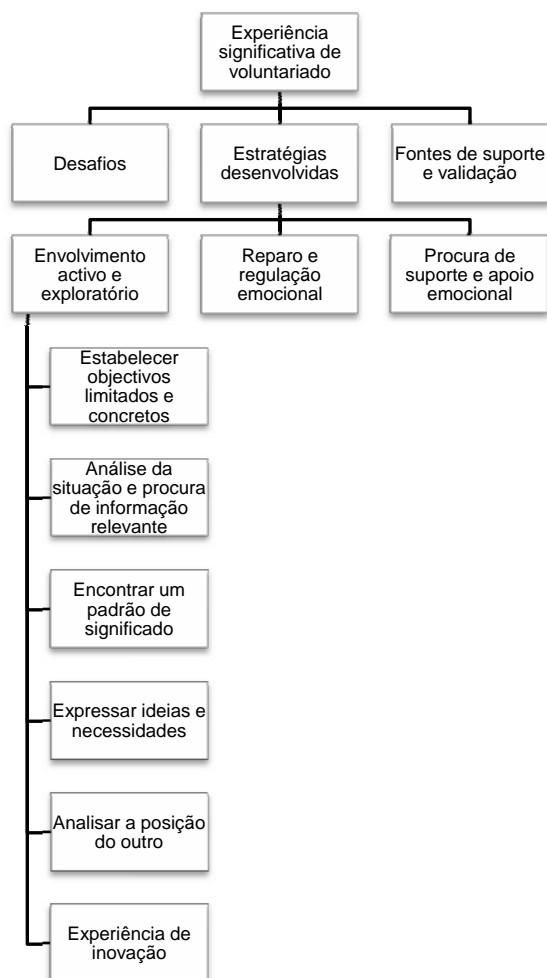
“Este último sábado a D.Helena (nome fictício de uma destinatária do projecto) estava tão triste pela filha (...) Pensei em inscrever-me a mim e à D.Helena no programa aconchego. Eu estou numa residência pelas dificuldades económicas e gosto bastante de lá estar mas este programa também se preocupa com isso e assim seria uma forma de apoiá-la durante mais tempo.”

Estes dados são corroborados pelo estudo de Haski-Leventhal e Bar-Gal (2008) que sugerem que com a continuidade no projecto ou organização, a proximidade e envolvimento emocional colocam os voluntários numa posição de questionamento dos limites do seu papel social e coloca-os no desafio de equilibrar e distinguir as situações e emoções decorrentes da experiência da sua vida pessoal e afectiva. Os limites e contornos da acção dos voluntários assumem especial destaque se os considerarmos enquanto condição para a valorização adequada das alterações e resultados.

Categoria central 5: “estratégias desenvolvidas”

Reportando-nos à categoria central “Estratégias desenvolvidas” para agir e lidar com as dificuldades e desafios identificados e sentidos no decorrer das experiências de voluntariado são referidas pelos participantes as categorias conceptuais (Figura 2). De acordo com as categorias conceptuais emergentes sugere-se compreender esta categoria na procura de construção de significados e reorganização da experiência.

Figura 2: Organização hierárquica da categoria central “estratégias desenvolvidas”



a) envolvimento activo e exploratório relacionado com situações específicas (n=38): estabelecer objectivos limitados e concretos passíveis de serem controlados e auto-reforçados; análise da situação e procura de informações relevantes; encontrar um padrão de significado e relação entre o comportamento e o sucesso; expressar ideias e significados; analisar a posição do outro e reflectir pontos de vista alternativos;

“Aprendi a “improvisar”. Isto é, apesar de ter levado algo preparado para fazer com a Lúcia (nome fictício de uma destinatária do projecto), considerei que, em vez disso, deveria ajuda-la e apoiá-la no que ela me pedira. Afinal, considerei que deveria valorizar o facto de ter sido ela a solicitar o meu apoio. (...) Ora, a verdade é que eu não sabia nada sobre o que ela queria fazer mas isso até foi bom porque acabámos por nos divertir muito a “improvisar” precisamente.”

b) Estratégias de reparo de emoções desagradáveis e gestão emocional mais eficaz como resposta a um acontecimento precipitante e momentos críticos e portanto facilitadoras do pensamento (n=19);

“O Pedro (referindo-se a um voluntário) chamou-lhe ressentimento e se calhar eu estava mesmo ressentida mas tal como eu referi no relatório anterior a melhor estratégia que

encontrei foi respirar fundo, não dizer nada, respirar fundo, dar-lhe espaço até me sentir mais calma e depois sim já podíamos falar”.

c) *“procura de suporte e apoio emocional”* (n=22), que por coincidente, será descrita na categoria central *“Fontes de suporte e de validação”*.

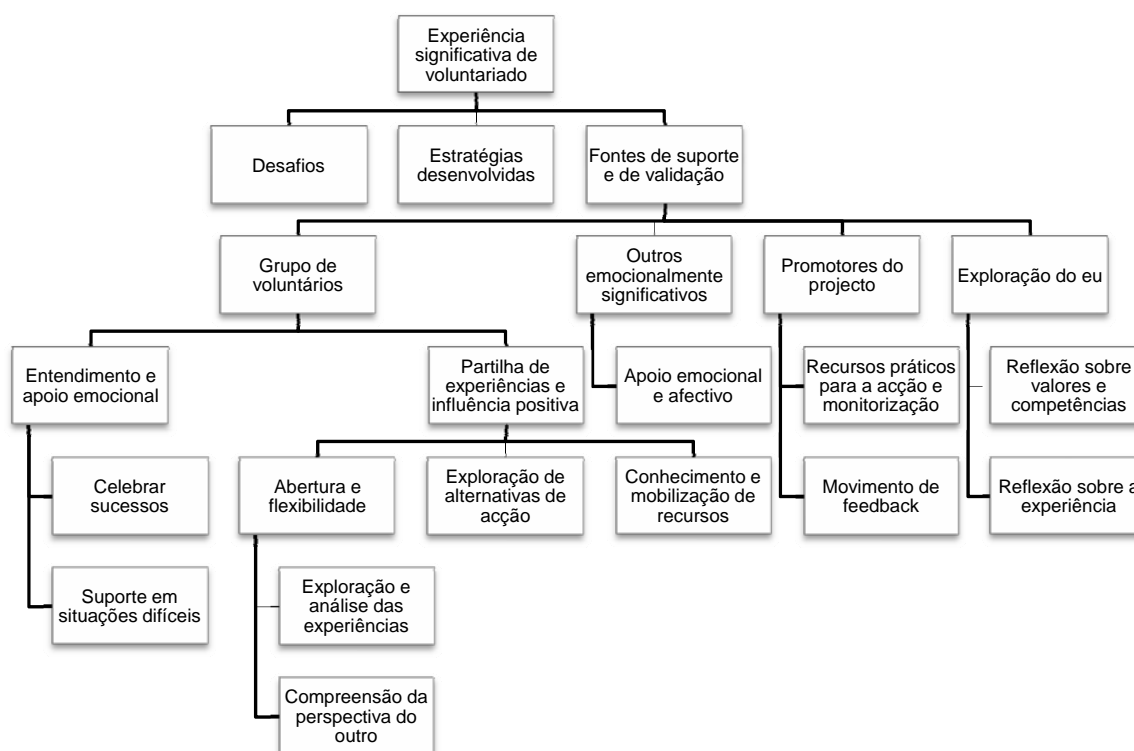
“Eu não sabia até que ponto podia ser um problema a discutir no workshop porque as coisas são como são e não é da minha responsabilidade actuar mas incomodava-me muito e fez-me bem falar sobre isso, fez-me sentir mais tranquila ou mais segura até porque senti que a Sara (nome fictício de uma voluntária que partilha o mesmo horário de actuação no projecto) vai ficar mais atenta a isso.”

