



Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

A Importância do Voluntariado no Desenvolvimento de Competências Profissionais

Ana Patrícia Costa Pinto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Social e das Organizações

Orientador(a):
Professora Doutora Susana Cristina Silvestre Fonseca e Athayde de Carvalhosa, Professora
Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2016



Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**A Importância do Voluntariado no Desenvolvimento de
Competências Profissionais**

Ana Patrícia Costa Pinto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Social e das Organizações

Orientador(a):
Professora Doutora Susana Cristina Silvestre Fonseca e Athayde de Carvalhosa, Professora
Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2016

Agradecimentos

Um sincero agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Susana Carvalhosa pela sua disponibilidade e apoio na orientação rigorosa deste trabalho e por tudo o que contribuiu para o meu gosto pela Psicologia.

Ao Corpo Nacional de Escutas, pela oportunidade concedida para a recolha de dados junto dos seus Dirigentes e Candidatos a Dirigentes, tornando assim possível a realização deste trabalho. De uma forma especial agradeço à Junta Central do CNE pela disponibilidade, apoio e divulgação deste estudo.

Ao meu namorado Joaquim Paulino pelo incentivo e força ao longo dos meus estudos.

À minha família, especialmente à minha mãe a quem dedico este trabalho, pois sem ela não tinha chegado onde estou. Obrigada pela responsabilidade confiada, pela oportunidade de prosseguir o percurso académico que escolhi e pelo incansável apoio e carinho demonstrado durante toda a minha existência.

Resumo

A presente investigação analisa o efeito do voluntariado no desenvolvimento de competências profissionais, nomeadamente a liderança e o trabalho em equipa. Participaram 341 voluntários do Corpo Nacional de Escutas, que preencheram um questionário de autorrelato composto pelo Inventário de Práticas de Liderança: LPI, pelo questionário de Competências Essenciais ao Trabalho em Equipa, e por um questionário sociodemográfico.

Os resultados obtidos confirmam que as funções de coordenação e gestão voluntária estão associadas às competências de liderança. Verificou-se ainda a relação entre a idade dos voluntários e a liderança e relação entre o sexo o trabalho em equipa. O número de horas/semana dedicadas ao CNE está relacionada com a competência liderança.

Conclui-se que é fundamental ter em consideração os fatores que mais potenciam o desenvolvimento das competências, e de que forma é que estas poderão ser conduzidas para a vida pessoal e profissional do voluntário.

Palavras-Chave: voluntariado, liderança, trabalho em equipa, competências.

Abstract

The next investigation analyzes the effect of volunteering on the development of professional skills, including leadership and teamwork. In the study, participated 341 volunteers of the Corpo Nacional de Escutas (CNE), who completed a survey of self-report composed by the Leadership Practices Inventory: LPI, the questionnaire of the Essential Skills Team Work, and also a sociodemographic questionnaire.

The results confirm that the functions of coordination and management in the voluntary influence leadership skills. It was also influences the age of volunteers in leadership and influence of sex on teamwork. The number of hours/week dedicated to the CNE also influenced significantly the leadership.

Is possible to conclude, that it's essential to consider the factors that enhance the development of skills, and how that is these may be conducted for the personal and professional life of the volunteer.

Key-words: volunteer, leadership, teamwork, skills.

Índice

Introdução.....	1
I. Fundamentação Teórica.....	3
Voluntariado	3
O Conceito de Gestão	7
Educação Não-Formal	10
O Corpo Nacional de Escutas	12
Competências.....	13
Liderança	17
Trabalho em Equipa.....	20
Modelo Estrutural e Hipóteses de Estudo.....	24
II. Método.....	27
Participantes.....	27
Instrumentos	28
Procedimento	32
III. Resultados	35
IV. Discussão e Conclusões	41
V. Fontes	45
VI. Bibliografia	47
VII. Anexos	55
Anexo A. Consentimento Informado.....	55
Anexo B. Inventário de Práticas de Liderança: LPI	57
Anexo C. Questionário de Competências Essenciais ao Trabalho em Equipa.....	59

Índice de Quadros

Quadro 1.1. Comparativos dos Conceitos de Competência	14
Quadro 1.2. Diferenças de Abordagens	15
Quadro 1.3. Caracterização da Amostra.....	27
Quadro 1.4. Inventário de Práticas de Liderança (LPI).....	29
Quadro 1.5. Questionário de Competências Essenciais ao Trabalho em Equipa.....	31
Quadro 1.6. Análise Descritiva de Funções de Coordenação, Gestão e Pedagógicas	35
Quadro 1.7. Análise Descritiva – Inventário de Práticas de Liderança.....	35
Quadro 1.8. Correlações entre funções de coordenação e gestão no CNE e LPI.....	36
Quadro 1.9. Análise Descritiva – Competências Essenciais ao Trabalho em Equipa	36
Quadro 1.10. Correlações entre Funções Pedagógicas e as Competências Essenciais ao Trabalho em Equipa	37
Quadro 1.11. Regressão Linear - Liderança.....	38
Quadro 1.12. Regressão Linear – Trabalho em Equipa	39

Índice de Figuras

Figura 1.1. Modelo Estrutural Teórico	25
---	----

Glossário de Siglas

CCA – Conhecimentos, Competências e Aptidões

CNE – Corpo Nacional de Escutas

EVS – European Value Survey

GRH – Gestão de Recursos Humanos

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

LPI – Inventário de Práticas de Liderança

OEPF – Observação do Emprego e Formação Profissional

ONU – Organização das Nações Unidas

OSFL – Organização Sem Fins Lucrativos

RH – Recursos Humanos

UE – União Europeia

Introdução

No atual contexto da sociedade moderna, o voluntariado assume cada vez mais um papel preeminente, gerando capital humano e social, aperfeiçoando a inclusão social e reforçando a solidariedade (Fundação Eugénio de Almeida, 2013). Numa sociedade onde o crescimento de necessidades sociais e económicas é cada vez mais exigente, o voluntariado ganha um papel importante na redução dessas mesmas necessidades (Sardinha & Cunha, 2013). O trabalho voluntário e o crescimento pessoal do mesmo permite aos voluntários adquirir novas competências pessoais e profissionais, tão exigidas atualmente pela crescente concorrência no mercado de trabalho, conduzindo assim para a necessidade de profissionais mais qualificados e talentosos (Sant'Anna, 2008).

O presente estudo pretende centrar-se no Voluntariado por parte de adultos numa organização formal, neste caso, no Corpo Nacional de Escutas (CNE) e na forma como este contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais. A escolha deste tema resulta da sua relevância na conjuntura atual e das recentes transformações no mercado de trabalho, tendo em conta a crise económica global gerando novas necessidades sociais e profissionais. O estudo torna-se assim inovador por relacionar o voluntariado com as competências do indivíduo, e por se focar nas competências que os voluntários desenvolvem e que contribuirão para a sua vida profissional e pessoal.

A amostra do estudo é composta por Dirigentes e Candidatos a Dirigentes do CNE, uma Organização Sem Fins Lucrativos (OSFL) cuja missão é educar e formar jovens, com base no método escutista de Baden Powell. O CNE é atualmente composto por cerca de 72 760 escuteiros, sendo que 14 048 são adultos voluntários (CNE, 2013).

A investigação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo é composto pela fundamentação teórica, descrevendo a revisão de literatura dos principais conceitos em estudo e os objetivos e hipóteses deste estudo. O segundo capítulo é constituído pelo método do estudo, que engloba os participantes, instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados. No terceiro capítulo são apresentados os resultados estatísticos obtidos através de análises descritivas, correlacionais e regressões lineares. O quarto capítulo é composto pela discussão e conclusões dos resultados, com referência às limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

Capítulo I – Fundamentação Teórica

O presente capítulo é composto pela descrição de dois grandes conceitos, essenciais para a compreensão do presente estudo, nomeadamente o voluntariado e as competências, bem como as respetivas definições, modelos e teorias. Serão abordados outros conceitos mais específicos do voluntariado, nomeadamente as funções de coordenação e gestão voluntária e as funções pedagógicas. Ao nível das competências, serão definidas a liderança e o trabalho em equipa. Assim, o enquadramento teórico foca a literatura mais significativa para estes temas.

Voluntariado

O crescimento constante de necessidades sociais e económicas é cada vez mais exigente, tendo por isso o voluntariado ganho um papel importante na redução dessas mesmas necessidades. A benevolência acrescida pelas crenças e pelo compromisso a determinadas causas contribuem para esta evolução, não só a nível de bem-estar social como para o crescimento pessoal do próprio voluntário (Sardinha & Cunha, 2013), sendo por isso reconhecido pelas organizações governamentais representativas dos países, como é o caso da Organização das Nações Unidas (ONU) e da União Europeia (UE), como sendo uma forma de gerar capital social criando uma cultura onde as pessoas são colocadas em primeiro lugar (CES, 2013).

Portugal tem vindo a reconhecer cada vez mais o valor do voluntariado, sendo este visível através do número de instituições a investir na valorização e qualificação dos voluntários de forma integrada, continuada e consequente (CES, 2013). Apesar de existir uma crescente valorização do voluntariado o nosso país mantém-se com uma das taxas mais baixas da Europa no que reporta ao mesmo, o que pode ser verificado em vários estudos efetuados. De acordo com Delicado (2002), entre 1990 e 1999 existiu um decréscimo do voluntariado em Portugal de 19% para 16%, decréscimo este que se tem mantido. Uma prova disso são os dados recolhidos pela European Value Survey (EVS, 2008) mostrando que a taxa de voluntariado em Portugal situava-se nesse mesmo ano nos 14%, no entanto existe uma consciência coletiva relativamente a esta temática. Entre 2010 e 2014 Portugal não participou nos estudos da EVS, impossibilitando a conclusão dos resultados relativamente ao decréscimo ou acréscimo do voluntariado no país.

Segundo a Legislação Portuguesa, o Artigo 3º da Lei nº 71/98 de 3 de novembro, “*O voluntário é o indivíduo que de forma livre, desinteressada e responsável se compromete, de*

acordo com as suas aptidões próprias e no seu tempo livre, a realizar ações de voluntariado no âmbito de uma organização promotora". Aquele que, baseando-se no seu interesse pessoal e no sentido cívico se dedica doando o seu próprio tempo, sem obter qualquer forma de remuneração, trabalhando de diversas formas, em diferentes tipos de organizações ou de forma independente e individualizada, é voluntário (ONU, 2011).

Por sua vez, voluntariado é definido como uma fonte de solidariedade que toma como direção o coletivo a partir do indivíduo. Pode posicionar-se na justiça e na responsabilidade de e com o próprio, a sociedade e o outro (Arai, 2004; Sousa, 2011). No âmbito da Legislação Portuguesa, o Artigo 2º da Lei nº 71/98 de 3 de novembro define voluntariado como um *"conjunto de ações de interesse social e comunitário realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projetos, programas e outras formas de intervenção ao serviço dos indivíduos, das famílias e da comunidade desenvolvidos sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas."*

Este é um tema com distintas definições onde são considerados diferentes contextos sociais e culturais, tendo contudo alguns pressupostos comuns (Romão, Gaspar, & Correia 2012). Alguns autores afirmam a existência de uma componente social ligada ao voluntariado, onde este é movido pela solidariedade permitindo a liberdade nas práticas dos direitos humanos e colaborando para a construção de um bem comum (Selli, Garrafa & Junges, 2008). Com base nesta ideia, Omoto e Snyder (2010) definem voluntariado como um conjunto de atividades sociais que são criadas e desenvolvidas de livre vontade através de organizações com o objetivo de dar apoio a pessoas e a causas, prolongando-se no tempo. A definição de voluntariado descrita por Wilson (2000) vai de encontro a esta linha de pensamento, definindo voluntariado como uma atividade onde o tempo é dado em prol do benefício a pessoas, causas e grupos, provando que os comportamentos de ajuda estão diretamente ligados ao compromisso, demonstrando que esta é uma atividade onde também os voluntários podem beneficiar dela.

Por outro lado, alguns autores referem que o voluntariado se centra no indivíduo, permitindo-lhes através das atividades voluntárias encontrarem significado pessoal e identidade nos mesmos, bem como a descoberta das suas necessidades, interesses e valores sociais (Arai, 2004). De acordo com Midlarsky (1991) a atividade voluntária permite que os voluntários se ajudem a si próprios ao enfrentarem situações causadoras de stress enquanto estão a prestar ajuda a outros, permitindo o desenvolvimento de valores e de integração pessoais (Sales, 2011). Wilson e Musick (1997) seguem esta linha de pensamento ao afirmarem que o voluntariado é conjuntamente uma forma de caridade e de consumo, pois

enquanto os voluntários prestam um serviço, o seu comportamento proporciona o alcance quer de recompensas intrínsecas (benefícios psicológicos) como extrínsecas (reconhecimento social).

Apesar da existência de inúmeros conceitos que definem voluntariado, verifica-se concordância entre eles, pois referem-se à inexistência de remuneração, que é geralmente efetuado através de OSFL, apenas com o propósito de ajudar outrem (indivíduo, grupo ou sociedade). De um modo geral, voluntariado é definido tendo em conta a componente social. Wilson (2000) e Omoto e Snyder (2010) definem como um conjunto de atividades sociais que pretendem beneficiar causas e pessoas. As definições centradas no indivíduo estão igualmente todas de acordo, afirmando que as atividades voluntárias proporcionam desenvolvimento e significado pessoal dos seus participantes, bem como o desenvolvimento de valores e uma melhor integração (Arai, 2004; Midlarsky, 1991, citado por Sales, 2011).

O voluntariado pode ser classificado como informal e formal. O voluntariado informal diz respeito a atitudes, como ajudar pessoas próximas, sendo este praticado de forma independente e individualizada. O voluntariado formal refere-se a comportamentos idênticos, mas no âmbito de uma OSFL onde a procura de benefícios para a comunidade é trabalhada por voluntários, não aferindo qualquer remuneração (Ferreira et al., 2008; Omoto & Snyder, 2010; Parboteeah, Cullenb & Lim, 2004; Soupourmas & Ironmonger, 2001). Por sua vez, o voluntariado formal pode ser distinguido como dirigente e não dirigente, sendo que o voluntariado dirigente diz respeito à realização por parte do voluntário de funções de gestão na organização a que pertence, ao invés do voluntariado não dirigente, em que o voluntário executa atividades rotineiras, tendo por isso uma relação de proximidade maior e mais direta com os beneficiários das suas ações dentro da organização (Delicado, 2002; Ferreira et al., 2008). Um estudo realizado pelo Observatório do Emprego e Formação Profissional (OEFPP) em 2008 sobre o voluntariado classificou os voluntários em três tipos: os pertencentes aos órgãos sociais (dirigentes), os que participam ocasionalmente e os que trabalham de forma regular com a instituição (Almeida et al., 2008), sendo estes o público-alvo deste estudo.