Como exposto no quadro teórico anterior, os desafios nem sempre são potenciadores de mudança, sobretudo quando o jovem não possui os recursos para lhes fazer frente, nem encontra o suporte adequado às suas necessidades (Ferreira & Hood, 1990; Chickering & Reisser, 1993). Na mesma linha de interpretação, Chickering e Reisser (1993) acrescentam que o desenvolver a autonomia plena apenas culmina no reconhecimento de que o outro não pode ser dispensado e espera que o contrário também se verifique. As categorias conceptuais *“Pessoal e emocional”* e *“Desenvolvimento de relações”* parecem então estar na base da aceitação desta interdependência.

Categoria central 6: *“fontes de suporte e de validação”*

A categoria central *“fontes de suporte e de validação”* devolve as ligações positivas de suporte e apoio emocional durante a experiência de voluntariado e relacionadas com a sua adaptação e melhoria da acção (Figura 3).

Figura 3: Organização hierárquica da categoria central “fontes de suporte e de validação”



De acordo com a Figura 3, esta categoria relaciona-se com: a) o “grupo de voluntários que integram o programa de voluntariado” (n=36), no que respeita ao “entendimento e apoio emocional”

“Como fui logo a segunda a falar estava com receio por não ter corrido bem e estar até desapontada com o Diogo (nome fictício de um destinatário do projecto) mas os outros começaram logo com sorrisos e a fazer perguntas e foi quando percebi que afinal não fui só eu que me senti assim no primeiro encontro. Isso fez-me sentir melhor, mais calma e compreendida...ou pelo menos já não tive tantas dúvidas se teria falhado em alguma coisa.”

e na “partilha de experiências e influência positiva”;

“A Inês e a Cláudia (nome fictício de duas voluntárias) fizeram-me questionar se não estava a ser demasiado rigorosa e a impor o que eu acho que a Mariana (nome fictício de um destinatário do projecto) deve fazer. Quando fui hoje à escola estava sempre a lembrar-me disso e não foi fácil mas acho que isso fez com que conseguisse absorver mais informações sobre ela, desde comportamentos, gestos, etc. e os porquês de ela fazer o que faz.”

Esta categoria relaciona-se amplamente e quase na sua totalidade com referências dos estudantes voluntários a partilhas vivenciadas nos encontros integrantes do programa em estudo. No seguimento desta ideia, um estudo de Haski-Leventhal e Cnaan (2009) amplia a importância do papel do grupo de voluntários na intervenção fortalecida e

enriquecida *“in mentoring, teaching, supporting, role modeling and controlling”* (p.76). A participação no outro e com o outro pela partilha e alargamento de perspectivas e reorganização de significados, promove deste modo a qualidade desenvolvimental das experiências das acções e conduz a níveis mais complexos, diferenciados e integrados (Ferreira, 2003).

b) *“outras pessoas emocionalmente significativas”* (n=9), concretamente no apoio emocional e afectivo dessas relações;

“Fiquei tão desapontada com o que ele disse que nem me conseguia esquecer passei o dia cismar na mesma coisa. Falei muito tempo com o meu namorado sobre isso, senti-me muito mais leve.”

c) *“técnicos envolvidos directamente na organização do projecto”* (n=11), relativos aos recursos práticos para a acção e monitorização e também ao movimento de feedback;

“...foi mesmo preciso aquele atendimento (referindo-se a um atendimento individual no Gabinete do Estudante do Politécnico do Porto) porque eu não estava a conseguir de forma nenhuma controlar a desmotivação dele em querer ir às reuniões e a falta de entusiasmo, já não sabia mais que actividades diferentes podia criar e desafios para lhe despertar o interesse. Eu não estava a perceber bem a situação e como isto estava a ser desgastante para mim própria.”

d) *“exploração do eu”* (n=18), que envolve a reflexão sobre valores e competências e, a reflexão sobre acontecimentos específicos da experiência de voluntariado e o impacto em si mesmo:

“Na verdade até podia ter entrado por aí mas agora que estou a pensar nisso acho que não. Eu acredito que as pessoas podem ser melhores e que podem ser diferentes nas suas atitudes mas o que eu penso não basta e às vezes leva muito tempo. Se elas estão ali é por algum motivo mais forte e tudo bem. Na altura a quente foi mau para mim mas continuo a acreditar no valor das pessoas e acho que foi a melhor opção.”

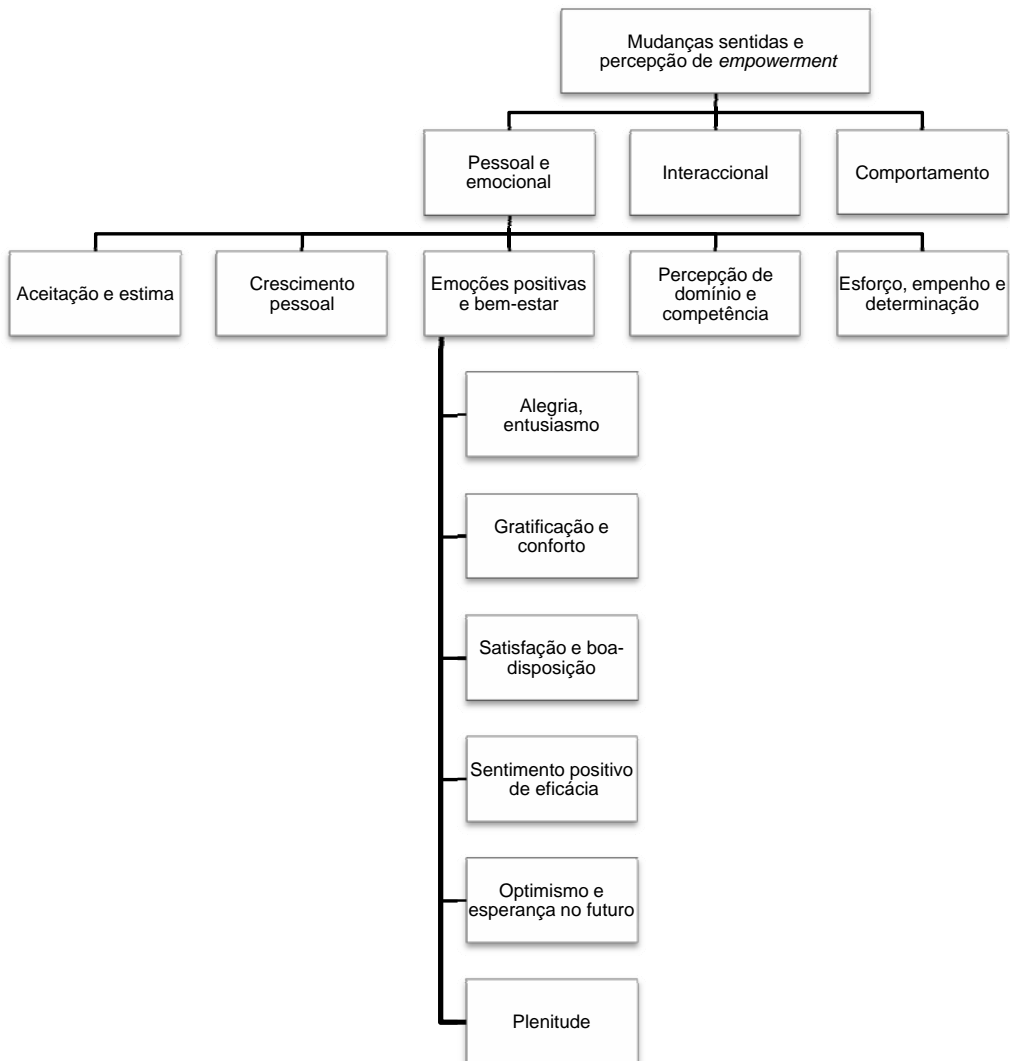
Na continuidade do exposto na categoria conceptual *“procura de suporte e apoio emocional”* e a percepção de suporte social parece constituir-se uma condição importante para o bem-estar físico, psicológico e social do jovem adulto (Chickering & Reisser, 1993), com amplos benefícios recíprocos a nível afectivo, comportamental e de conhecimento e constituindo assim um recurso essencial ao serviço das experiências e mudanças vivenciadas (Pinheiro & Ferreira, 2002).

Domínio 2) “mudanças sentidas e percepção de empowerment” (resultado)

O domínio *“mudanças sentidas e percepção de empowerment”* engloba um conjunto de consciências que construídas através da experiência de voluntariado e pelo modo como os estudantes voluntários consideram que as mudanças contribuíram para resolver as

suas dificuldades e desafios. Foram portanto fragmentadas em três categorias centrais que estabelecem pontes com modelo de *empowerment* psicológico proposto por Zimmerman (1995): 1) “*peçoal e emocional*”; 2) “*interaccional*” e 3) “*comportamental*” (Figura 4).

Figura 4: Organização hierárquica da categoria central “*peçoal e emocional*”



Categoria central 1: “*peçoal e emocional*”

A categoria central “*peçoal e emocional*” pode ser compreendida sobre a lente do *empowerment* psicológico na sua componente específica intrapessoal, que inclui a percepção de controlo, auto-eficácia e competência pessoal para influenciar decisões que afectam a própria vida. As categorias conceptuais que emergiram relacionam-se com: a) “*aceitação e estima*” ($n=29$), que compreende a capacidade do participante

desenvolver e manter uma atitude positiva e de experienciar emoções positivas em relação a si:

“Agora é diferente, passou a ser um espaço onde eu posso dar um pouco de mim a mim mesma para poder depois dar aos outros. Divirto-me às vezes comigo mesma e só isso já faz com que não me incomode nas vezes em que eles se limitam a tirar-me a comida das mãos às vezes sem olhar”.

b) *“Crescimento pessoal”* compreende processos de mudança, de enriquecimento e crescimento pessoal (n=14):

“Se há coisa que eu não posso queixar é de não ser um desafio constante. O convívio com as pestinhas faz-me tirar quase sempre uma lição valiosa para encarar os novos desafios e cresço bastante com eles.”

É necessário reconhecer que o *empowerment* psicológico não se processa de forma independente, mas implica um processo de integração na comunidade, em que as diferentes formas de participação constituem campos de aprendizagem e reconhecimento que fortalecem a par e passo sentimentos de auto-realização, valorização e inspira o crescimento pessoal (Zimmerman, 1995). Estudos com estudantes de Ensino Superior, como sendo o de Siu, Laschinger e Vingillis (2005, as cited in Veiga, 2008) reconhecem que contextos de aprendizagem promotores de *empowerment*, oportunidades de desenvolvimento pessoal, recursos para concretizar objectivos pré-definidos e apoio para crescimento pessoal, têm um efeito positivo em termos de resultados de aprendizagem ao nível dos estudantes.

c) *“emoções positivas e bem-estar”* (n=38) que remete para o equilíbrio interno, a presença de sensações agradáveis, emoções positivas e satisfação pessoal. A experiência emocional positiva é apresentada pelos participantes como a mudança mais evidente estando presente em todos os diários de bordo.

“Nestes últimos meses reguei alegrias, cresci com a partilha, fiz florir amizades e senti-me mais completa ao participar activamente numa sociedade cada vez mais feroz e egoísta. Saí sem dúvida com uma boa mão cheia de boas recordações e outra cheia de vontade para semear para mim e para os outros”.

d) *“percepção de domínio e competência”* que inclui o aumento do controlo percebido sobre os contextos em que estão envolvidos e a sua própria vida e um sentido de competência e auto-eficácia (n=34)

“Foi um tempo em que pude tomar consciência daquilo que se passa à minha volta, na minha própria cidade, o qual não sabia antes de fazer parte deste projecto. No início era só receios e nem sabia por onde começar mas agora já sou responsável de equipa, isto já faz parte de mim e faço-o de olhos fechados.”

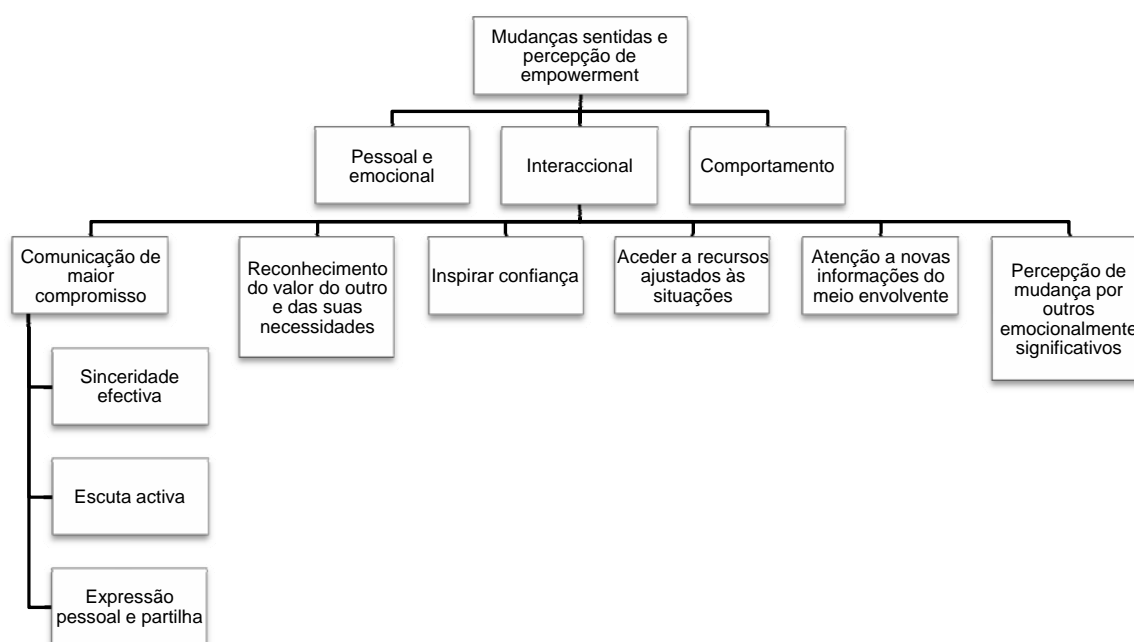
e) “*esforço, empenho e determinação*” (n=17) que pode ser entendido de acordo com Conger e Kanungo (1988, as cited in Veiga, 2008) que constroem a perspectiva teórica de *empowerment* enquanto como um fenómeno motivacional relacionado com as expectativas e a auto-eficácia assumindo simultaneamente que todo o indivíduo apresenta uma necessidade interna de auto-determinação e uma necessidade de controlar e lidar com as exigências ambientais e, ter os propósitos bem definidos numa determinada situação. Este maior compromisso e envolvimento activo permite aos participantes aumentar e diversificar os seus recursos pessoais, sociais e instrumentais, constituindo uma estratégia para lidar melhor com os novos desafios e situações de tensão e ansiedade.

“Estou a fazer tudo para conseguir apesar de todas as dificuldades que a escola e até os pais têm colocado. Aquilo que eu sei é que o Nuno (nome fictício de um destinatário do projecto) precisa e está a sentir que eu o ajudo. Eu também sei que estou a ajudar, e acredito no que estamos a fazer juntos e vou continuar e insistir. Até porque ele agora diz que eu já só sou meia-chata.”

Categoria central 2: “*interaccional*”

Outra mudança sentida e de percepção de *empowerment* descreve-se na categoria central “*interaccional*” que deveu o nome precisamente à seguinte componente do *empowerment* psicológico que Zimmerman (1995) designou de *interaccional*, pelos inúmeros pontos de contacto. Esta componente combina a consciência crítica e a resolução de problemas, o conhecimento e compreensão de agentes causais, o desenvolvimento e partilha de um certo nível de competências e a mobilização de recursos pertinentes para a mudança no contexto em que se movimenta (Figura 5).