De seguida serão descritos dois dos modelos mais importantes na caracterização do voluntariado: *Volunteer Process Model* e *Role Identity Model*.

O *Volunteer Process Model* (ou modelo do processo de voluntariado) foi criado com base no estudo de Omoto e Snyder (1995) e testado tendo em conta o desenvolvimento do voluntariado em três estágios: antecedentes, experiência e consequências. O primeiro estágio diz respeito aos fatores antecedentes ao processo de voluntariado, composto por três fatores: personalidade e disposição dos indivíduos que contribuem para o envolvimento em tarefas de

ajuda; motivação e necessidades pessoais para a procura de atividades de voluntariado e a sua permanência; e fatores de suporte social como a família, amigos e/ou colegas de trabalhos. No segundo estágio, os autores deram ênfase às experiências promotoras da continuidade do envolvimento dos voluntários ao seu trabalho, sendo estas a satisfação e a integração com a organização. O terceiro estágio teve como fator de análise a duração do serviço voluntário, estudado pelos autores com ligação aos outros dois estágios (anteriores e experiência). Concluiu-se que a motivação e o suporte social foram preditoras de longevidade no voluntariado (Béu, 2010; Omoto & Snyder, 1995).

O modelo despoletou novas pesquisas, como é o caso do estudo de Davis et al. (2003), que investigou as reações emocionais, a satisfação com o trabalho voluntário e as motivações iniciais para o voluntariado. Os resultados refletem influência dos fatores anteriores na simpatia, angústia e motivações satisfeitas. Foi igualmente comprovado que a satisfação com o trabalho voluntário decorre das experiências anteriores. Através dos resultados do estudo, foi possível propor uma nova versão do modelo original de Omoto e Snyder (1995), em que expõem diferentes construtos em cada estágio. Relativamente ao primeiro estágio (anteriores), surgem três novas variáveis: empatia; motivação inicial para o serviço voluntário; e a intensidade da atividade. No segundo estágio (experiência) surgem igualmente três novas variáveis: respostas emocionais; realização/satisfação dos motivos; e a satisfação no voluntariado. No terceiro estágio (consequências) são reconhecidas duas novas variáveis, sendo estas o envolvimento (tempo despendido) e a persistência na atividade voluntária (Béu, 2010). O modelo foi novamente publicado por Omoto e Snyder em 2010. Por um lado foram mantidos pressupostos relativos aos três estágios existentes conforme o modelo original (Omoto & Snyder, 1995), por outro lado foi acrescentada uma análise multinível de contexto, podendo o voluntariado ser discutido a diferentes níveis: individual (atividades e processos psicológicos dos voluntários e beneficiados), interpessoal (incorporação de dinâmicas de relações de ajuda), organizacional (recrutamento, gestão e retenção, desempenho, compensação e avaliação da força de trabalho voluntário) e social (dinâmicas coletivas e culturais) (Béu, 2010).

Conclui-se que o voluntário enquanto indivíduo, a sua motivação e o meio social são fatores muito importantes como antecedentes ao voluntariado. É igualmente importante que as experiências sejam positivas, de forma a permitir um maior envolvimento e satisfação dos voluntários, tendo como consequência uma maior permanência e mais tempo despendido às atividades voluntárias. Para além do envolvimento pessoal, a envolvente organizacional e social têm um papel fulcral pois devem proporcionar as experiências positivas e uma boa

vinculação, de forma a concretizar uma maior durabilidade do voluntário. Assim, é muito importante o envolvimento de toda a comunidade, para que as atividades voluntárias sejam positivas e tenham uma maior envolvimento.

O *Role Identity Model* (Callero, et al., 1987; Grube & Pilliavin, 2000) retrata a identidade que as pessoas atribuem ao seu papel como voluntários. Esta é desenvolvida ao longo do tempo, sendo criado um vínculo gradual com a organização e um compromisso com as atividades que desempenha. O modelo foi criado com base no estudo empírico de Callero et al. (1987), onde é abordado o comportamento de ajuda, explicando a fusão entre o papel social e o indivíduo em determinadas circunstâncias, tendo implicações diretas nesses mesmos comportamentos. Os resultados indicam que o conceito de fusão entre o papel social e o indivíduo contribui nos comportamentos de ajuda. O trabalho de Grube e Piliavin (2000), influenciado pelo modelo anterior e pela teoria de identidade, desenvolveu um sistema teórico para explicar o desempenho e a retenção dos voluntários, abrangendo o papel de voluntário e o papel social do mesmo, incluindo ainda variáveis organizacionais. Os resultados mostraram que o papel social de voluntário esclarece a intenção do voluntário em permanecer na atividade voluntária e explica grande parte da variação de horas trabalhadas no voluntariado (Béu, 2010).

O modelo de Callero et al. (1987) vem reforçar a importância da identidade que as pessoas atribuem ao seu papel como voluntários. A identidade só pode ser desenvolvida se existir uma boa vinculação com a OSFL. Uma vez mais o papel social, organizacional e pessoal permitem a retenção dos voluntários por um maior período de tempo.

O conceito de gestão.

O conceito de gestão é referido como o ato de coordenar e supervisionar o trabalho para que este possa ser executado da forma mais eficaz (Robbins & Coulter, 2012), e de modo a que se possam alcançar os objetivos organizacionais num ambiente em mutação (Kreitner, 1998). O autor salienta oito funções inerentes à gestão, possíveis de aplicar em programas de voluntariado: planeamento, tomada de decisão, organização, gestão de trabalhadores (recrutamento, formação e desenvolvimento), comunicação, motivação, liderança e controlo (Ferreira, 2015; Robbins & Coulter, 2012).

A gestão do voluntariado é definida como um processo organizado e lógico de trabalho com e através de voluntários, com o propósito de alcançar os objetivos organizacionais num ambiente em evolução. Aliada a esta gestão estão os próprios voluntários que com as suas contribuições tornam os objetivos exequíveis, para o cumprimento da missão e visão da

organização (Safrit & Schmiesing, 2011). É graças à gestão dos recursos humanos (GRH) que as OSFL dão continuidade à sua missão e valores, bem como aos objetivos que as definem, sendo as pessoas o seu principal alvo. A igualdade e a democracia organizacional, bem como a solidariedade e a oferta de bens e serviços são outros objetivos pelos quais as OSFL se regem (Parente, 2010).

Funções de gestão voluntária.

Ao longo dos tempos, os gestores de voluntários tomaram responsabilidades com a identificação, seleção, orientação, formação, reconhecimento e avaliação dos voluntários. Após uma revisão exaustiva da literatura, foi possível reunir um conjunto de modelos que abordam as funções de gestão e coordenação voluntária de voluntários. O livro *Volunteers Today: Finding, Training and Working With Them*, escrito por Naylor (1967) foi o primeiro a focar a gestão do voluntariado, direcionado para voluntários que estão em posições de liderança em OSFL. A abordagem da autora ao desenvolvimento voluntário envolveu sete elementos: 1) inventário de postos de trabalho; 2) inventário de voluntários; 3) plano de recrutamento; 4) seleção e colocação; 5) indução e supervisão; 6) programa de formação abrangente; 7) disposição para a mobilidade voluntária. De seguida, Boyce (1971) criou o modelo de gestão voluntária *Isoture*, que destaca o voluntariado como desenvolvimento de liderança, originalmente desenvolvido por Robert Dolan. O desenvolvimento do líder voluntário como principal foco, permitiu a criação de sete subcategorias essenciais à gestão de voluntários: 1) identificação (encontrar pessoas com competências para posições de liderança); 2) seleção (analisar potenciais líderes e motivá-los para as respetivas funções); 3) orientação (orientar os dirigentes selecionados sobre as expectativas da função de líder); 4) formação (suporte à aquisição e desenvolvimento de competências); 5) utilização (colocar em prática as suas competências e exercer a sua função); 6) reconhecimento (reconhecer e recompensar o desempenho); 7) avaliação (determinação de resultados de desempenho de líder). Ainda que a publicação tenha sido há mais de 40 anos, o modelo forneceu a base para a gestão de voluntários. Mais tarde, com base no modelo *Isoture*, foi desenvolvido o modelo BLAST – *Building Leadership and Skills Together* (Safrit et al., 1994), com foco nas funções de gestão de voluntariado para profissionais de desenvolvimento dos jovens (Safrit & Schmiesing, 2011).

O modelo de gestão de voluntários *Loop* (Penrob, 1991) baseia-se em quatro conceitos: localização (recrutamento e seleção); orientação (estratégias de desenvolvimento), operação (compromisso e impacto do trabalho voluntário ao nível pessoal e dos beneficiários); e

perpetuação (avaliação e reconhecimento), interligados entre si. Fisher e Cole (1993) reconheceram a importância do desenvolvimento profissional das funções de gestão voluntária e, com base no trabalho de Bennis (1987), identificaram as principais características de liderança, considerando o líder como um visionário, que partilha e cumpre a visão organizacional. Os autores indicam que a gestão de pessoal e dos programas de voluntariado são cruciais para a evolução do papel do gestor voluntário. De um modo geral, o gestor de voluntários deve ter um vasto conhecimento das normas e padrões da profissão e desenvolver a sua própria perspectiva e filosofia pessoal para um maior envolvimento no voluntariado, gerando influência quer nos voluntários, quer na criação da visão e missão estratégica da organização. O modelo de Stepputat (1995) vai de encontro a esta linha de pensamento, identificando dez categorias para a gestão eficaz de voluntários: 1) recrutamento; 2) aplicação, entrevista e triagem; 3) orientação e formação; 4) colocação; 5) supervisão e avaliação; 6) reconhecimento; 7) retenção; 8) manutenção de registos; 9) avaliação; 10) advocacia e educação. Foca a educação e a preparação dos gestores voluntários e o apoio do seu trabalho com os voluntários. De acordo com o modelo a principal função do gestor é defender o voluntário dentro da organização e na sociedade, demonstrando assim a importância do mesmo e garantindo o seu envolvimento nos programas, formação ou em eventos de reconhecimento (Safrit & Schmiesing, 2011).

O modelo PEP – *Preparation, Engagement and Perpetuation* (Safrit & Schmiesing 2004) foca-se na identificação de competências necessárias para a função de gestão de voluntariado (Gliem & Gliem, 2005). Com base nos dados recolhidos foram identificadas três categorias e nove contributos que compuseram o modelo PEP: 1) Preparação pessoal (desenvolvimento pessoal e profissional e planeamento do programa); 2) Envolvimento do voluntário (recrutamento, seleção, orientação e formação, coaching e supervisão); 3) Perpetuação do programa (reconhecimento, responsabilidade, avaliação e impacto do programa). O modelo CCVA – *The Council for Certification of Volunteer Administration* (2008) é responsável pela atribuição do Certificado em Administração Voluntária (CVA – *Certified in Volunteer Administration*), e baseia-se em cinco competências: 1) Ética (agir de acordo com os princípios profissionais); 2) Gestão organizacional (criação e implementação de políticas, processos e estruturas para alinhar o envolvimento voluntário com a missão e visão organizacional); 3) GRH (envolvimento eficaz, formação e apoio ao voluntário); 4) Responsabilização (recolha de dados, avaliação e elaboração de relatórios); 5) Liderança e advocacia (defender metas individuais, organizacionais e para a comunidade; envolvimento voluntário) (Safrit & Schmiesing, 2011).

As OSFL estão cada vez mais vocacionadas para um desempenho mais positivo, o que terá de, a montante, haver um investimento ao nível de funções de gestão e voluntários, na seleção, formação e motivação dos mesmos, atitudes que anteriormente apenas eram reconhecidas no setor empresarial. Considerada uma área ainda recente a GRH tem e terá papel relevante na evolução do voluntariado mundial, considerando a crescente participação de voluntários. Os primeiros modelos teóricos (Boyce, 1971; Fisher & Cole, 1993; Naylor, 1967; Penrob, 1991; Safrit et al., 1994; Stepputat, 1995) destacam o desenvolvimento do gestor e as etapas necessárias para uma gestão eficaz. Por outro lado, o modelo de Safrit e Schmiesing (2004) foca a identificação de competências pessoais e profissionais necessárias para as funções. Contudo, todos os modelos estão em concordância ao afirmarem que para uma gestão e desenvolvimento eficaz deve existir sempre uma fase de seleção, formação, avaliação e reconhecimento do trabalho cumprido.

Educação não-formal.

Sistemas educativos começaram a surgir na Europa no final do século XIX e desde essa altura têm evoluído e sofrido diversas alterações originando quadros e normas educacionais. Influenciadora de inúmeros estudos, a definição de Durkheim (1975) diz-nos que a educação é um acto exercido pelos adultos às gerações mais jovens que ainda não estão preparadas para a vida social, sendo o principal objetivo a promoção do desenvolvimento físico, intelectual e moral (Matias, 2013).

O conceito de educação não-formal surgiu no final da década de sessenta devido à necessidade da criação de novas respostas educativas, como consequência da instabilidade vivida na altura em termos educativos e sociais e devido às exigências dos modelos de desenvolvimento. As limitações existentes no ensino tradicional eram superadas com programas de educação não-formal através de práticas pedagógicas. (Pinto, 2007). Não existe no entanto uma definição única de educação não-formal, apesar dos inúmeros debates em torno do conceito, das suas origens e da sua aplicabilidade nos diferentes contextos da atualidade. Este debate global centrou-se sobretudo nos conceitos de educação formal, educação informal e educação não-formal que perduraram até aos dias de hoje, com o propósito de clarificar as suas classificações e práticas educativas (Pinto, 2007; Rothes, 2005).