Figura 5: Organização hierárquica da categoria central “interaccional”



Neste estudo encontrou-se a seguinte divisão: a) “*comunicação de maior compromisso*” (n=29) que envolve a sinceridade efectiva (na medida em que os participantes exprimem o que pensam e sentem oportunamente), a escuta activa e a expressão pessoal e partilha;

“Já lhe consegui dizer “e como foi?”, “gostaste de ir?”, “reparei que estás contente, estás contente?”, (...) “acho que já conseguiste melhorar a tua atitude, estiveste mais calmo e como vês os outros gostaram mais assim e tu também.”

b) o “*reconhecimento do valor do outro e das suas necessidades*” (n=38) que constitui um dos pressupostos da qualidade desenvolvimental das experiências de participação e que torna indispensável o favorecimento de contextos que validem e suportem o pluralismo e diferentes perspectivas (Ferreira, 2003), de forma activa e criativa

“O voluntariado está a ser para mim uma actividade de partilha, convívio e união. É um tempo em que se unem esforços para atingir um objectivo comum e em que as características diferentes de cada um e o conhecimento que trazem são essenciais para dar um pouco e ainda assim contribuir para o outro e para a sua felicidade.”

c) “*inspirar confiança*” (n=17);

“Sei que ele acredita quando lhe digo isso ou pelo menos fica na dúvida. Agora que já me conta os problemas e já consegui que ele fosse capaz de me contar uma situação como aquela grave do pai dele...”

d) “*aceder a recursos ajustados às situações*” (n=33);

“É mais fácil de perceber agora onde tenho de recorrer quando acontece algum problema deste género, já vou falar com a Sofia (nome fictício de uma técnica do

projecto) quando a questão é (...) ou sigo directo para o Norteshopping se é preciso resolver a situação (...) e eu próprio levo imenso tempo no mesmo disto tudo.”

d) *“atenção a novas informações do meio envolvente”* (n=11)

“Estou mais atento às notícias quando falam dos problemas relacionados com o projecto, até porque eles colocam sempre um quadro de recortes com as mais importantes, mas antes não achava muito importante para o que fazia ali.”

e) a *“percepção de mudança por parte de outros emocionalmente significativos”* (n=9)

“Os meus colegas também me dizem que estou diferente, acham que estou mais comunicativa e menos envergonhada. Até uma professora me disse também isso numa apresentação de um trabalho.”

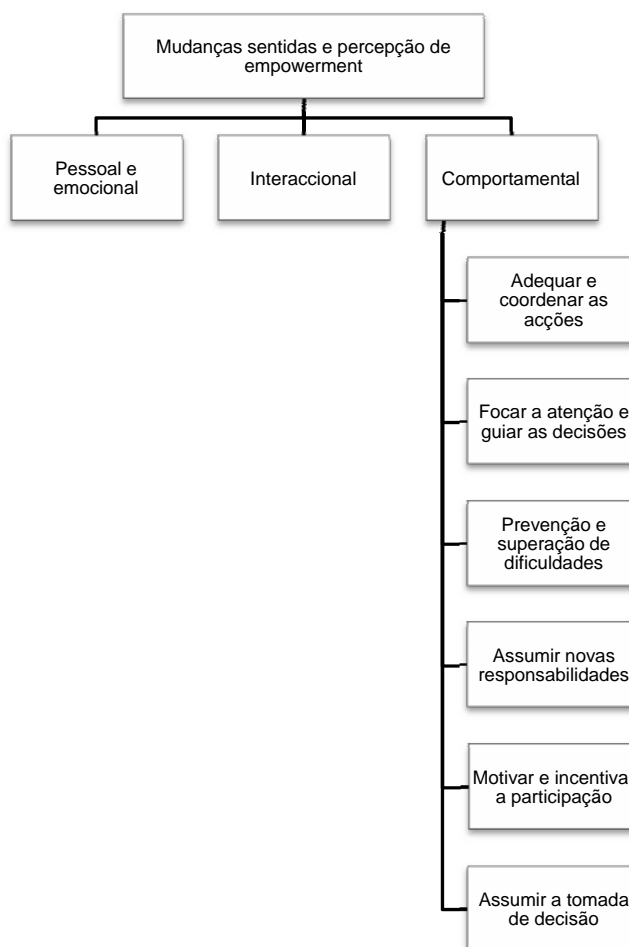
Categoria central 3: “comportamental”

Por fim, a última categoria central emergente designou-se de *“comportamental”*, e que igualmente faz a ponte com a terceira componente do *empowerment* psicológico composta pelo envolvimento com a realidade envolvente, a participação organizacional ou esforços solidários para influenciar o ambiente socio-político e estratégias de *coping* (Menezes, 2007; Ornelas, 2008; Peterson *et al.*, 2006; Zimmerman, 1995). Esta categoria de uma forma global reflecte o culminar do estudo pela inter-relação entre as componentes já descritas. Assim, e de acordo com a figura 6 esta categoria central é delineada por categorias descritas como a capacidade de: *“adequar e coordenar as acções”* (n=25); *“focar a atenção e guiar as decisões”* (n=12); *“prevenir e superar dificuldades”* (n=28);

“Foi difícil para mim desde o momento em que o olhei nos olhos mas não podia estar sempre a fingir que não se passava nada. Sei que esta atitude de hoje me fez ultrapassar essas dificuldades e no meio dessa conversa levou-nos a todos a encontrar alternativas e mudanças para o nosso grupo.”

“assumir novas responsabilidades” (n=13); *“motivar e incentivar a participação”* (n=22); e por último, a percepção de controlo que envolve a autonomia no planeamento e desempenho das acções e o aceder e usar de recursos que se articula agora com a possibilidade de *“assumir a tomada de decisão”* (n=25).

Figura 6: Organização hierárquica da categoria central “comportamento”



“Achei que agora tínhamos condições para avançar com esta nova valência no projecto, planei tudo e propus. Foi bom porque de imediato o Tiago (nome fictício de um responsável de Projecto) disse que era viável e que se eu quisesse ficaria com essa responsabilidade. E fiquei, e sou eu!”

Integrando todas as categorias descritivas que emergiram da categoria central em análise, este último excerto encerra o capítulo com a confiança relativamente ao seu desempenho e abertura às novas responsabilidades e exigências pela partilha clara de responsabilidades (e subseqüentemente poder) e *“representa o poder capacitante das ideias tais como uma causa, missão ou perspectiva futura importante, conduzindo o indivíduo a acreditar e partilhar os objectivos da organização e disponibilizar-se para realizar a sua parte”* (Menon, 2001, as cited in Veiga, 2008, p.95).

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Capítulo IV - Considerações finais

Numa fase final deste trabalho, que deixa um rasto sempre de estudo inacabado, procura-se agora sistematizar e reflectir sobre os seus contributos mais relevantes que transcorrem da riqueza dos materiais recolhidos, na busca de um sentido integrador e coerente, e sugerir pistas que conduzam a novos esforços de intervenção.