A educação formal é um sistema educativo altamente institucionalizado e obrigatório, com uma hierarquia estruturada, abarcando desde a escola primária até ao ensino superior, com conteúdos, regras e padrões previamente definidos. Este tipo de ensino metódico dividido por idades e classes de conhecimento requer tempo, uma vez que as atividades são

sistemáticas e sequenciais, requer pessoas especializadas e local específico. Por sua vez, educação informal é uma aprendizagem ao longo da vida, em que cada pessoa adquire de forma espontânea conhecimentos, competências e novas percepções durante o processo de socialização e de relações informais na família, no bairro ou com os amigos (Coombs & Ahmed, 1974, citado por Rogers, 2004; Gohn, 2006).

O apoio na construção de uma identidade e cidadania coletiva tornou-se um dos grandes atributos da educação não-formal na atualidade, fundamentando-se na solidariedade e na identificação de interesses comuns (Gohn, 2006). Uma definição mais recente afirma que educação não-formal é um processo de aprendizagem social centrada no formando/educando através de atividades complementares à educação formal, sendo fulcral o seu desenvolvimento em conjunto. Contudo, e apesar dos inúmeros resultados que este tipo de ensino proporciona, existem algumas falhas, nomeadamente a falta de formação específica dos educadores tendo em conta as suas funções e tarefas a realizar, ausência de definição de funções e objetivos e ausência de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho quotidiano e para a avaliação e análise do mesmo. Qualquer que seja o método utilizado, os educadores são o elemento chave para a construção de um trabalho coletivo, pois são eles que carregam e transmitem conhecimentos acumulados, ideologias e as suas visões do mundo (Gohn, 2006).

O educador social desempenha assim funções no âmbito da ação social e em contextos não-formais, com base em critérios de competência profissional, assentes em técnicas e métodos para uma prática social de intervenção. Ao nível profissional, o educador deve possuir competências que possibilitem o seu reconhecimento enquanto profissional, tais como: liderança, trabalho em equipa, criatividade, espírito de iniciativa, autonomia, polivalência, comunicação, análise crítica, comunicação, entre outros. Assim, o perfil profissional do educador social deve compor-se de sabedoria e valores, criatividade e empreendedorismo para dar resposta a situações diárias rotineiras e deve deter de técnica na procura de instrumentos que se adaptem às necessidades educativas diárias (Carvalho & Baptista, 2004).

Apesar da existência de três práticas educativas distintas (formal, informal e não-formal) estas complementam-se e suportam-se mutuamente, permitindo às crianças e jovens o desenvolvimento de aprendizagens, e aos adultos a aquisição e desenvolvimento de novas competências, possibilitando um maior desenvolvimento pessoal e profissional. Coombs e Ahmed (1974) consideram a educação não-formal imprescindível para o suporte à educação formal como resposta educativa e no apoio na resolução de problemas, valorizando a partilha

de experiências, em espaços e atividades grupais regulares, onde os processos interativos são planejados (Rogers, 2004). Carvalho e Baptista (2004) aborda a educação não-formal como forma dos educadores transmitirem valores, atitudes e estratégias de acordo com a participação ativa e o espírito cívico. Estes devem ser preparados para a aquisição de novas competências que os ajudem a atuar ao nível social. Gohn (2006) segue esta linha de pensamento, ao valorizar igualmente o formando e o educador, numa aprendizagem social que beneficia o desenvolvimento das duas partes. Por tudo isto é conclusivo que a educação não-formal é uma educação para a cidadania, abrangendo a educação para os direitos (humanos, políticos, culturais, entre outros), para a igualdade e liberdade. Este tipo de ensino é uma aprendizagem ao longo da vida, que permite o desenvolvimento de novas competências como forma de preparar as pessoas para o meio profissional e proporciona aprendizagens e práticas grupais que permitem a organização de objetivos direcionados para a resolução de problemas quotidianos, e que permitam que as pessoas olhem o mundo de uma forma mais compreensível, conhecendo os seus direitos enquanto cidadãos. A aquisição de competências torna-se fundamental para que o educador social exerça a sua atividade, possibilitando uma intervenção positiva em que o trabalho em equipa, a comunicação e a firmeza para a resolução de problemas prevaleçam.

O Corpo Nacional de Escutas (CNE).

O CNE é uma associação católica sem fins lucrativos de educação não-formal, cujo objetivo consiste em contribuir para a educação dos jovens, com base no voluntariado e em conformidade com os princípios e métodos do escutismo, fundado por Baden-Powell. O método escutista, elemento pedagógico original do Escutismo é um sistema de autoeducação, que permite aos jovens serem os delineadores da sua aprendizagem e desenvolvimento, com base em sete componentes interligados: Lei e Promessa; Mística e Simbologia; Vida na Natureza, Aprender Fazendo; Sistema de Patrulhas; Sistema de Progresso; e Relação Educativa. A Relação Educativa tem um papel essencial no CNE pelo facto de ser criada uma relação entre os jovens e os adultos. O adulto promove a educação dos jovens através de atividades pedagógicas, para que estes sejam proactivos no seu autodesenvolvimento (CNE, 2013).

O adulto no CNE deve ser católico e identificar-se com a missão do escutismo e ter conhecimento da proposta educativa do CNE. Os adultos são voluntários com idade mínima de 20 anos e serem Dirigentes ou Candidatos a Dirigentes. As suas principais competências passam pela maturidade, capacidade de trabalho em equipa, de integração social, criatividade,

comunicação, entre outros. Uma vez demonstradas competências, conhecimentos e atitudes adequadas à função de adulto, e após a realização de formação e de ser integrado por uma estrutura do CNE na sua localidade, o adulto realiza a sua Promessa de Dirigente (CNE, 2013). Ao nível do recrutamento de Dirigentes, o CNE faz recrutamento interno ou externo, composto por sete fases: Captação; Convite; Encontro inicial; Apresentação; Integração; Percurso inicial de formação; e Promessa de Dirigente. A formação torna-se assim um instrumento valioso no recrutamento, uma vez que permite captar e adequar as competências e atitudes necessárias num futuro adulto do CNE. A gestão dos adultos é realizada com o objetivo de cumprir a missão escutista, da realização adequada de todas as atividades e do acompanhamento adequado de cada adulto no exercício das suas funções de forma a obterem o melhor desempenho possível. A gestão é composta por três processos: Nomeação (atribuição de cargos e tarefas); Animação (motivação e acompanhamento); e Avaliação (promoção de desenvolvimento pessoal) (CNE, 2013).

Conclui-se que no CNE todos os adultos têm uma missão escutista, que requer CCA adequados para a educação cristã de jovens escuteiros. A Promessa é uma fase muito importante para o adulto, pois assume um compromisso não só com o CNE e a religião católica, como também assume um compromisso na relação educativa com os jovens e no desenvolvimento e crescimento de ambos.

Competências

Devido às diversas interpretações, o conceito de competência é de difícil definição ao longo dos últimos 30 anos. Contudo, e tendo em conta as diferentes interpretações, fica claro que o termo competência é definido como um conjunto de características individuais (aptidões, conhecimento e/ou habilidades) capaz de produzir resultados e/ou solucionar problemas de forma eficaz (Boyatzis, 1982; McClelland, 1973; McClelland & Dailey, 1972; Parry, 1996; Spencer & Spencer, 1993; Webster, 1995; Woodruffe, 1991).

Relativamente às funções de gestão, os primeiros estudos sobre o conceito de competência foram realizados por McClelland (1973). Os resultados obtidos com testes de personalidade com o desempenho no trabalho sugerem que a inteligência é necessária mas não suficiente para o sucesso profissional, sendo por isso necessário um conjunto de comportamentos geradores de resultados práticos, que o autor designa de competência. Estes resultados deram início ao desenvolvimento de novos estudos e modelos teóricos, com o objetivo de melhorar os métodos de seleção de pessoal e desenvolver novos parâmetros de desempenho.

O termo competência tem diversas abordagens, podendo estas ser agrupadas em duas linhas teóricas: a americana (termo denominado de *competency*) e a europeia (designado de *competence*) (Quadro 1.1.).

Quadro 1.1.

Comparativos dos Conceitos de Competências. Fonte Cardoso (2006), citado por Sparrow e Bognanno (1994)

Descrição	O que são <i>competences</i> ? Europa	O que são <i>competencies</i> ? EUA
Descrição	Conhecimentos, habilidades e atitudes com a inclusão de alguns comportamentos pessoais	Repertórios comportamentais que as pessoas trazem para um trabalho, papel ou contexto organizacional
Identifica-se mediante	Análise funcional dos trabalhos desempenhados e responsabilidades	Técnicas de investigação baseadas em eventos comportamentais
Centrado em	Técnicas de análise focadas na tarefa que refletem expectativas no desempenho no local de trabalho	Técnicas de análise centradas na pessoa, que refletem a sua eficácia
Significa	Áreas ou campos de conhecimentos que uma pessoa deve realizar efetivamente	O que pessoas precisam trazer para realizar a sua função com determinado nível
Critério de desempenho	Enuncia um padrão	Características de uma <i>performance</i> individual superior (excelente)
Aplicação	Padrões genéricos por meio das organizações e ocupações	Excelente comportamento sob medida para a organização
Níveis de análise	Ocupação ou setor baseado em uma amostra de postos-chave	Níveis de trabalho ou hierarquia gerencial
Domínio	Competência dominada por instituições ou organizações e concedidas para o indivíduo	Competência contida em um indivíduo e trazida para a organização
Ônus da avaliação	Seleção a fim de conceder prestígio profissional	Identificação de potencial a fim de assegurar o desenvolvimento profissional
Motivação individual	Realização que se pode transferir	Realização que se pode estimular

Contudo, a aplicação destas abordagens não é realizada desta forma, sendo que muitas organizações combinam a abordagem americana e europeia em diferentes níveis da organização (Sparrow & Bognanno, 1994). Assim, e para uma melhor compreensão destas duas linhas teóricas, o quadro 1.2. debruça-se sobre as suas principais diferenças (Cardoso, 2006).

Quadro 1.2.

Diferenças de Abordagens. Fonte Cardoso (2006), citado por Conde (2001)

<i>Competence (areas of competence)</i>	<i>Competency</i>
É usado no sentido relacionado com o cargo	É usado no sentido relacionado com a pessoa
Linha de pensamento predominante na Europa	Mais usado nos Estados Unidos
Características do indivíduo	Desempenho do cargo
Agregação de valor	Conhecimento, habilidades e atitudes
Outputs (resultados e produtos)	Input
Exemplo: planejamento de campanhas publicitárias	Exemplo: bom relacionamento. Ser capaz de falar com pessoas de todos os níveis; receber outros para falar, formar bons relacionamentos no trabalho; ver as situações na visão dos outros.

Segundo Bitencourt (2001) e Cardoso (2006), com base nas informações acima descritas é possível concluir que a única diferença entre as duas abordagens é que numa a competência é vista como *input* e na outra como *output*. Nas décadas 70/80 a perspectiva americana associava o termo competência a um conjunto de qualificações necessárias para executar uma função com um bom nível de eficácia. Mais tarde as competências definiram-se como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que influenciam as capacidades práticas do indivíduo (Boyatzis, 1982; McClelland, 1973; Parry, 1996; Spencer & Spencer, 1993). Por outro lado, na abordagem europeia (*outputs*) a competência diz respeito ao nível de agregação de valor, uma vez que as mesmas estão organizadas por categorias, mediante os objetivos e padrões do trabalho, permitindo um maior compromisso dos trabalhadores com a organização (Parry, 1996; Dutra, 1999). Esta definição foi contrariada por muitos autores (Jacques, 1990; Le Boterf 1994; Zarifian, 1996) que afirmavam que o facto do indivíduo ter qualificações não garante que esta se entregue e comprometa com a organização (Dutra, Hipólito & Silva, 2000). Essencialmente a abordagem europeia vê a competência apenas quando esta está em ação, ou seja, quando os conhecimentos são postos em prática em diversos contextos (Le Boterf, 1994).

O modelo de *Performance* Efetiva de Boyatzis (1982), influenciado pelos estudos de McClelland (1973), define competência como uma habilidade que espelha a capacidade do indivíduo e o que este pode fazer independentemente da situação ou causa. É uma característica intrínseca que se relaciona com o desempenho superior no posto de trabalho. Para o autor, os comportamentos em funções de gestão resultam de três elementos críticos: as

funções do cargo, o ambiente organizacional e as competências individuais, alertando assim para questões como a percepção do contexto envolvente (Cardoso, 2006). No seu modelo teórico, o autor divide as competências em cinco categorias principais: motivação, traços de personalidade, atitudes, conhecimentos e competências comportamentais e cognitivas.

O modelo de Spencer e Spencer (1993) foca a personalidade do indivíduo, relacionada com a eficácia e o desempenho na execução do trabalho e das respetivas tarefas (Cardoso, 2006). Recorrendo à analogia do iceberg, os autores afirmam a existência de vinte e uma competências distribuídas por duas dimensões após uma pesquisa por 286 estudos na área profissional e do trabalho. A dimensão visível diz respeito à performance do indivíduo, nomeadamente os conhecimentos que são postos em prática, sendo estas mais facilmente avaliadas. A dimensão submersa corresponde às características individuais, como as atitudes, os valores, os traços pessoais, a satisfação e a motivação. Para os autores, competência diz respeito a características intrínsecas ao indivíduo que influenciam o seu desempenho no ambiente de trabalho (Cardoso, 2006).

Mais tarde, o conceito de competência foi construído por Durand (1998), tendo em conta três dimensões interdependentes: conhecimento, habilidade e atitude. O conhecimento corresponde às informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo que lhe permitem ter uma percepção mais clara do que o rodeia. A habilidade diz respeito à capacidade de recolher as informações, de forma a possibilitar o pensamento e visões estratégicas. Por sua vez a atitude reflete-se nos aspetos afetivos e sociais relacionados com o trabalho, isto é, aliar a identidade do indivíduo aos valores da organização, proporcionando um maior desempenho. Outros autores desenvolveram o conceito como resultado de uma ação, utilizando os termos *saber fazer*, *saber agir* e *saber ser* (Le Boterf, 1994; Stroobants, 1993; Wierdsma, 1992; Zarifian, 1999). Segundo Cardoso (2006) alguns autores afirmam que as competências são comportamentos (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitem um desempenho superior.