Considerando como ponto de partida as pontes estabelecidas com a percepção de *empowerment* psicológico no pano de fundo das experiências subjectivas relatadas, salientamos o impacto percebido ao nível da promoção da aprendizagem; do desenvolvimento de competências e consciência (e activação) de recursos; da percepção de controlo, influência e impulso na direcção da proactividade; do conhecimento e validação de si e do outro e fortalecimento da rede de apoio social; da valorização da reflexão partilhada e flexibilidade e; da aceitação de si e desenvolvimento pessoal, dando neste último especial enfoque ao processo de mudança e de aquisição de competências. Estes constituem resultados positivos que beneficiam os estudantes voluntários e as organizações em que se inserem (Liden & Tewksbury, 1995, as cited in Veiga, 2008) até porque “*é a interacção dinâmica entre as aspirações e competências dos indivíduos, grupo e comunidades, e as oportunidades de participação nos contextos onde estão inseridos que cria as condições para o empowerment.*” (Ornelas, 2008, p.51). Estes encontros no óptica do *empowerment* psicológico permitem formar o perfil de um estudante voluntário que acredita na sua capacidade para influenciar um determinado contexto (componente intrapessoal), compreende o modo como o sistema em que está envolvido funciona e os recursos necessários para atingir os objectivos pretendidos (componente interaccional) e que se envolve em comportamentos para exercer controlo e subsequentemente poder, no respectivo contexto (componente comportamental). Podemos assim entender que as intervenções psicológicas em análise, enquanto oportunidades de participação activa em experiências significativas em relação e desempenhando papéis importantes e positivos, podem potenciar a experiência de processos de *empowerment* psicológico e, construir uma rede de oportunidades ao desenvolvimento psicológico. Parece ser inequívoca também a relação com alguns factores e condições que asseguram a qualidade desenvolvimental descrita pela literatura como sendo as oportunidades de acção em contexto real e que reconhecem conhecimentos e propósitos; a interacção com os outros e o encontro com a diversidade (que conduz a modos de pensamento mais complexos e críticos); as oportunidades de reflexão e integração das experiências significativas, em lugares de desafio crescente e de suporte.

Circunscrevendo a opção de investigação que deu primazia ao processo de voluntariado e não apenas no seu termo numa abordagem qualitativa, é relevante neste momento assumir que os dados requerem o especial cuidado de serem somente analisados na lente de algumas limitações como: não poderem ser generalizados, devido à sua natureza qualitativa deste estudo e portanto apenas de forma teórica e hipotética e; atender ao contexto específico que constitui o programa experimental de voluntariado e a sua proposta definida de acção em interacção e reflexão. Sugere-se ainda que futuras investigações considerem a articulação com metodologias complementares (como sendo os grupos de discussão focalizada) e quantitativas (que aliás consistia a inicial proposta deste estudo por meio da aplicação da Escala de *empowerment* psicológico em contexto universitário desenvolvido por Veiga e Menezes (Veiga, 2008).

Considerando estas limitações, a fragilidade de constituir este um programa experimental no ensino superior desenvolvido no presente estudo por um período de quatro meses (considerado por Reiman (2001, *as cited in* Ferreira, 2003) um período insuficiente para intencionalizar a mudança desenvolvimental), os dados sugerem no entanto que este tipo de intervenções resulta num espaço favorável ao auto-conhecimento e ao processo de mudança e desenvolvimento de competências facilitadoras da resolução de tarefas desenvolvimentais. Os desafios das experiências de participação e as suas vivências subjectivas poderiam agora estar no centro de uma compreensão mais aprofundada não só, pelas implicações da acção dos voluntários (e à qualidade das suas intervenções e mudança social) e pelo interesse de compreender estas experiências numa óptica de continuidade (além dos quatro meses estabelecidos neste estudo) e o respectivo impacto a longo-prazo.

A implementação deste programa de natureza experimental, enquanto modalidade de intervenção no Ensino Superior,

“pode constituir um marco importante na exploração, clarificação e resolução de algumas questões importantes para a conclusão das tarefas desenvolvimentais que fundamentam as múltiplas tomadas de decisão e compromissos. Certamente contribuirão também para os desafios associados a transição para a vida adulta, nomeadamente, a nível pessoal, o desvincular de uma rede de suporte e a antecipação da entrada no “mundo do trabalho” (Stals, 2001, as cited in Clemente & Ferreira, 2008, p.449).

Neste sentido, reforça-se a necessidade de investir neste tipo de programas no Ensino Superior como meio de facilitar não só os processos de tomada de decisão, como também os processos de ajustamento e de consolidação a uma escolha, de fortalecimento do sentimento de competência e de confiança ou, de resolução de uma transição desenvolvimental. As Instituições de Ensino Superior devem fazer esforços no

sentido de validarem os estudantes como aprendentes, situando as aprendizagens no âmbito das suas experiências e em processos de construção conjunta, estruturando programas como estes onde as competências possam ser desenvolvidas e ensaiadas (otimizadas pela inserção nos planos curriculares). Estas experiências de acção-relação-reflexão num processo de autoria podem reforçar a sua identidade pessoal e profissional, as relações interpessoais e o conhecimento, envolvendo-os em percepções de *empowerment* no processo de ensino e aprendizagem e resolvendo de forma mais adaptativa e saudável os desafios colocados neste período de transição. Serão também estes estudantes que sentindo bases seguras para o desenvolvimento psicológico, apoiam na identificação e compreensão dos problemas organizacionais e de gestão e facilitam a emergência de uma cultura de colaboração, de responsabilidade e mudança social.

Porque afinal,

“temos um compromisso com o desenvolvimento psicológico. Com um desenvolvimento psicológico que possa ser criativo (criador) e transformador. Transformador das compreensões e das acções. De compreensões e acções com outros. Com outros com quem partilhamos contextos e comunidades, com outros com quem somos parte, em quem somos parte, participando social e politicamente na determinação dos modos de viver em conjunto” (Ferreira, 2003, p. 363).

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios, 2ª edição.
- Almeida, L.S. & Santos, L. (2002). Vivências e rendimento académicos: A integração dos alunos na universidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R.M., Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 127-136). Guimarães: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, 19 (2), 189-208.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Araújo, A. Taveira, M. C. & Lemos, M. S., (2004). Uma experiência precoce de intervenção no desenvolvimento vocacional em contexto pré-escolar. In M.C. Taveira (Coord), *Desenvolvimento Vocacional ao longo da vida – Fundamentos, Princípios e Orientações* (pp.191-197). Coimbra: Almedina.
- Barros, M. (2002). A relevância e a qualidade da vivência académica: Um percurso de formação activa. In A.S. Pouzada, L.S. Almeida & R.M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 99-106). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Baxter-Magolda, M. B. (1999). *Creating contexts for learning: Constructive-developmental pedagogy*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Baxter-Magolda, M. B. (2001). Book Review of: *Human Development across the Life Span: Educational and Psychological Applications* by R. L. Mosher, D. J. Youngman, & J. M. Day (Eds.). *Teachers College Record*, 103 (1), 49-52.