Apesar do conceito de competência já ter sido anteriormente estudado por diversos autores, verifica-se a inexistência de um consenso generalizado. Este facto deve-se sobretudo ao conjunto diversificado de abordagens que a definem. Desde logo a abordagem americana (Boyatzis, 1982; McClelland, 1973; Parry, 1996; Spencer & Spencer, 1993), muito focada no indivíduo e no desempenho do cargo, e no conhecimento, habilidades e atitudes que influenciam as capacidades práticas do indivíduo. Na abordagem europeia (Dutra, 1999; Parry, 1996), o conceito é mais usado no sentido relacionado com o cargo e com as características do indivíduo para a obtenção de resultados. Apesar das divergências, todas as

perspetivas focam-se no termo competência como um conjunto de características individuais capaz de produzir resultados e/ou solucionar problemas de forma eficaz.

Liderança.

Inúmeros autores investigaram e desenvolveram o conceito de liderança, definindo-o como um exercício de autoridade por parte de um indivíduo para um grupo, influenciador das práticas grupais e orientador para o cumprimento dos objetivos estipulados pela organização. Define-se liderança como a capacidade de motivar os liderados a cumprir os objetivos organizacionais, bem como a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa. (Barnard, 1997; Bennis, 1996; Chelladurai, 2001; Dubin, 1951; Hemphill & Coons, 1957; Rego, 1998; Stogdill, 1950; Syroit, 1996; Weber, 1947, citados por Peixoto, 2012;). Apesar de existirem inúmeras definições e destas investigações não terem proporcionado uma compreensão integral sobre o conceito, é considerada uma das áreas mais estudadas das ciências sociais e portanto, de grande relevância para este trabalho (Jesuino, 2005; Peixoto, 2012).

As investigações sobre a liderança colocam assim o conceito em duas classes de estudo: o indivíduo *versus* a situação. Na primeira a identificação de traços e comportamentos que se relacionam com líderes com autoridade legal e formal para dirigir outros. Na segunda classe, a identificação de traços e comportamentos que se relacionam com líderes que influenciam grupos mas sem nomeação prévia e formal para o fazer. Ao longo do tempo diversas abordagens foram construídas com o objetivo de explicar o conceito de liderança, nomeadamente: as teorias de traços de personalidade (até aos anos 40); as teorias sobre estilos e comportamento de liderança (até aos anos 60); as teorias situacionais (anos 50 até ao final dos anos 70); e as teorias transacional e transformacional (Cardoso, 2009).

O primeiro estágio de pesquisa é o da *Teoria dos Traços* com o objetivo de compreender e identificar os traços de personalidade responsáveis pela eficácia e características do líder. Nesta abordagem os líderes eram considerados indivíduos com grande capacidade de influência, no entanto a qualidade de liderança devia-se aos traços de personalidade, como a autoconfiança, domínio das relações, influência no pensamento dos outros e na crença. O segundo estágio diz respeito à *Teoria Comportamental*, existindo uma maior preocupação relativamente ao que o líder faz, como deve agir e quais os estilos de liderança utilizados. O terceiro estágio de pesquisa é o da *Teoria Situacional*, que realça o papel do líder no processo de motivação e analisa a sua interação com os liderados, devendo a liderança adaptar-se à situação em que ocorre. Assim, são abordadas outras variáveis que influenciam o processo de

liderança, tais como as características dos liderados e as suas tarefas, o tipo de organização e o ambiente envolvente. A *Teoria Transaccional* baseia-se num processo de trocas e acordos entre o líder e os liderados, em que estes sabem o que ganham e o que perdem quando ocorrem erros. A liderança transaccional foca-se em duas áreas: reforço contingente (atribuição de recompensas perante obediência); gestão por exceção de forma ativa (líder atua pelo desacordo entre as atividades que o grupo efetua e aquilo que foi planeado). A *Teoria Transformacional* baseada na *Teoria da Liderança Carismática* afirma que o líder ao proporcionar o grupo de trabalho a partilhar a sua visão, criar um bom clima organizacional e ao manter uma relação de convivência com o grupo de trabalho, retira dessa experiência muitas informações e aprendizagens, influenciando-o enquanto líder e ao grupo (Peixoto 2012).

São inúmeras as teorias que exploram o conceito de liderança. Aquela que é considerada no presente estudo é a *Teoria Comportamental*, por ser a que se foca nos comportamentos e práticas da liderança. Assim, segue-se o enquadramento relativo à abordagem comportamental.

Teoria comportamental.

A partir da década de 50, as investigações passaram a focar-se com maior ênfase nos comportamentos, surgindo a *Teoria Comportamental*. Com base nos estudos de Lewin (1935), os investigadores repartiram os estudos sobre liderança em duas categorias: líderes formais (indivíduos com autoridade formal para orientar outros) e líderes emergentes (indivíduos influentes em grupos sem designação formal), com maior ênfase os estudos da Universidade de Ohio e da Universidade de Michigan (Peixoto, 2012; Silva, 2007). Os estudos da Universidade de Ohio efetuados por Hemphill, Stogdill e Fleishman desenvolveram vários questionários tendo em conta duas dimensões: a estruturação (liderança orientada para a tarefa) e a consideração (liderança orientada para as pessoas) de forma a relacioná-las com critérios de eficácia. Foi conclusivo que os líderes com elevada pontuação em ambas as dimensões tinham um maior desempenho e satisfação (Syroit, 1996). Os estudos da Universidade de Michigan foram desenvolvidos por Kahn, Maccoby, Morse, Mann e Likert, de forma a reconhecerem a relação entre comportamento e dinâmica do líder com o desempenho do grupo. Os comportamentos de gestores eficazes foram classificados em três categorias: orientado para a tarefa (programação do trabalho, coordenação das atividades do grupo, estabelecimento de metas); orientado para as pessoas (confiança, companheirismo e reconhecimento do grupo); comportamento participativo (supervisão, interação e resolução de

conflitos do grupo). Os resultados comprovaram que o comportamento com maior destaque foi o comportamento orientado para as pessoas (Peixoto, 2012; Silva, 2007).

No seu modelo teórico da década de 80, e pela primeira vez, Kouzes e Posner reconheceram e identificaram “As Cinco Práticas de Liderança Exemplar”, fazendo a correspondência entre liderança e um conjunto de condutas possíveis de quantificar e possíveis de aprender e ensinar. Na sequência de estudo, foram reconhecidas 5 práticas comuns potenciadoras de bons resultados: Modelar o Estilo (liderar a partir dos valores pessoais); Inspirar uma Visão Partilhada (ter uma visão do futuro e envolver os outros nessa visão); Desafiar o Processo (reconhecimento de boas ideias e coloca-las em prática, correndo riscos); Capacitar os Outros a Agir (promover e valorizar a participação de todos); e Encorajar o Coração (reconhecer as contribuições). Como utensílio fundamental, o LPI permite que cada líder se avalie e que procure um desempenho cada vez mais positivo com a utilização das “cinco práticas” (Kouzes & Posner, 2009).

São várias as investigações com resultados relevantes derivados do envolvimento dos alunos em organizações estudantis, na sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal (Astin & Astin, 2000), no enriquecimento da vida académica (Cooper et al., 1995) e no desenvolvimento de competências interpessoais (Kuh, 1993). O envolvimento dos alunos em diversas atividades universitárias não curriculares (a nível voluntário) permitem um maior desenvolvimento das suas competências de liderança, nomeadamente de gestão, organização e planeamento. O estudo de Zweigenhaft et al. (1995) afirma existir influências diferentes no voluntariado consoante o sexo e a idade dos voluntários. No seu estudo o sexo feminino foi que teve maior influência no voluntariado (Moniz & Araújo, 2008).

Outro estudo, focado em jovens do ensino superior, obteve resultados significativos nas práticas de liderança quanto ao sexo e à idade, verificando que é o sexo masculino o que mais frequentemente tem práticas de liderança e que os estudantes com idade igual ou superior a 28 anos exercem mais frequentemente comportamentos de liderança (Bento & Ribeiro, 2009).

Conclui-se que a liderança é um conceito em constante desenvolvimento, proporcionando inúmeras definições e abordagens, no entanto, de uma forma geral todas elas sugerem que o conceito é abordado através de traços pessoais e comportamentais, de grande importância e influencia nos processos das equipas e nos resultados das organizações. O modelo de Kouzes e Posner (2009), com base nas teorias comportamentais, identificaram cinco práticas de liderança, permitindo aos líderes a auto avaliação e de forma a procurarem ter o melhor desempenho possível. Outros estudos basearam-se nestas cinco práticas de liderança aplicando o respetivo questionário, demonstrando ao longo dos anos a validade da escala. Um

exemplo disso é o estudo de Bento e Ribeiro (2009) que verificou que o trabalho voluntário no ensino superior permite um maior desenvolvimento das práticas de liderança dos mesmos. Os estudos provam assim que deve ser dada importância não só às práticas da liderança mas também ao desempenho que permite desenvolver esses comportamentos de forma eficaz, nomeadamente em práticas voluntárias.

Trabalho em equipa.

Trabalho em equipa pode definir-se como o que é realizado por um conjunto (ou grupo) de pessoas com características assertivas e colaborativas, focadas em objetivos ou metas comuns. Esta competência depende de uma boa comunicação entre os seus membros para permitir que a concretização das tarefas seja realizada com o melhor desempenho possível (Covey, 2006). Segundo o estudo de Vygotsky (2008) a concretização destas tarefas proporciona um melhor ambiente entre a equipa, que por sua vez facilita a aprendizagem dos mesmos, dando a possibilidade de uma reflexão conjunta (Mortágua, 2014). Assim, o diálogo entre a equipa permite que outras aptidões sejam trabalhadas, nomeadamente a divisão de tarefas, a partilha de técnicas, a gestão de tempo e a resolução de problemas (Dias, 2009). O estudo de Mortágua (2014) prova isso mesmo, ao analisar equipas pedagógicas e a organização do trabalho em equipa. A equipa deve ter uma comunicação eficaz em todas as suas atividades pedagógicas, de forma a melhorar o seu desempenho e o trabalho em conjunto.

Na literatura duas grandes definições sobressaem: a de Scholtes (1988) que define a equipa por um conjunto de pessoas que, em grupo, articulam as suas aptidões e conhecimento, e a de Katzenbach e Smith (1993), que complementa a definição anterior ao afirmar que o compromisso e a responsabilidade mútua são fatores imprescindíveis numa equipa para que esta alcance o seu objetivo em comum (Cardoso, 2009; Mortágua, 2014). Com o passar do tempo, as características das equipas foram evoluindo passando de uma visão tradicional, onde cada indivíduo tinha a sua função e em que as decisões eram tomadas de cima para baixo por uma supervisão controladora, para uma visão moderna, em que passa a existir um trabalho em equipa e não individualizado onde as decisões são tomadas juntamente com as chefias (Holpp, 2002). Dentro das organizações podem existir grupos informais e formais. Os grupos informais são aqueles que surgem de forma espontânea com o objetivo de satisfazer necessidades individuais e organizacionais. Estes estão agrupados em três tipos: as *cliques horizontais* (indivíduos do mesmo grupo hierárquico); *cliques verticais* (indivíduos de diferentes grupos hierárquicos, isto é, do mais baixo para o mais alto cargo); *cliques mistas*

(indivíduos de vários níveis hierárquicos) (Schein, 1980, citado por Cardoso, 2009). Um outro modelo teórico divide os grupos informais em três categorias: *grupos instrumentais* (realização de tarefas em comum); *grupos de amizade* (identificação de personalidades e valores semelhantes entre os indivíduos); *grupos de interesse* (derivam de objetivo comuns) (Howell & Dipboye, 1982, citado por Cardoso, 2009). Por sua vez, os grupos formais são definidos previamente tendo em conta a estratégia organizacional, podendo estes serem classificados de duas formas: *permanentes* (realização de tarefas sucessivas); *temporários* (com base num objetivo específico que, após realização, marca o seu fim) (Cunha et al., 2007).

Porém, o modelo de Stejin (2001) elucida para uma outra interpretação do trabalho em equipa, tendo em conta diferentes níveis de autonomia. Deste modelo, é possível retirar três conclusões: A primeira é de que o trabalho em equipa não tem que estar diretamente envolvido com a autonomia. A segunda, que a autonomia pode ser posta em ativo nos grupos de trabalho como também fora deles. Por último, o grau de autonomia altera-se consoante as características do processo produtivo (Cardoso, 2009).

É importante também destacar a diferenciação que existe entre grupos e equipas, uma vez que são mais os aspetos que os distinguem que as semelhanças. Segundo Robbins (1996) são cinco as principais diferenças entre grupos e equipas: objetivo, sinergia, responsabilidade, habilidades e relacionamento (Chiavenato, 2005). Um verdadeiro grupo terá de ser um conjunto de indivíduos conscientes e cooperantes trabalhando para o objetivo e meta comum. No entanto neste estudo os termos equipa ou grupo, serão usados com igual sentido, pois não tem havido concordância sobre a utilização e conteúdo dos mesmos (Cunha et al., 2007; Sundstrom & Associates, 1999, citado por Silva, 2010).

O modelo de Stevens e Campion (1994) foca os seus estudos e pesquisas nos conhecimentos, competências e aptidões (CCA) essenciais a cada um dos elementos de uma equipa. Assim, cada membro possui competências e conhecimentos próprios e específicos que, com a coordenação correta, interagem com as competências dos restantes membros da equipa, proporcionando o alcance do objetivo em comum (Silva, 2010). Foi nesta linha de pensamento, e com base em diversas teorias e pesquisas de análise grupal e organizacional que os estudos de Stevens e Campion (1994) se basearam. Os estudos afirmam que todos os membros de uma equipa devem possuir competências comportamentais, cognitivas e afetivas para o bom funcionamento da mesma, constituindo os CCA de trabalho em equipa em duas categorias: CCA interpessoais (resolução colaborativa de problemas; comunicação; resolução de conflitos) e CCA de autogestão (estabelecimento de objetivos e de gestão de desempenho;

planeamento e coordenação de tarefas). Dada a importância do desenvolvimento das CCA interpessoais para um melhor funcionamento e desempenho das equipas de trabalho, Stevens e Campion (1994) reforçaram o seu modelo com as CCA de relacionamento: CCA de evitamento de conflitos (Tjosvold & Sun, 2002), CCA de cooperação (Baer, Leenders, Oldham, & Vadera, 2010; Berg, 2010) e CCA de espírito de equipa (Sausgruber, 2005, citado por Silva, 2010).