- Baxter-Magolda, M. B. (2007). Self-authorship: The foundation for twenty-first century education. In P. S. Meszaros (Ed.), *Advancing students' intellectual growth through the lens of self-authorship: New Directions for Teaching and Learning* (pp. 69-83). San Francisco: Jossey Bass.
- Benedicto, J. & Mórán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía active entre los jóvenes*. Madrid: Institut de la Juventud.
- Brewis, G., Russell, J., & Holdsworth, C. (2010). *Bursting the bubble: Students, volunteering and the community*. Bristol: National Coordinating Centre for Public Engagement.
- Caíres, S. & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do Ensino Superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 219-241.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Campos, B. P., Costa, M.E & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18.
- Campos, B. P. (1997). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Callero, P. L., Howar, J. A., & Pilliavin, J. A. (1987). Helping Behavior as Role Behavior: Disclosing Social Structure and History in the Analysis of Prosocial Action. *Social Psychology Quarterly*, 50 (3), 247-256.
- Catarino, A. (2006). *Voluntariado: Caracterização e percurso histórico*. Lisboa: Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Chinman, M. J., & Wandersman, A. (1999). The Benefits and Costs of Volunteering in Community Organisations: Review and Practical Implications. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 28 (1), 46-64.
- Clary, E. G., Snyder, M., & Stukas, A. A. (1996). Volunteers' motivations: Findings from a national survey. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25, 485–505.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., & Miene, J. H. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of personality and social psychology*, 74 (6), 1516-1530.
- Cnaan, R. A. & Goldberg-Glen, R. S. (1991). Measuring motivation to volunteer in human services. *Journal of Applied Behavioral Science*, 27 (3), 269-284.
- Coimbra, S. M. G. (2008). *Estudo diferencial de auto-eficácia e resiliência na antecipação da vida adulta*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Coimbra, J. L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Costa, E. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do Ensino Superior: Avaliar para intervir. *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Porto: Universidade do Porto.
- Davis, M. H., Hall, J. A., & Meyer, M. (2003). The first Influences on the satisfaction, involvement, and persistence of new community volunteers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 248-260.
- Dias, G. F. (2006). *Apoio psicológico a jovens do Ensino Superior: Métodos, técnicas e experiências*. Lisboa: Edições ASA, 1ª Edição.
- Diniz, A. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, E. M. & Maia, A. (2001). Grounded Theory. In Fernandes, E. M. Almeida L. S. (Ed). *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológica* (pp. 49-76). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Ferreira, J. M. C. & Neves, J. Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, P. (2006). *Concepções de Cidadania e Experiências de Participação na Sociedade Civil: Uma perspectiva do desenvolvimento psicológico*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Fonte, C. (2005). Investigar narrativas e significados: a Grounded Analysis como metodologia de referência. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 290-297.
- Frisch, M. B., & Gerrard, M. (1981). Natural helping systems: A survey of Red Cross volunteers. *American Journal of Community Psychology*, 9 (5), 567-579.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1986). Narrative form and construction of psychological science. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3-21). New York: Praeger Special Studies.
- Gergen, K. J. (2001). Technology and the Transformation of the Pedagogical Project. In Gergen, K. J. (Ed.), *Social Construction in Context*. London: Sage Publications.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gomes, C. F. (2002). Exploração vocacional e diferenciação cognitiva. *OP OnLine*, 2, 1-4.

- Gonçalves, C. M. (1997). A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Greenslade, J. H. & White, K. M. (2005). The Prediction of Above-Average Participation in Volunteerism: A Test of the Theory of Planned Behavior and the Volunteer Functions Inventory in Older Australian Adults. *The Journal of Social Psychology, 145* (2), 155-172.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Haski-Leventhal, D. (2009). Eldery volunteering and well-being: a cross-European comparison. *Voluntas, 20* (4), 388-404.
- Haski-Levental, D. & Bar-Gal, D. (2008). The volunteering stages and transitions model: organizational socialization of volunteers. *Human Relations, 61* (1), 67-102.
- Haski-Levental, D. & Cnaan, R. A. (2009). Group Processes and volunteering: using groups to enhance volunteerism. *Administration in Social Work, 33*, 61-80.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology, 25* (3), 413-440.
- Henderson, P., Johnson, M. H., Barnett, M., & Weaver, S. (2001). Supporting medical students to take responsibility for developing their communication skills. *Medical Teacher, 23*, 86-87.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaeffer, J. A. (1996). Coping, stress, resistance, and growth: conceptualising adaptive functioning. In M. Zeidner, & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: theory, research, applications* (pp.24-4). New York: John Wiley & Sons.
- Hur, M. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of community Psychology, 34* (5), 523-540.

- Imaginário, L. (1997). Questões de orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 39-46.
- Keely, S. J. (2006). Giving and Volunteering as Distinct Forms of Civic Engagement: The Role of Community Integration and Personal Resources in Formal Helping. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 35 (2), 249-266.
- Kessler, R.C.; Price, R.H. & Wortman, C.B. (1985). Social factors in psychopathology: Stress, social support and coping processes. *Annual Review of Psychology*, 36, 531-572.
- Kurtz, L. F. (1997). *Self-help and support groups: a handbook for practitioners*. California: Sage publications.
- Latham, G.P. & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the Twenty-First Century. *Annual Reviews Psychology*, 56, 485-516.
- Lax, W. D. (1992). Posmodern thinking in a clinical practice. In S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction* (pp. 69-85). Thousand Oaks, California: Sage.
- Liberali, F. C. (1999). *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. (Tese de doutoramento). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- McCombs, B. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp.67-123). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Edições ASA.

- Menezes, I (2003). Participation experiences and civic education projects. *European Educational Research Journal*, 2, 430-445.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.
- Menezes, I. (unpublished work). *Da (inter)acção como alma da política: para uma crítica da retórica “participatória” nos discursos sobre os jovens*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Menezes, I.; Matos, P.M. & Costa, M. E. (1989). Consulta psicológica em grupo e transição universidade-mundo do trabalho. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 95-102.
- Musick, M. A. & Wilson, J. (2008). *Volunteers: A Social Profile*. Bloomington: Indiana University Press.
- Omoto, A. M., & Snyder, M. (1995). Sustained helping without obligation: Motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 671–686.
- Omoto, A. M., & Snyder, M. (2002). Considerations of Community. *American Behavioral Scientist*, 45 (5), 846-867.
- Omoto, A. M. & Snyder, M. (2010). Influences of psychological sense of community on voluntary helping and prosocial action. In S. Stürmer, & M. Snyder, *The Psychology of prosocial behavior*. United Kingdom: Wiley Blackwell.
- ONU. (2001). *Volunteering and the United Nations systems: working for a better world*. New York: Autor.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco CA: Jossey-Bass.

- Pennebaker, J. W. (2004). *Writing to heal: A guided journal for recovering from trauma and emotional upheaval*. Oakland, CA: New Harbinger Press.
- Pennebaker, J. W. (2010). Expressive writing in a clinical setting. *The Independent Practitioner*, 30, 23-25.
- Penner, L.A., Midili, A.R., & Kegelmeyer, J. (1997). Beyond job attitudes: A personality and social psychology perspective on the causes of organizational citizenship behavior. *Human Performance*, 10 (2), 111-131.
- Penner, L.A., & Finkelstein, M.A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 525-537.
- Pereira, A.S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica: Apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Peterson, N.A., Lowe, J.B., Hughey, J., Reid R.J., Zimmerman M.A., & Speer, P.W. (2006). Measuring the Intrapersonal Component of Psychological Empowerment: Confirmatory Factor Analysis of the Sociopolitical Control Scale. *American Journal of Community Psychology*, 38, 287-297.
- Piliavin, J. A. (2010). Volunteering Across the Life Span: Doing Well by Doing Good. In: S. Stürmer, & M. Snyder, *The Psychology of Prosocial Behaviour (pages??)*. United Kingdom: Wiley Blackwell.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação e validação da versão portuguesa do *Social Support Questionnaire (SSQ6)*. *Psychologica*, 30, 315-333.
- Proteau, L. & Wolff, F. (2007). On the relational motive for volunteer work. *Journal of Economic Psychology*, 29, 314-335.
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Reich, W. A. (2000). Identify structure, narrative accounts, and commitment to a volunteer role. *The Journal of Psychology*, 134 (4), 422-434.

- Rennie, D. L. & Frommer, J. (2001). Reflections. In J. Frommer & D. L. Rennie (Eds.), *Qualitative psychotherapy research: Methods and methodology* (pp.185-200). Lengerich: PABST Science.
- RESAPES (2002). *A situação de Serviços de aconselhamento psicológico no Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Edição RESAPES.
- Ribeiro, J. L. P. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Livpsic.
- Rogers, C. (2004). *Terapia centrada no cliente*. Lisboa: Editora da Universidade Autónoma de Lisboa.
- Sagor, R. (1996). Building resiliency in students. *Educational Leadership*, 54 (1), 38-41.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: a developmental perspective. *The Career Development Quartely*, 47 (4), 326-336.
- Savickas, M. L. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira. In L.M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp.21-42). Coimbra: Edições Quarteto.
- Savickas, M. & Walsh, B. (1996). *Handbook of Career Counseling: Theory and Practice*. Palo Alto, Ca.: Davies-Black Publishing.
- Schank, R. & Cleary, C. (1995). *Engines for education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sprinthall, N. A. (1991). Role-taking programs for high-school student: new methods to promote psychological development. In B. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: ICPFD & Louvainla-Neuve: Academia.
- Sullivan, J. & Transue, J. (1999). The psychological underpinnings of democracy: a selective review of research on political tolerance, interpersonal trust and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625-650.