É importante que todos os membros de uma equipa de trabalho possuam CCA de resolução de conflitos, uma vez que estes existem na vida social de cada um, incluindo nas organizações, face ao seu constante desenvolvimento, minimizando possíveis perturbações. É importante valorizar a escolha de Stevens e Campion (1994) na inclusão das CCA de colaboração na resolução de problemas no seu modelo, uma vez que as equipas estão cada vez mais autónomas na elaboração de soluções e uma participação ativa na tomada de decisões organizacionais. As equipas necessitam igualmente de CCA de Comunicação, uma vez que estes estão em constante interação social quer com os membros das equipas quer com as chefias. Uma comunicação positiva influencia de forma direta o trabalho e a produção (Stevens & Campion, 1994). Relativamente às CCA de coordenação, os estudos afirmam que quando a coordenação na equipa aumenta, diminui as perdas associadas ao trabalho em equipa (Stevens & Campion, 1994) e melhora a eficácia organizacional (Baer et al., 2010), uma vez que as equipas retiraram dessa coordenação os benefícios associados (novas ideias e diferentes opiniões) (Silva, 2010). A eficácia organizacional também se deve às CCA de espírito de equipa que as mesmas possuem, uma vez que melhora e aumenta a produtividade, e posteriormente os resultados das organizações de forma direta (Stogdill, 1965, citado por Silva, 2010).

As CCA de autogestão são igualmente importantes, abordando a autonomia e a tomada de decisões de forma ativa pelas equipas. As CCA que retrata são por isso fulcrais para que as equipas possam estabelecer metas aliada a uma adequada autogestão de desempenho essenciais para o seu desenvolvimento. A definição de expectativas reais das tarefas e o papel desempenhados pelos membros da equipa são igualmente importantes, assim como a definição de estratégias de distribuição de excesso de trabalho. Qualquer organização melhorará a sua eficácia se conseguir organizar, sintetizar e coordenar todas as tarefas da equipa (Stevens & Campion, 1994).

Para um melhor desenvolvimento das CCA de Trabalho em Equipa é a formação em equipa das competências acima descritas. Formar uma equipa em comunicação, cooperação, entre outros, possibilita um maior desempenho e produtividade posteriores (Salas et al.,

2008). A identificação de competências específicas permite criar um plano formativo adequado às necessidades e a criação de um ambiente de aprendizagem, onde essas mesmas competências podem ser trabalhadas e moldadas, bem como os objetivos, missões e tarefas do seu papel na equipa. Desta forma, é possível a observação e compreensão das competências e do desempenho exigido, de forma a praticá-los e receberem, conseqüentemente, feedback (Salas & Cannon-Bowers, 1997).

A comunicação é vista por vários autores como uma competência importante para o trabalho em equipa, para o seu desenvolvimento e de outras competências diretamente relacionadas (Covey, 2002; Dias, 2009; Mortágua, 2014; Vygotsky, 2008). Cada elemento da equipa deve possuir competências, conhecimentos e aptidões específicas que, com a coordenação correta, interagem com as competências dos restantes membros da equipa, proporcionando o alcance do objetivo em comum. Os estudos de Stenvens e Campion (1994) apontam para um conjunto de CCA de Trabalho em Equipa que possibilitam o desempenho eficaz das equipas, nomeadamente as CCA Interpessoais e as CCA de Autogestão. É conclusivo que o trabalho em equipa é desenvolvido por um conjunto de pessoas, com características diferentes mas com o mesmo objetivo organizacional. Estas características devem ser respeitadas e as competências de cada membro devem ser consideradas para um trabalho eficaz, de forma a desenvolverem melhores práticas em equipa. De uma forma geral, o trabalho em equipa será mais eficiente se todos estiverem envolvidos para o mesmo objetivo e se interagirem com um conjunto de CCA de Trabalho em Equipa e funcionarem como um todo.

Na literatura acima exposta verificou-se a existência de uma forte relação do voluntariado e das competências. Algumas teorias apontam para uma relação direta entre gestores voluntários de voluntariado e o desenvolvimento de competências de liderança. Por outro lado, o trabalho em equipa torna-se fundamental nas funções pedagógicas na educação não-formal, permitindo um melhor desempenho profissional e um maior desenvolvimento das competências de trabalho em equipa, nomeadamente na comunicação e na gestão e planeamento de tarefas. Conclui-se que é fundamental o apoio das OSFL no desenvolvimento de competências dos seus voluntários, permitindo um maior desempenho organizacional e uma maior retenção de voluntários, e posteriormente, uma evolução das competências quer a nível pessoal como profissional.

Modelo Estrutural e Hipóteses de Estudo

O presente estudo pretende centrar-se no voluntariado adulto numa organização formal, neste caso, no Corpo Nacional de Escutas (CNE) e na forma como este contribui para o desenvolvimento das suas competências. A escolha deste tema resulta da sua relevância na conjuntura atual e das recentes transformações no mercado de trabalho, tendo em conta a crise económica global gerando novas necessidades sociais e profissionais. O estudo torna-se assim inovador por relacionar o voluntariado com as competências do indivíduo, e por se focar nas competências que os voluntários desenvolvem e que contribuirão para a sua vida pessoal e profissional.

Tendo em conta a temática escolhida e tendo por base o quadro teórico apresentado, é objetivo deste estudo responder à seguinte questão “Qual o impacto do voluntariado no CNE no desenvolvimento de competências dos seus membros?”. Para tal, ao nível do voluntariado, avaliaram-se as funções de gestão e as funções pedagógicas. Ao nível das competências avaliou-se a liderança e o trabalho em equipa. Também foi analisada a influência de aspetos do voluntário, como o tempo despendido nas atividades, a idade e o sexo na liderança e no trabalho em equipa. Deste modo, as hipóteses de estudo são as seguintes:

Hipótese 1: Quanto maior as funções de gestão voluntária no CNE, mais desenvolvida está a competência de liderança.

Hipótese 2: Quanto maior as funções pedagógicas, mais desenvolvida está competência de trabalho em equipa.

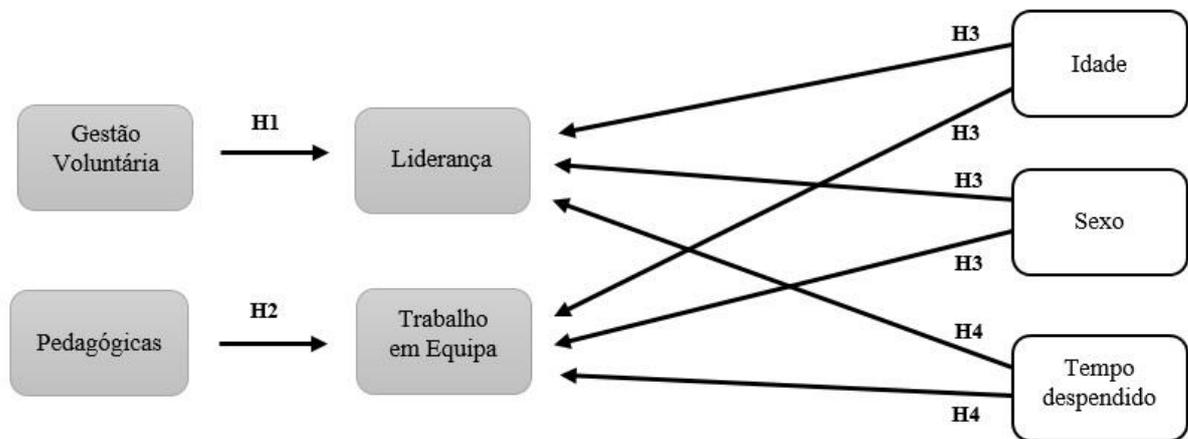
Hipótese 3: A liderança e o trabalho em equipa dos voluntários do CNE são influenciadas pela idade e sexo dos mesmos.

Hipótese 4: O tempo despendido em atividades do CNE influencia de forma positiva a liderança e o trabalho em equipa.

Baseados nas hipóteses apresentadas no modelo estrutural, entende-se que a gestão e educação realizada por voluntários influenciam as variáveis das competências, nomeadamente da liderança e do trabalho em equipa e o tempo que os voluntários despendem com o CNE. Deste modo, o modelo estrutural teórico a ser investigado neste estudo encontra-se representado na Figura 1.1.

Figura 1.1.

Modelo Estrutural Teórico



Capítulo II – Método

Participantes

Os participantes deste estudo são voluntários no CNE, tendo como critério de inclusão serem Dirigentes ou Candidatos a Dirigentes de toda a região de Portugal Continental e Ilhas. O presente estudo contou 491 respondentes, mas apenas 341 participantes concluíram o questionário. De acordo com o Quadro 1.3. verifica-se um maior número de participantes do sexo masculino (58,1%). A idade dos participantes varia entre os 19 e os 69 anos ($M = 38,45$; $DP = 10,03$). No que diz respeito às habilitações literárias, 43,4% dos participantes têm grau de licenciatura e 26,7% o ensino secundário. A maioria dos participantes são Dirigentes do CNE (83,6%). A nível nacional, as regiões mais representadas são Lisboa (25,5%) e Braga (24,6%). De um modo geral, os Dirigentes ou Candidatos a Dirigentes, pertencem em média 11 anos ao CNE, sendo que o tempo de permanência varia entre um e 46 anos. Em relação ao tempo despendido ao CNE, a maioria dos participantes dedica entre 4 horas até 8 horas por semana (31,7%) e, em média, 10,3 dias de férias por ano.

Quadro 1.3.

Caracterização da amostra

Variáveis		N	%
Sexo	Masculino	198	58,1
	Feminino	143	41,9
Idade	Entre 19 e 30 anos	95	27,9
	Entre 31 e 40 anos	98	28,7
	Entre 41 e 50 anos	109	32,0
	Mais de 50 anos	37	10,9
Habilitações Literárias	1º Ciclo (1º - 4º ano)	1	0,3
	2º Ciclo (5º - 6º ano)	2	0,6
	3º Ciclo (7º - 9º ano)	15	4,4
	Ensino Secundário (10º - 12º ano)	91	26,7
	Bacharelato	16	4,7
	Licenciatura	148	43,4
	Mestrado	60	17,6
Doutoramento	8	2,3	

A Importância do Voluntariado nas Competências Profissionais

Tipo de Voluntário	Dirigente	285	83,6
	Candidato a Dirigente	56	16,4
Nº horas/semana dedica ao CNE	Até 4 horas	51	15
	4 horas até 8 horas	108	31,7
	8 horas até 12 horas	107	31,4
	Mais de 12 horas	75	22

Instrumento

Tendo em conta o tema de estudo, e considerando o facto da pesquisa do mesmo ser quantitativo, o instrumento de análise utilizado foi o de um questionário de autorrelato de preenchimento online, sendo este constituído por três escalas: Inventário de Práticas de Liderança-LPI; Questionário de Competências Essenciais ao Trabalho em Equipa; Questionário sociodemográfico.

Inventário de práticas de liderança.

O Inventário de Práticas de Liderança-LPI (Kouzes & Posner, 2006b) é uma escala que avalia os comportamentos de liderança, classificadas em cinco grandes práticas: modelar o caminho; inspirar uma visão partilhada; desafiar o processo; capacitar os outros a agir; e encorajar o coração.

Este instrumento é composto por 30 itens, dos quais seis itens (1, 6, 11, 16, 21 e 26) medem a prática Modelar o caminho e descrevem a liderança através de crenças, como é exemplo o item 1 – “Procura agir dando o exemplo”. A prática Inspirar uma visão partilhada é também medida por seis itens (2, 7, 12, 17, 22 e 27) que avaliam a visão do futuro e como o líder envolve os outros para uma visão comum, através dos seus conhecimentos e valores, como é exemplo o item 2 – “Falo com os meus colegas sobre as minhas esperanças no futuro do CNE”. A prática Desafiar o processo é avaliada por seis itens (3, 8, 13, 18, 23 e 28) e revela-se no reconhecimento e suporte de boas ideias para novos serviços e sistemas, sem receio de correr riscos, como é exemplo o item 3 – “No CNE procuro formas de desenvolver as minhas competências e habilidades”. A prática Capacitar os outros a agir é igualmente medida por seis itens (4, 9, 14, 19, 24 e 29) que referem que a liderança deve proporcionar objetivos e contruir a confiança, a valorização e a colaboração de grupo, como é exemplo o item 4 – “Promovo relações de interajuda e não de competição entre as pessoas com quem trabalho no CNE”. A prática Encorajar o coração, avaliada por seis itens (5, 10, 15, 20, 25 e 30), avalia o espírito de comunidade através do reconhecimento do líder, como é exemplo o

item 5 – “Eu elogio as pessoas pelo trabalho bem feito”. Os 30 itens correspondentes a 30 comportamentos de liderança, que são avaliados por uma escala de tipo *Likert* que varia de 1 (nunca) a 5 (sempre).

No estudo original (Kouzes & Posner, 2006b), a consistência interna de cada uma das subescalas através do coeficiente de Alfa de *Cronbach* foi: .88 para a prática Modelar o Caminho; .92 para a prática Inspirar uma Visão Partilhada; .89 para a prática Desafiar o Processo; .88 para a prática Capacitar os Outros a Agir; e .92 para a prática Encorajar o Coração.

No presente estudo foram realizadas algumas adaptações devido aos objetivos do estudo e às características da população, nomeadamente a reformulação dos itens de forma a referir a organização (CNE) em cada um deles. Neste estudo, foram calculados os Alfas de *Cronbach* para cada uma das subescalas, obtendo a consistência interna global de .94 e das subescalas: .77 para a prática Modelar o Estilo; .79 para a prática Inspirar uma Visão Partilhada; .78 para a prática Desafiar o Processo; .71 para a prática Capacitar os Outros a Agir; e .78 para a prática Encorajar o Coração. O quadro 1.4. sintetiza os itens de cada subescala (originais e utilizados) e as respetivas consistências internas. Relativamente à consistência da escala, verifica-se assim que a mesma representa um valor global muito consistente.

Quadro 1.4.

Inventário das Práticas de Liderança (Kouzes & Posner, 2006)

Subescalas	Itens		Alfa de Cronbach	
	Originais	Estudo	Originais	Estudo
Modelar o Caminho	1, 6, 11, 16, 21, 26	1, 6, 11, 16, 21, 26	.88	.77
Inspirar uma Visão Partilhada	2, 7, 12, 17, 22, 27	2, 7, 12, 17, 22, 27	.92	.79
Desafiar o Processo	3, 8, 13, 18, 23, 28	3, 8, 13, 18, 23, 28	.89	.78
Capacitar os Outros a Agir	4, 9, 14, 19, 24, 29	4, 9, 14, 19, 24, 29	.88	.71
Encorajar o Coração	5, 10, 15, 20, 25, 30	5, 10, 15, 20, 25, 30	.92	.78
			-	.94 Global

Questionário de competências essenciais ao trabalho em equipa.

Foi aplicado neste estudo o questionário de competências essenciais ao trabalho em equipa (Silva, 2010), escala construída com base no *Team Climate Inventory* – TCI (Anderson e West, 1998) que mede os processos intergrupais, e pelo acréscimo de alguns itens elaborados a partir das definições apresentadas por Stevens e Campion (1994), para determinados CCA, de forma a medir o funcionamento da equipa. O questionário é composto a duas categorias de CCA: as CCA Interpessoais, baseadas na escala TCI; e as CCA Autogestão, com base nos estudos de Stevens e Campion (1994). Este instrumento é composto por 16 itens, dos quais 3 itens (8,12 e 13) medem a resolução colaborativa de problemas vista pelos participantes, como é exemplo o item 8 – “Compreender e aceitar as opiniões da equipa”. A comunicação é medida por 1 item (7) e avalia de que forma os membros da equipa reconhecem a utilidade da comunicação no seio da equipa, como é exemplo o item 7 – “Partilhar a informação na equipa”. O espírito de equipa é composto por 2 itens (9 e 11) e avalia a forma como os membros de uma equipa reconhecem o significado do espírito de equipa, como é exemplo o item 9 – “Ouvir todas as opiniões, mesmo que estejam em minoria”. O evitamento de conflitos é medido por 2 itens (15 e 16) e avalia como os participantes dirigem o evitamento de conflitos em equipa, como é exemplo o item 15 – “Evitar assuntos, agindo como se nada tivesse acontecido”. A cooperação, composta por 2 itens (10 e 14) avalia em que medida os participantes consideram importante a cooperação na equipa, como é exemplo o item 10 – “Cooperar para desenvolver e aplicar novas ideias e resolver problemas”. O estabelecimento de objetivos e de gestão de desempenho é medido por 3 itens (1, 2 e 3) e avalia de que forma os membros da equipa reconhecem a sua utilidade, como é exemplo o item 1 – “É importante a apresentação de objetivos e metas claros e realistas”. O planeamento e coordenação de tarefas é avaliado por 3 itens (4, 5 e 6) de forma a compreender a importância dada pelos participantes ao mesmo, como é exemplo o item 4 – “Para uma coordenação eficaz dos resultados da equipa é necessária a partilha de tarefas entre os membros do grupo”. Os 16 itens são avaliados por uma escala de tipo *Likert* que varia de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente).

No estudo original (Silva, 2010), a consistência interna de cada uma das subescalas através do coeficiente de Alfa de *Cronbach* foi: .70 para CCA Resolução Colaborativa de Problemas; .80 para CCA Comunicação; .67 para CCA Espírito de Equipa; .74 CCA Evitamento de Conflitos; .66 CCA Cooperação; .65 CCA Estabelecimento de Objetivos e de Gestão de Desempenho; e .60 para CCA Planeamento e Coordenação de Tarefas.

No presente estudo foram realizadas algumas adaptações devido aos objetivos do estudo e às características da população, nomeadamente a reformulação dos itens, de forma a referir a organização (CNE) em cada um deles. Os itens 7, 12 e 13 da subescala Comunicação original foram unidos num só item neste estudo (item 7) pelo facto da informação ser idêntica. O item 15 da escala original foi eliminado por não facultar informação importante para este estudo. Relativamente à subescala Evitamento de Conflitos original, os itens 18 e 19 foram unidos num só item deste estudo (item 15) por terem informação idêntica. Por estes motivos o inventário deste estudo tem um total de 16 itens e não de 20 itens como a escala original.

Foram calculados os Alfas de *Cronbach* para cada uma das subescalas, apesar do valor reduzido do Espírito de Equipa, obtendo a consistência interna global de .74 e das subescalas: .68 para a Resolução Colaborativa de Problemas; .39 para o Espírito de Equipa; .83 para o Evitamento de Conflitos; .59 para a Cooperação; .65 para o Estabelecimento de Objetivos e de Gestão de Desempenho; e .66 para o Planeamento e Coordenação de Tarefas.

O quadro 1.5. sintetiza os itens de cada subescala (originais e utilizados) e as respetivas consistências internas. Relativamente à consistência da escala, verifica-se assim que a mesma representa um valor global razoável.

Quadro 1.5.

Escala de Competências Essenciais ao Trabalho em Equipa (Silva, 2010)

	Subescalas	Itens		Alfa de Cronbach	
		Originais	Estudo	Originais	Estudo
Interpessoais	Resolução Colaborativa de Problemas	8, 14, 16	8, 12, 13	.70	.68
	Comunicação	7, 12, 13, 15	7	.80	
	Espírito de Equipa	9, 11	9, 11	.67	
	Evitamento de Conflitos	18, 19, 20	15, 16	.74	
	Cooperação	10, 17	10, 14	.66	

Autogestão	Estabelecimento de Objetivos e de Gestão de Desempenho	1, 2, 3	1, 2, 3	.65	.65
	Planeamento e Coordenação de Tarefas	4, 5, 6	4, 5, 6	.60	.66
					.74 Global

Questionário sociodemográfico.

O Questionário Sociodemográfico tem como principal objetivo a caracterização dos participantes constituído por idade, sexo, habilitações literárias, funções desempenhadas atualmente e respetiva região, se é dirigente ou candidato a dirigente e há quantos anos, bem como o número de anos associado ao CNE.

Procedimento

A primeira fase consistiu na realização de uma apresentação a alguns membros dos Serviços Centrais do CNE, onde foram enquadrados sobre o tema, objetivos, hipóteses e metodologia do estudo. Nesta primeira reunião ficou acordado a participação dos Serviços Centrais do CNE para a divulgação do questionário por todos os Dirigentes e Candidatos a Dirigentes do CNE de Portugal Continental e Ilhas. A organização dispõe de uma base de dados com os contatos eletrónicos dos respetivos membros, sendo esta a via para a divulgação do mesmo. A segunda fase foi composta por um pré-teste para que fossem colocadas de parte falhas e para compreender a viabilidade do mesmo, sendo este realizado por uma amostra de dez participantes e em formato de papel. A terceira fase deste procedimento passou pelo envio de um e-mail informativo aos Dirigentes e Candidatos a Dirigentes com o respetivo endereço eletrónico com acesso ao questionário online. O apelo ao preenchimento foi realizado pela organização (CNE). Os dados foram recolhidos através da plataforma de questionários online Qualtrics. A recolha decorreu entre os meses de junho a setembro de 2015 com o total de 341 questionário concluídos.

Na elaboração do questionário foi solicitado aos participantes um consentimento prévio tendo apenas um manifestado a sua recusa em participar no mesmo. Relativamente aos dados obtidos, foram considerados o anonimato, a confidencialidade e os princípios éticos

recomendados pela American Psychological Association (APA). Assim, com este estudo prevê-se a obtenção de respostas para as questões da investigação e/ou comprovação de objetivos inicialmente traçados, baseadas nos valores entretanto obtidos nas variáveis do mesmo.

Análises estatísticas.

Para este estudo foi utilizado o programa Statistical Package the Social Science (SPSS - versão 22) para Windows para o tratamento dos dados obtidos, tendo havido o cuidado de seguir as sugestões dos respetivos autores. Para confirmação das hipóteses inicialmente colocadas, recorreu-se ao cálculo do Alfa de *Cronbach* para os instrumentos utilizados, com o objetivo de obter a consistência interna. Recorreu-se ainda ao cálculo das médias e desvios-padrão para obter a análise descritiva dos dados, e por fim ao cálculo das correlações e regressões lineares múltiplas.

III. Resultados

Funções dos Voluntários Adultos

Os participantes deste estudo são voluntários do CNE, caracterizados por funções de gestores e educadores. O quadro 1.6. representa a análise descritiva das funções dos voluntários adultos do CNE. Os dados revelam que a maior parte dos Dirigentes e Candidatos a Dirigentes têm em simultâneo funções de gestores e educadores, uma vez que cerca de 265 responderam que desempenham funções de gestores e 327 responderam que desempenham funções de educadores, levando-me a concluir que 62 participantes desempenham apenas funções de educadores.

Quadro 1.6.

Análise Descritiva de Funções de coordenação, gestão e pedagógicas

Variáveis		N	%
Funções de Coordenação (Chefe de Agrupamento/ Chefe de Agrupamento Adjunto)	Sim	119	34.9
	Não	222	65.1
Funções de Gestão (Secretário/ Tesoureiro)	Sim	146	42.8
	Não	195	57.2
Funções Pedagógicas (Equipa de Animação)	Sim	327	95.9
	Não	14	4.1

Liderança

Para cada subescala do LPI - *Inventário de Práticas de Liderança* calcularam-se as médias de resposta e os desvios padrão, representados no quadro 1.7. Verifica-se que, de um modo geral, os participantes consideram todas as subescalas relevantes, com maior destaque as práticas de Capacitar os Outros a Agir (M= 4.25; DP= .42) e Encorajar o Coração (M= 4.13; DP= .50).

Quadro 1.7.

Análise Descritiva – Inventário de Práticas de Liderança

Subescalas	Média	Desvio-Padrão	Itens
Modelar o Caminho	4.09	.51	6
Inspirar uma Visão Partilhada	3.91	.59	6
Desafiar o Processo	4.01	.54	6
Capacitar os Outros a Agir	4.25	.42	6
Encorajar o Coração	4.13	.50	6

Foi realizada uma análise das correlações (Quadro 1.8.) entre as Funções de Gestão e Coordenação com a escala LPI. Através da análise verifica-se existir uma correlação positiva e significativa entre as Funções de Coordenação (Chefe de Agrupamento/ Chefe de Agrupamento Adjunto) e o LPI ($r = .18$; $p \leq .01$).

Quadro 1.8.

Correlações entre funções de coordenação e gestão no CNE e LPI

	Funções de Coordenação	Funções de Gestão	LPI	1.	2.	3.	4.	5.
Funções de Coordenação								
Funções de Gestão	.212**							
LPI	.176**	-.031						
1. Modelar o Caminho	.184**	-.002	.892**					
2. Inspirar uma Visão Partilhada	.157**	-.030	.890**	.773**				
3. Desafiar o Processo	.167**	.008	.892**	.734**	.765**			
4. Capacitar os Outros a Agir	.146**	-.069	.828**	.670**	.615**	.684**		
5. Encorajar o Coração	.115*	-.053	.872**	.719**	.684**	.701**	.730**	

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Trabalho em Equipa

Para cada subescala da escala de *Competências essenciais ao Trabalho em Equipa* calcularam-se as médias de resposta e os desvios padrão, representados no quadro 1.9. Verifica-se que, de um modo geral, os participantes consideraram todas as subescalas relevantes para o trabalho em equipa, tendo sido considerada como menos relevante a subescala Evitamento de Conflitos ($M= 1.87$; $DP= 1.13$).

Quadro 1.9.

Análise Descritiva – Competências Essenciais ao Trabalho em Equipa

Subescalas	Média	Desvio-Padrão	Itens
Resolução Colaborativa de Problemas	4.76	.35	3
Espírito de Equipa	4.86	.30	2
Evitamento de Conflitos	1.87	1.13	2
Cooperação	4.77	.39	2
Estabelecimento de Objetivos e de Gestão de Desempenho	4.59	.45	3
Planeamento e Coordenação de Tarefas	4.78	.36	3

Foi realizada uma análise das correlações (Quadro 1.10.) entre as Funções Pedagógicas (Equipa de Animação) com a escala que avalia o Trabalho em Equipa. Através da análise verifica-se existir uma correlação positiva e significativa entre as Funções Pedagógicas (Equipa de Animação) e a escala de Competências Essenciais ao Trabalho em Equipa ($r = .11$; $p \leq .01$).

Quadro 1.10.

Correlações entre funções pedagógicas e a escala de Competências Essenciais ao Trabalho em Equipa

	Funções Pedagógicas	Trabalho em Equipa	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Funções Pedagógicas									
Trabalho em Equipa	.114*								
1. Resolução Colaborativa de Problemas	.123*	.731**							
2. Comunicação	.102	.503**	.558**						
3. Espírito de Equipa	.122*	.593**	.708**	.557**					
4. Evitamento de Conflitos	-.038	.499**	.006	-.039	-.104				
5. Cooperação	.195**	.632**	.726**	.442**	.642**	-.053			
6. Estabelecimento de Objetivos e de Gestão de Desempenho	.058	.644**	.394**	.255**	.307**	.049	.336**		
7. Planeamento e Coordenação de Tarefas	.117*	.642**	.454**	.361**	.406**	.029	.382**	.437**	

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Tendo em conta a relação das variáveis, e de acordo com hipóteses 1,3 e 4, foram realizadas duas regressões lineares múltiplas. Foram consideradas como variável dependente a Liderança e como independentes: Sexo; Idade; Funções de Coordenação (Chefe de Agrupamento/ Chefe de Agrupamento Adjunto); Funções de Gestão (Secretário/ Tesoureiro); Funções Pedagógicas (Equipas de Animação); Horas/semana dedicadas ao CNE; No ativo no

A Importância do Voluntariado nas Competências Profissionais

próximo ano; No ativo daqui a 3 anos; No ativo daqui a 5 anos; No ativo daqui a 10 anos; e Trabalho em Equipa (Quadro 1.11).

Quadro 1.11.