- Taveira, M.C. (Coord.) (2004). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Edições Almedina.
- Tyler, T. R. (1999). Why people cooperate with organizations: An identity-based perspective. In Sutton, R. I. & Staw, B. M. (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp.201-246). Stamford, CT: JAI Press, Inc.
- Taylor, R. (2010). *Third sector research*. New York: Springer.
- Veiga, C. S. (2008). *O impacto do envolvimento dos estudantes universitários em actividades extra-curriculares no Empowerment e no Desenvolvimento Cognitivo-Vocacional*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215-240.
- Wilson, A. e Pinm, G. (1996). The tyranny of the volunteer: the care and feeding of voluntary workforce. *MCB University Press*, 34, (4), 24-40.
- Zimmerman, M.A. (1995). Psychological *Empowerment*: Issues and Illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 581-600.
- Zimmerman, M. (2000). *Empowerment Theory: Psychological, organizational and community levels of analysis*. New York: Plenum Press.

ANEXOS

Declaração de Consentimento

Em colaboração com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, estamos a desenvolver um projecto de investigação integrado no Mestrado em Psicologia Política e da Cidadania, com o objectivo de compreender o significado, valor e experiência subjectiva dos estudantes voluntários integrados no Programa de voluntariado do Gabinete do Estudante do Politécnico do Porto.

É neste âmbito que solicitamos a sua indispensável cooperação no sentido de participar, de forma voluntária neste projecto de investigação. Deste modo está a contribuir, por um lado, para o aprofundamento do conhecimento sobre o processo desenvolvimental das experiências de participação em contexto, a par de uma melhoria do programa de voluntariado e intervenção do Gabinete do estudante do Politécnico do Porto.

Toda a informação resultante desta investigação será tratada num registo confidencial e respeitando os mais elevados padrões de ética e investigação em Psicologia. Os resultados desta investigação serão apresentados em congressos e publicações relacionadas com a temática, no entanto os seus dados pessoais e resultados da sua participação permanecem confidenciais.

Se pretender anular a sua participação, a qualquer momento poderá fazê-lo contactando para o efeito a equipa de investigação.

Agradecendo a disponibilidade, empenho e interesse manifestados, informamos que estaremos sempre disponíveis para qualquer esclarecimento adicional.

Aceito colaborar como participante neste projecto de investigação

Porto, ____ de _____ de 2010

O participante

O investigador

Título Provisório: VOLUNTARIADO E CIDADANIA:
AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UM PROGRAMA COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

1. **Idade:** anos

2. **Género:** Feminino Masculino

3. **Naturalidade:**

4. **Nacionalidade:**

5. **Estado relacional:**

5.1.

Solteiro|a

Casado|a

União de facto

Divorciado|a

Viúvo|a

5.2.

Numa relação estável

Numa relação instável

Sozinho|a e insatisfeito|a com este facto

Sozinho|a, mas bem com este facto

6. **Família:**

Parentesco	Idade *	Habilitações Literárias	Profissão ocupação actual

* Se falecido coloque "f" antes da idade e o ano em que faleceu.

7. **Considera que os seus recursos económicos familiares são:**

Muito baixos	1	2	3	4	5	6	7	Muito elevados
--------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

8. Com o ingresso no ensino superior alterou o local de residência?

(se não, passe para 11)

Sim

Não

Antes	Depois		
Cidade:	Cidade:		
Vivia com:	Está a viver		
	Residência de Estudantes	Casa sozinho	
	Quarto individual	Casa com familiares	
	Quarto partilhado	Casa com outros estudantes	
	Outro	Especifique:	

9. Com que frequência se desloca à sua área de residência anterior ao ingresso:

Semanalmente

Mensalmente

Só nas férias escolares

Quinzenalmente

Duas vezes por semestre

10. Como considera essa frequência:

Nada satisfatória	1	2	3	4	5	6	7	Muito satisfatória
-------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

11. Qual o seu grau de satisfação com a vida em geral:

Nada satisfatória	1	2	3	4	5	6	7	Muito satisfatória
-------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

12. Qual o seu grau de satisfação com a sua saúde em geral:

Nada satisfatória	1	2	3	4	5	6	7	Muito satisfatória
-------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

II – IDENTIFICAÇÃO ACADÉMICA:

1- Escola:

2- Curso:

3- Ano:

4- Ano de entrada:

5- Área 12º ano:

6- Média de entrada:

7- Média dos resultados académicos até ao momento:

8- Número de inscrições:

9- A Escola em que se encontra matriculado foi a sua opção nº?

1 -

2 -

3 -

Outra opção (qual):

10- O curso que se encontra frequentar foi a sua opção nº?

1 - 2 - 3 - Outra opção (qual):

11- Já frequentou outro estabelecimento de ensino superior?

Sim Não Se sim, qual?

12- Tem algum estatuto especial:

Estudante portador de deficiência
Estudante trabalhador
Dirigente Associativo
Estudante Parturiente e Mãe e Pai Estudante
Outro Qual:

13- Já teve alguma experiência profissional?

Sim Não

Se **sim**, durante quanto tempo? (semanas)

Quando? Antes do ingresso no Ensino Superior Durante a frequência do Ensino Superior

14- Actualmente trabalha?

Sim Part time
Não Full time

15- Durante a frequência no Ensino superior já teve alguma experiência de estudos fora do país?

Sim Não

Se **sim**, durante quanto tempo? (semanas)

16- Como ocupa os tempos livres | de lazer?

17- Até ao momento considera-se bem sucedido|a no seu processo de adaptação ao Ensino Superior:

Nada	1	2	3	4	5	6	7	Muito
------	---	---	---	---	---	---	---	-------

18- Quais as dificuldades | necessidades que tem sentido | sentiu desde que ingressou no Ensino Superior:

III – INTERESSE PELA ACTUALIDADE SOCIO-POLÍTICA:

1. Tem interesse por assuntos / acontecimentos socio-políticos?

Nada	1	2	3	4	5	6	7	Muito
------	---	---	---	---	---	---	---	-------

2. Considera-se informado sobre a actualidade sócio-política?

Nada	1	2	3	4	5	6	7	Muito
------	---	---	---	---	---	---	---	-------

3. Para se manter informado, qual a frequência com que:

3.1. Utiliza os meios de comunicação (televisão, rádio, jornais, internet):

Nada frequente	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequente
----------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

3.2. Fala com familiares sobre a actualidade socio-política?

Nada frequente	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequente
----------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

3.3. Fala com amigos sobre a actualidade socio-política?

Nada frequente	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequente
----------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

3.4. Fala com colegas de curso sobre a actualidade socio-política?

Nada frequente	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequente
----------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

3.5. Fala com professores / outros profissionais sobre a actualidade socio-política?

Nada frequente	1	2	3	4	5	6	7	Muito frequente
----------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

4. Quais considera serem os canais privilegiados de expressão e participação de estudantes de Ensino Superior?

5. Relativamente à sua participação associativa e política, está envolvido(a) em alguma actividade, organização ou associação?

	Não	Utilizador	Organizador	Dirigente
Grupo artístico, cultural e académico				
Associação de Estudantes				
Órgão de Gestão do IPP				
Associação Desportiva/ Cultural/Recreativa				
Movimento Social ou de Solidariedade Social				
Grupo Ecológico/Ambiental				
Associação Juvenil				
Organização ou grupo religioso				
Partidos Políticos ou Juventude Partidária				
Outro _____				

6. Como se situa politicamente?

Esquerda	1	2	3	4	5	6	7	Direita
----------	---	---	---	---	---	---	---	---------

IV – PROGRAMA DE VOLUNTARIADO:

1- Designação do projecto de voluntariado:

2- Entidade responsável:

3- 1ª semestre [Outubro – Fevereiro]

2º semestre [Fevereiro - Junho]

4- Compromisso: Semanal ____h

Quinzenal ____h

5- Quais os motivos para ter escolhido ser voluntário(a)?