Regressão Linear – Liderança

	Variáveis					Modelo				
	B	SE	Beta	t	Sig	R	R ²	R ² Ajust.	SE	F
(Constant)	21.973	12.491		1.759	.079	.506 ^a	.256	.231	11.71711	10.255
Sexo	.700	1.353	.026	.518	.605					
Idade	.151	.073	.114	2.061	.040					
Funções de Coordenação	3.741	1.479	.134	2.529	.012					
Funções de Gestão	-1.401	1.362	-.052	-1.029	.304					
Funções Pedagógicas	.243	3.314	.004	.073	.942					
Horas/ semana dedicadas ao CNE	2.190	.668	.162	3.278	.001					
No ativo no próximo ano	-1.067	2.903	-.021	-.368	.713					
No ativo daqui a 3 anos	.505	2.407	.014	.210	.834					
No ativo daqui a 5 anos	.768	2.432	.024	.316	.752					
No ativo daqui a 10 anos	5.481	1.700	.190	3.224	.001					
Trabalho em Equipa	1.067	.149	.359	7.144	.000					

a. Variável Dependente: Liderança

O resultado da regressão (F= 10.255; DP= 13.36; $p \leq .01$), revela que este modelo explica 23.1% da variância, sendo este de qualidade satisfatória. No modelo, as variáveis que influenciam a liderança são o Trabalho em Equipa (B= .359, $p=.000$), No ativo daqui a 10 anos (B=.190, $p=.001$) e as Horas/semana dedicadas ao CNE (B=.162, $p=.001$).

Foram consideradas as hipóteses 2, 3 e 4, como variável dependente o Trabalho em Equipa e como independentes: Sexo; Idade; Funções de Coordenação (Chefe de

A Importância do Voluntariado nas Competências Profissionais

Agrupamento/ Chefe de Agrupamento Adjunto); Funções de Gestão (Secretário/ Tesoureiro); Funções Pedagógicas (Equipas de Animação); Horas/semana dedicadas ao CNE; No ativo no próximo ano; No ativo daqui a 3 anos; No ativo daqui a 5 anos; No ativo daqui a 10 anos; e Liderança (Quadro 1.12.).

Quadro 1.12.

Regressão Linear - Trabalho em Equipa

	Variáveis					Modelo				
	B	SE	Beta	t	Sig	R	R ²	R ² Ajust.	SE	F
(Constant)	46.699	3.466		13.472	.000	.471 ^a	.222	.195	4.03576	8.458
Sexo	1.458	.459	.160	3.175	.002					
Idade	.015	.025	.034	.592	.554					
Funções de Coordenação	-.223	.514	-.024	-.434	.664					
Funções de Gestão	-1.123	.466	-.124	-2.412	.016					
Funções Pedagógicas	2.125	1.135	.094	1.872	.062					
Horas/semana dedica	-.243	.233	-.053	-1.039	.300					
No próximo ano	2.363	.991	.135	2.383	.018					
Daqui a 3 anos	.323	.829	.027	.389	.697					
Daqui a 5 anos	-.866	.836	-.080	-1.035	.301					
Daqui a 10 anos	.065	.595	.007	.109	.913					
Liderança	.127	.018	.376	7.144	.000					

a. Variável Dependente: Trabalho em Equipa

O resultado da regressão ($F= 8.458$; $DP= 4.50$; $p \leq .01$), revela que este modelo explica 19.5% da variância, sendo este de qualidade satisfatória. No modelo, as variáveis que influenciam o trabalho em equipa são a Liderança ($B= .376$, $p=.000$), o Sexo ($B=.160$, $p<.05$), No ativo no próximo ano ($B=.135$, $p<.05$) e as Funções de Gestão ($B=-.124$, $p<.05$).

Capítulo IV – Discussão e Conclusões

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar a importância do voluntariado adulto no CNE no desenvolvimento de competências profissionais e o tempo despendido no CNE. Foram assim formuladas quatro hipóteses, com resultados que confirmam a hipótese 1, à exceção das hipóteses 3 e 4 que foram parcialmente justificadas e a hipótese 2 que não foi confirmada. Relativamente à primeira hipótese, verificou-se que a liderança é influenciada pelas funções de coordenação (chefe de agrupamento/chefe de agrupamento adjunto) e gestão (secretário/tesoureiro) no CNE. A literatura apresenta alguns estudos que relacionam as funções de gestão voluntária de voluntariado com o desenvolvimento da competência liderança, concluindo que as funções de gestão voluntária proporcionam o desenvolvimento das principais características da liderança (Boyce, 1971; Fisher & Cole, 1993). Mais recentemente Safrit e Schmiesing (2004; 2011) focaram os seus estudos na identificação de competências necessárias para a função de gestão de voluntariado, nomeadamente a liderança. O modelo CCVA (2008) segue a linha do estudo anterior, baseando as funções de gestão em cinco competências, dentro destas a liderança. Alguns estudos focaram-se no envolvimento de alunos em atividades universitárias não curriculares voluntárias. Apesar de não estarem a exercer funções de gestão voluntária, o facto de serem voluntários permite-lhe um maior desenvolvimento de competências de liderança, nomeadamente de gestão (Astin & Astin, 2000; Cooper et al., 1994; Kuh, 1993). Deste modo, e uma vez comprovada a relação entre as duas variáveis, a liderança foi analisada posteriormente por subescalas, de modo a verificar também quais as características mais desenvolvidas, sendo que todas elas tiveram resultados significativos.

Apesar da literatura confirmar a existência de relação direta entre as variáveis, a segunda hipótese não confirmou a existência de influência das funções pedagógicas no CNE (equipa de animação) no trabalho em equipa. O modelo de Stevens e Campion (1994) foca-se nas CCA que cada membro possui e que, com a coordenação correta, interagem com as competências dos restantes membros da equipa, proporcionando o alcance do objetivo em comum. A identificação de competências específicas permite criar um ambiente de aprendizagem, onde podem ser trabalhadas e moldadas (Salas & Cannon-Bowers, 1997). As conclusões de Carvalho e Baptista (2004) também vão de encontro a uma relação direta entre as variáveis, afirmando que os educadores em contextos não-formais trabalham com base em métodos que exigem competências profissionais. Deste modo, os educadores poderão transmitir valores e aprendizagens aos jovens, sendo também beneficiados com a

aprendizagem e desenvolvimento de competências. Concluiu-se que é essencial a competência de trabalho em equipa para para as funções pedagógicas, permitindo um melhor desempenho e desenvolvimento da competência ao longo das funções (Carvalho & Baptista, 2004; Rogers, 2004). Gohn (2006) segue esta linha de pensamento, ao valorizar igualmente o formando e o educador, numa aprendizagem social que beneficia o desenvolvimento das duas partes. Neste caso, o educador beneficia do desenvolvimento das suas competências profissionais, entre estas o trabalho em equipa. O estudo de Mortágua (2014) analisa equipas pedagógicas e a organização do trabalho em equipa. A equipa deve ter uma comunicação eficaz em todas as suas atividades pedagógicas, de forma a melhorar o seu desempenho e o trabalho em conjunto.

Quanto à influência da idade e do sexo nas competências de liderança e trabalho em equipa, os resultados confirmaram a existência de influência da idade na liderança e do sexo, no trabalho em equipa, confirmando a hipótese 3 parcialmente. A literatura confirma em parte os resultados obtidos. O estudo de Zweigenhaft et al. (1995) afirma a existência de influência no voluntariado, e que esta difere de acordo com o sexo e a idade dos voluntários. O sexo feminino foi o que teve maior influência no voluntariado (citado por Moniz & Araújo, 2008). O estudo de Bento e Ribeiro (2009) obteve resultados significativos nas práticas de liderança quanto ao sexo e à idade, verificando que é o sexo masculino o que mais frequentemente tem práticas de liderança em atividades voluntárias no ensino superior e que os estudantes com idade igual ou superior a 28 anos exercem mais frequentemente comportamentos de liderança (Bento & Ribeiro, 2009).

Com a hipótese 4 pretendia confirmar a influencia das horas/semana dedicadas ao CNE na liderança e no trabalho em equipa. Os resultados confirmaram a existência de influencia apenas na liderança, tendo sido a hipótese 4 parcialmente confirmada. Apesar de não existirem estudos que relacionem estas variáveis, outros estudos abordam a relação da duração do voluntariado com a motivação, satisfação e suporte social como predictoras de longevidade no voluntariado (Béu, 2010; Omoto & Snyder, 1995). Conclui que o facto dos voluntários estarem motivados e satisfeitos com o voluntariado, estes despendem mais do seu tempo para o bem da organização, permitindo não só melhores desempenhos e resultados pessoais e profissionais, como também um maior desenvolvimento das suas competências de liderança e trabalho em equipa. Apesar de não existir na literatura uma relação direta entre as variáveis, existe uma relação indireta, pois quanto mais tempo despendem em atividades voluntárias, mais tempo têm para o desenvolvimento de competências profissionais. Por outro

lado, o trabalho em equipa não obteve resultados significativos que comprovassem a influência das horas/semana dedicadas ao CNE no seu desenvolvimento.

Os resultados revelam a pertinência e inovação da investigação ao estudar estas variáveis. Por um lado o voluntariado pela sua importância no melhoramento da inclusão social e na aquisição de novas competências para a vida, por outro lado as competências pela sua importância no desenvolvimento organizacional e pessoal, tornando os voluntários melhores cidadãos e melhores profissionais. Para o desenvolvimento de ambas as competências, o facto dos voluntários permanecerem no ativo é fulcral, principalmente na liderança, em que os voluntários prevêm estar no ativo daqui a 10 anos. A questão do tempo é fundamental para o desenvolvimento da competência liderança, pois outro resultado significativo foi no número de horas/semana dedicadas ao CNE. Conclui-se assim que, quanto mais horas/semana dedicadas ao CNE, prevendo estar no ativo daqui a 10 anos, proporciona aos voluntários um maior e melhor desenvolvimento das competências de liderança, nomeadamente em capacitar os outros a agir. Para os voluntários do CNE com funções pedagógicas o facto de permanecerem no ativo é significativo para o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa. Ao contrário dos voluntários com funções de coordenação que prevêm estar no ativo nos próximos 10 anos, os voluntários com funções pedagógicas prevêm estar no ativo no próximo ano. Estes resultados podem ser igualmente vantajosos, uma vez que a competência de trabalho em equipa poderá ser desenvolvida a curto prazo. Estes resultados demonstram que no CNE os períodos de trabalho voluntário são permanentes ou com um grande período de tempo, permitindo assim desenvolver melhor as suas competências e proporcionar um trabalho contínuo junto dos jovens.

Limitações do Estudo

Apesar dos resultados obtidos terem sido de um modo geral satisfatórios, o estudo encontrou algumas limitações. A divulgação dos questionários foi realizada pelos Serviços Centrais do CNE junto de todos os Dirigentes e Candidatos a Dirigentes a nível nacional por correio eletrónico e através da página oficial no *Facebook*. Contudo, teria sido igualmente eficaz a divulgação para além da internet, nomeadamente dentro dos próprios agrupamentos. A recolha de dados foi efetuada com um questionário de autorrelato disponível na internet, limitando a participação de alguns voluntários do CNE que não tinham acesso ao mesmo, dificultando a recolha de um maior número de questionários. Considerou-se também o número reduzido de participantes uma limitação, podendo este número ter influenciado alguns resultados pouco significativos.

Relativamente aos instrumentos utilizados, o questionário de competências essenciais ao trabalho em equipa foi adaptado e retirados alguns itens, o que modificou a estrutura das escalas, que pode ter influenciado os resultados.

Também o facto do presente estudo não ser longitudinal, apenas permite verificar que as funções de coordenação e gestão e as funções pedagógicas se relacionam respetivamente à liderança e ao trabalho em equipa.

Sugestões para estudos futuros

Futuras investigações poderão passar pela eliminação das limitações acima descritas, nomeadamente no aumento da divulgação e para outros meios de comunicação (eventos escutistas, no ceio de cada agrupamento do CNE) e o questionário estar disponível na internet e em formato de papel.

De forma a complementar o presente estudo, seria importante existir uma análise comparativa entre participantes voluntários no CNE e participantes não voluntários, ambos com funções de coordenação e gestão, de forma a verificar se o voluntariado permite adquirir um maior desenvolvimento da competência liderança.

Conclusões e Contributos do Estudo

O estudo avaliou a importância das funções de coordenação (chefe de agrupamento/chefe de agrupamento adjunto) e gestão (secretário/tesoureiro) na liderança, tendo concluído que ambos se influenciam de forma significativa. Foi avaliada também a importância das funções pedagógicas (equipa de animação) dos voluntários do CNE no trabalho em equipa, não tendo sido conclusivo a existência de influência. Foi considerada uma quarta variável, o número de horas/semana dedicadas ao CNE que se verificou influenciadora da liderança.

Conclui-se que há uma relação direta entre as funções de coordenação e gestão com a liderança. Os resultados revelam assim a importância do trabalho voluntário praticado no CNE para o desenvolvimento de competências profissionais, e que o fato de despenderem mais do seu tempo em atividades voluntárias permite um maior desenvolvimento das competências de liderança e trabalho em equipa, beneficiando o seu trabalho voluntário, como também as suas competências profissionais e pessoais.

Capítulo V - Fontes

Decreto-lei nº 71/98 de 3 de novembro. *Diário da República N°254 – I Série A*. Assembleia da República. Lisboa. Disponível em:

http://www.voluntariado.pt/preview_documentos.asp?r=116&m=PDF

Capítulo VI - Bibliografia

- Almeida, M.A., Nunes, S., Pais, S., & Amaro, T.P. (2008). *Estudo sobre voluntariado*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Arai, S. M. (2004). Volunteering in the Canadian Context: Identify, Civic Participation and the Politics of Participation in Serious Leisure. In R.A. Stebbins; M. Graham. *Volunteering as leisure, leisure as volunteering* (pp. 151-176). Oxford: Cabi Publishing.
- Astin, A.W., & Astin, H.S. (2000). *Leadership reconsidered: engaging higher education in social change*. Ann Arbor: W.K. Kellogg Foundation.
- Baer, M., Leenders, A.J., Oldpham, G.R., & Vadera, A.K. (2010). Win or lose the battle for creativity: the power and perils of intergroup competition. *The academy of management journal*, 53(4), 827-845.
- Barnard, C. (1997). The nature of leadership. In K. Grint. *Leadership*. Unite States of America: Oxford University Press.
- Bennis, W. (1987). *Why leaders can't lead: the uncounscious conspiracy continues*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Bento, A.V., & Ribeiro, M.I. (2009). A aquisição de competências de liderança no ensino secundário e a sua transferibilidade para o ensino superior: o caso da região do alto Trás-os-Montes, Portugal. Instituto Politécnico de Bragança e Universidade da Madeira.
- Berg, R.W. (2010). Competition and cooperation: the wisdom to know when. *Business Communication Quaterly*, 73(2), 176-189.
- Béu, N. (2010). *Motivações para o Voluntariado Empresarial: Desenvolvimento de um Instrumento de Medida*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Brasília: Universidade de Brasília.
- Bitencourt, C. (2001). *A gestão de competências gerenciais – a contribuição da aprendizagem organizacional*. Dissertação de Doutoramento. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley.
- Boyce, M. V. (1971). *A systematic approach to leadership development*. Washington: USDA, Extension Service.
- 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 Quaterly*, 50(3), 247-256.