7- Quais as dificuldades que espera encontrar na experiência de voluntariado?

8- Quais os seus recursos e apoios que podem facilitar o desempenho das funções neste projecto de voluntariado?

9- De que modo o Gabinete do Estudante do Politécnico do Porto o/a pode ajudar na superação dessas dificuldades?

III - ESCALA DE *EMPOWERMENT* PSICOLÓGICO EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

(Veiga & Menezes, 2008)

SPC

	Discordo totalmente				Concordo totalmente		
	1	2	3	4	5	6	7
1. Preferia ser um líder a um seguidor.	1	2	3	4	5	6	7
2. Por vezes, os políticos e o governo parecem tão complicados que uma pessoa como eu não consegue realmente compreender o que se passa.	1	2	3	4	5	6	7
3. Acho que tenho uma compreensão bastante boa dos assuntos políticos importantes da nossa sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
4. Geralmente, as outras pessoas seguem as minhas ideias.	1	2	3	4	5	6	7
5. Dificilmente faz alguma diferença em quem é que eu voto, uma vez que quem quer que ganhe as eleições faz aquilo que quer.	1	2	3	4	5	6	7
6. Há tantas pessoas que se envolvem em assuntos e organizações locais que não é importante se participo ou não.	1	2	3	4	5	6	7
7. Uma grande parte das eleições locais não são suficientemente importantes para eu me preocupar com elas.	1	2	3	4	5	6	7

8. Sou frequentemente um líder nos grupos.	1	2	3	4	5	6	7
9. Gosto de participar politicamente, uma vez que quero, tanto quanto possível, ter algo a dizer relativamente ao funcionamento do governo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Preferia que outra pessoa qualquer assumisse o papel de liderança quando estou envolvido/a num projecto de grupo.	1	2	3	4	5	6	7
11. Consigo geralmente organizar pessoas de forma a fazer as coisas.	1	2	3	4	5	6	7
12. AS pessoas como eu são geralmente bem qualificadas para participar em actividades e tomadas de decisão políticas relativas ao nosso país.	1	2	3	4	5	6	7
13. Acho muito difícil falar em frente a um grupo.	1	2	3	4	5	6	7
14. Há muitas formas a partir das quais as pessoas como eu influenciam o que o nosso governo faz.	1	2	3	4	5	6	7
15. A maior parte dos políticos não me ouviria, independentemente do que eu fizesse.	1	2	3	4	5	6	7

EP – I&I

	Discordo totalmente				Concordo totalmente		
	1	2	3	4	5	6	7
1. Sinto confiança nas minhas capacidades para influenciar o meu destino.	1	2	3	4	5	6	7
2. Quando me confronto com problemas tenho consciência dos recursos (outras pessoas, instituições,...) que posso mobilizar para lidar com tais situações.	1	2	3	4	5	6	7
3. Sei que sou capaz de tomar uma decisão.	1	2	3	4	5	6	7
4. A minha opinião é muito importante para as pessoas que me rodeiam quando necessitam de tomar uma decisão.	1	2	3	4	5	6	7

5. Quando tenho um objectivo a atingir consigo rentabilizar os recursos (outras pessoas, instituições,...) que me rodeiam.	1	2	3	4	5	6	7
6. Tenho confiança nas minhas capacidades para lidar com diferentes problemas de vida (académicos, familiares, relacionais,...)	1	2	3	4	5	6	7
7. Não me sinto muito à vontade quando tenho que tomar decisões.	1	2	3	4	5	6	7
8. Tenho consciência dos meus recursos pessoais para ultrapassar os obstáculos que me surgem.	1	2	3	4	5	6	7
9. Tenho competência para lidar com as diferentes tarefas com que me confronto diariamente.	1	2	3	4	5	6	7
10. Prefiro ter apenas uma opção a ter que decidir.	1	2	3	4	5	6	7
11. Sinto que não sou capaz de ultrapassar os desafios que me surgem nos vários contextos da vida (escola, família, amigos, lazer).	1	2	3	4	5	6	7
12. Tenho consciência de que posso contar com o apoio de algumas pessoas, serviços e/ou instituições para resolver situações complicadas.	1	2	3	4	5	6	7
13. Não confio em mim para tomar decisões.	1	2	3	4	5	6	7
14. Quando faço planos, consigo quase sempre concretizá-los.	1	2	3	4	5	6	7
15. Prefiro que seja outra pessoa a tomar as decisões por mim.	1	2	3	4	5	6	7
16. Sinto que nos grupos, organizações, comunidade onde estou inserido(a) encontro recursos (outras pessoas, instituições,...) necessários para concretizar os meus objectivos.	1	2	3	4	5	6	7
17. Considero-me geralmente mais capaz do que os outros para resolver determinadas situações problemáticas.	1	2	3	4	5	6	7

18. Compreendo o modo como os grupos, instituições, comunidade onde estou inserido a estão organizados de forma a tirar daí o máximo de partido quando me confronto com determinados problemas.	1	2	3	4	5	6	7
19. Gosto de tomar as minhas próprias decisões.	1	2	3	4	5	6	7
20. Quando é necessário, tomo a iniciativa de procurar pessoas, serviços e ou instituições que me auxiliem na resolução dos meus problemas.	1	2	3	4	5	6	7
21. Sinto que sou capaz de influenciar o destino das pessoas que me rodeiam.	1	2	3	4	5	6	7
22. Consigo decidir por mim próprio a quando me confronto com diferentes alternativas.	1	2	3	4	5	6	7

EP – K

Nos últimos 3 meses...

	Discordo totalmente				Concordo totalmente			
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Tomei decisões importantes na minha vida.	1	2	3	4	5	6	7	
2. Ajudei outras pessoas a tomar decisões.	1	2	3	4	5	6	7	
3. Concretizei os objectivos principais a que me propus.	1	2	3	4	5	6	7	
4. Consegui resolver problemas do meu dia-a-dia.	1	2	3	4	5	6	7	
5. Ajudei outras pessoas a ultrapassar situações problemáticas.	1	2	3	4	5	6	7	
6. Mobilizei um grupo de pessoas para a realização de um determinado objectivo ou projecto.	1	2	3	4	5	6	7	
7. Participei numa reunião sobre um assunto que afecta os grupos, associações ou comunidade onde estou inserido a.	1	2	3	4	5	6	7	
8. Discuti frente-a-frente com uma ou mais pessoas sobre um tema da actualidade.	1	2	3	4	5	6	7	

<p>9. Concretizei determinadas acções (escrevi uma carta, enviei um e-mail, fiz um telefonema, dirigi-me a um serviço e/ou contactei pessoas ou os <i>media</i>) para influenciar uma decisão política.</p>	1	2	3	4	5	6	7
<p>10. Fiz tudo o que estava ao meu alcance (participar numa manifestação, subscrever um abaixo-assinado, ...) para pressionar uma determinada mudança política.</p>	1	2	3	4	5	6	7
<p>11. Participei na tomada de decisões nos meus contextos de vida (família, escola, associações, clubes, grupo religioso).</p>	1	2	3	4	5	6	7
<p>12. Consegui que outras pessoas ouvissem a minha opinião relativamente a um problema da actualidade.</p>	1	2	3	4	5	6	7
<p>13. Resolvi problemas importantes nos meus contextos de vida (família, escola, associações, clubes, grupo religioso).</p>	1	2	3	4	5	6	7
<p>14. Consegui motivar pessoas de um grupo, organização e/ou comunidade a que pertenço para tomarem posição relativamente a um assunto.</p>	1	2	3	4	5	6	7