- Cardoso, C. (2009). *Clima de equipa, inovação e liderança*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e Desenvolvimento Social. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Cardoso, R. (2006). *Competências do contador: um estudo empírico*. Dissertação de Mestrado em Administração e Contabilidade. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social – fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Centro de Estudos Sociais. (2013). *Voluntariado em Portugal: contextos, atores e práticas*. Évora: Fundação Eugénio de Almeida.
- Chelladurai, P. (2001). *Managing organizations for sport & physical education: a system perspective*. Scottsdale: Holcomb Hathaway.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional - a dinâmica do sucesso das organizações*. Brasil: Campus.
- CNE. (2013). *Números e Factos*. Disponível em: <http://www.cne-escutismo.pt/Imprensa/N%C3%BAmeroseFactos/tabid/3063/Default.aspx>
- Coombs, P., & Ahmed, M. (1974) *Attacking Rural Poverty*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Cooper, C.L., Argyris, C., Nicholson, N. (1995). *The blackwell encyclopedia of management-dictionary of organizational behavior*. Great Britain: Blackwell Publishers.
- Covey, S. (2002). *Liderança baseada em princípios*. Rio de Janeiro: Campus.
- Cunha, M. P. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- 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.
- Delicado, A. (2002). Caracterização do voluntariado social em Portugal. *Intervenção Social*, (Online), 25/26. Disponível em: <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/is/article/view/1043/1166>
- Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.
- Dubin, R. (1951). *Human relations in administration*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Durand, T. (1998). Forms of incompetence. In International Conference on Competence – Based Management. Oslo: Norwegian School of Management.

Durkeim, E. (1975). *Educación y sociología*. Paris: Ediciones Península.

Dutra, J. (1999). Desenhando programas de desenvolvimento a partir da identificação de competências essenciais. In M.M. Eboli. *Desenvolvimento e Alinhamento de Talentos Humanos às estratégias empresariais*. São Paulo.

Dutra, J.S., Hipólito, A.M., & Silva, C.M. (2009). Gestão de pessoas por competência: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(1), 161-176.

EVS .(2008). *EVS 2008 bilingual documentation portugál*. Disponível em: file:///C:/Users/Ana%20Pinto/Downloads/ZA4757_cdb_pt-pt.pdf

Ferreira, M.R., Proença, T., & Proença, J.F. (2008). As Motivações no trabalho Voluntário. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (3), 43-53.

Ferreira, P. (2015). *Capacidade organizacional na gestão de voluntários – retrato do setor não lucrativo português*. Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos. Minho: Universidade do Minho.

Fisher, J.C., & Cole, K.M. (1993). *Leadership and management of volunteers programs*. São Francisco: Jossey-Bass.

Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Biblioteca Científica Electrónica*, (Online), 14 (50). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>

Grube, J.A., & Piliavin, J.A. (2000). Role identity, organizational experiences, and volunteer performance. *Personality and Social Psychology Belletin*, 26, 1108-1119.

Hemphill, J.K., & Coons, A.E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R.M. Stogdill, & A.E. Coons. *Leader behavior: Its description and measurement* (pp. 6-38). Columbus: Bureau of Business Research, Ohio State University,

Holpp, L. (2002). *Gerir equipas*. Lisboa: Gradiva.

Howell, W., & Dipboye, R. (1982). *Essentials of industrial and organizational psychology*. Homewood: Dorsey Press.

Jacques, E. (1990). In praise of hierarchy. *Harvard Business Review*, Jan/Fev, 34-48.

Jesuino, J. C. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Katzenbach, J., Smith, D. (1993). *The wisdom of teams: creating the high- performance organization*. Cambridge: Harvard Business School Press.

Kreitner, R. (1998). *Management*. Boston: Houghton Mifflin.

- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Kuh, G.D. (1993). *Cultural perspectives in student affairs work*. Lanham: American College Personnel Association.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organizations.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw Hill.
- Matias, T. (2013). *Educação não formal – A importância das salas de estudo*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- McClelland, D.C., & Dailey, C. (1972). *Improving officer selection for the foreign service*. Boston: McBer.
- Midlarsky, E. (1991). Helping as coping. *Prosocial Behavior: Review of Personality and Social Psychology*, 12, 238-264.
- Moniz, A., & Araújo, T. (2008). Voluntariado hospitalar: um estudo sobre a percepção dos profissionais de saúde. *Estudos de Psicologia*, 13 (2), 149–156.
- Mortágua, A. (2014). *O trabalho em equipa em contexto de educação de infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Naylor, H. H. (1967). *Volunteers today: finding, training and working with them*. New York: Dryden Association Press.
- 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 behaviour* (pp. 223-244). United Kingdom: Wiley Blackwell.
- 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 (4), 671-686.
- ONU. (2011). *Voluntariado*. Disponível em:
http://www.voluntarios.com.br/oque_e_voluntariado.htm
- Parboteeah, K.P., Cullenb, J.B., & Lim, L. (2004). Formal volunteering: a cross-national test. *Journal of World Business*, 39 (4), 431-441.

- Parente, C. (2010). Gestão de Pessoas em OSFL. In C., Azevedo, R. C., Franco, J. W., Meneses (2ª edição.). *Gestão de Organizações Sem Fins Lucrativos – o desafio da inovação social*. Porto: Vida Económica.
- Parry, S. B. (1996). The quest for competencies. *Training*, July, 48-54.
- Peixoto, R. (2012). *A liderança na unidade local de saúde do Alto Minho*. Dissertação de Mestrado em Gestão das Organizações. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Bragança.
- Penrob, K. M. (1991). Leadership involving volunteers: the L.O.O.P. model. *The Journal of Extension*, 29(4), 9-11.
- Pinto, L. (2007). *Educação não-formal – um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Rego, A. (1998). *Lideranças nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro.
- Robbins, S. P. (1996). *Essentials of organizational behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robbins, S.P., & Coulter, M. (2012). Introduction to Management and Organization. In S.P. Robbins, M., Coulter (eleventh edition). *Management* (pp. 2-18). Pearson Prentice Hall.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education – flexible schooling or participatory education?*. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Romão, G.R., Gaspar, V., & Correia, T.P. (2012). Estudo de Caracterização do Voluntariado em Portugal. Lisboa: Proact.
- Roths, L. (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos – lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Safrit, R.D., & Schmiesing, R.J. (2011). Volunteer models and management. In T. D., Connors (2º Edition). *The Volunteer Management Handbook: Leadership Strategies for Success* (pp. 1-30). USA: John Wiley and Sons.
- Safrit, R.D., & Schmiesing, R.J. (2004). Toward a model for contemporary volunteer management: qualitative research linking the literature with best practice. *The Journal of Volunteer Administration*, 22(4), 34-41.
- Safrit, R.D, Smith, W., & Culter, L. (1994). *The Ohio 4-H B.L.A.S.T. program*. Columbus: Ohio State University.

- Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (1997). Methods, tools, and strategies for team training. In M.A. Quiñones, & A. Ehrenstein. *Training for a rapidly changing workplace: applications of psychological research* (pp. 249-279). Washington: APA Press.
- Salas, E., DiazGranados, D., Klein, C., Burke, C.S., Stagl, K.C., Goodwin, G.F., & Halpin, S.M. (2008). Does team training improve team performance? A meta-analysis. *Human Factors*, 50(6), 903-933.
- Sales, E. (2011). *Humanização e voluntariado hospitalar – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Recursos Humanos e Comportamento Organizacional. Lisboa: ISCTE-IUL Business School.
- Sant'Anna, A. S. (2008). Profissionais mais competentes, políticas e práticas de gestão mais avançadas?. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 7 (1). Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae-eletronica/vol7-num1-2008/profissionais-mais-competentes-politicas-praticas-gestao-mais-avancada>
- Sardinha, B., & Cunha, O. (2013). *O valor económico do Voluntariado no CNE – Corpo Nacional de Escutas*. Dissertação de Doutoramento. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Sausgruber, R. (2005). *Testing for team spirit – an experimental study*. University of Innsbruck, Department of Economics.
- Schein, E. H. (1980). *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Scholtes, P. (1988). *The team handbook: how to use teams to improve quality*. Maddison: Joiner Associates.
- Selli, L. Garrafa, V., & Junges, J. (2008). Beneficiários do trabalho voluntário: uma leitura a partir da bioética. *Revista Saúde Pública*, (Online), 42 (6). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0034-89102008000600015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Silva, M. (2010). *A formação outdoor como instrumento de melhoria das competências essenciais ao trabalho em equipa (CCA): um estudo quasi-experimental com militares*. Dissertação de Mestrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, R. (2007). *A influência da liderança como estímulo à motivação de equipas virtuais*. Dissertação de Mestrado em Administração. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo.
- Sparrow, P.R., & Bognanno, M. (1994). Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In C. Mabey, & P. Iles. *Managing learning* (pp. 57-69). London : Routledge.

- Soupourmas, F., & Ironmonger, D. (2001). *Giving Time: The Economic and Social Value of Volunteering in Victoria*. Victoria: University of Melbourne.
- Sousa, M. (2011). *Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces com a ética e a sustentabilidade*. Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Brasília: Universidade de Brasília.
- Spencer, L.M., & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley.
- Stejin, B. (2001). Work systems, quality of working life and attitudes of workers: An empirical study towards the effects of team and non-teamwork. *New Technology, Work and Employment*, 16(3), 191-203.
- Stepputat, A. (1995). Administration of volunteers programs. In T.D. Connors et al. (Eds). *The volunteer management handbook*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Stevens, M.J., & Campion, M.A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: implications for human resource management. *Journal of Management*, 20 (2), 503-530.
- Stogdill, R.M. (1965). *Work group description manual*. Columbus: Ohio State University, Bureau of Business Research.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Sundstom and Associates (1999). *Student parking allocation system survey report*. Los Angeles: UCLA – Transportation Services.
- Swieringa, J., Wierdsma, A.F.M. (1992). *Becoming a learning organization: beyond the learning curve*. Reading: Addison-Wesley.
- Syroit, J. (1996). Liderança organizacional. In M. Cunha. *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas* (pp. 237-275). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Tjosvold, D., & Sun, H.F. (2002). Understanding conflict avoidance: relationship, motivations, actions, and consequences. *International Journal of Conflict Management*, 13(2), 142-164.
- Vygotsky, L. S. (2008). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Oxford University Press.
- Webster. (1995). *Webster's fifth new international dictionary of the english language*. Springfield: G&C.

Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review Sociology*, 26 (1), 215-240.

Wilson, J., & Musick, M. (1997). Who cares? Toward an integrated theory of volunteer work. *American Sociological Review*, 62, 694-713.

Woodruffe, C. (1991). What is meant by competency?. In R. Boam, & P. Sparrow. *Designing and achieving competency*. McGrawHill Training Series.

Zarifian, P. (1996). A gestão da e pela competência. In *Seminário Educação Profissional, Trabalho e Competência*. Rio de Janeiro: Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia.

Zarifian, P. (1999). *Objectif competence: mythe, construction ou réalité?*. Paris: Liaisons.

Zweigenhaft, R.L., Armstrong, J., Quintis, F., & Riddick, A. (1996). The motivations and effectiveness of hospital volunteers. *The Journal of Social Psychology*, (Online), 136(1). Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224545.1996.9923026>

Capítulo VII – Anexos

Anexo A. Consentimento Informado

O presente estudo tem como finalidade o desenvolvimento do Projeto de Dissertação das alunas Ana Pinto, do Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, e Diana Quaresma, do Mestrado em Gestão, ambos do ISCTE-IUL, sob orientação da Professora Doutora Susana Fonseca Carvalhosa.

Este estudo está centrado no voluntariado adulto no Corpo Nacional de Escutas e pretendemos saber: qual a motivação e o bem-estar no voluntariado e as respetivas competências pessoais e profissionais dos seus associados.

Neste sentido, solicitamos a sua cooperação no preenchimento do presente questionário.

Não existem respostas certas ou erradas. É importante salientar que deve refletir em cada afirmação e responder a todas elas baseando-se apenas na experiência e no conhecimento relativamente à sua vivência no CNE como adulto voluntário/a.

Garantimos a absoluta confidencialidade e o anonimato dos dados, uma vez que os mesmos não serão tratados individualmente e destinam-se somente a fins de investigação.

O preenchimento deste questionário terá a duração aproximada de 10 minutos. Caso pretenda desistir do seu preenchimento, é possível fazê-lo a qualquer momento sem qualquer tipo de consequências.

Aceito Participar

Não Aceito Participar

Anexo B. Inventário de Práticas de Liderança: LPI

Com que frequência você se envolve nos seguintes comportamentos e ações? (clique numa bola que está à direita de cada afirmação, usando a seguinte escala): 1 – NUNCA 2 – OCASIONALMENTE 3 – ALGUMAS VEZES 4 – MUITAS VEZES 5 - SEMPRE

No âmbito da minha atividade escutista...	Nunca					Sempre				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Procura agir dando o exemplo.	1	2	3	4	5					
2. Falo com os meus colegas sobre as minhas esperanças no futuro do CNE.	1	2	3	4	5					
3. No CNE procuro formas de desenvolver as minhas competências e habilidades.	1	2	3	4	5					
4. Promovo relações de interajuda e não de competição entre as pessoas com quem trabalho no CNE.	1	2	3	4	5					
5. Eu elogio as pessoas pelo trabalho bem feito.	1	2	3	4	5					
6. Asseguro que os membros do CNE adotem os princípios e normas estabelecidos.	1	2	3	4	5					
7. Partilho aos meus colegas do CNE os objetivos a alcançar.	1	2	3	4	5					
8. Ajudo e incentivo os meus colegas do CNE a partilharem novas ideias/novos projetos.	1	2	3	4	5					
9. Escuto com atenção diversos pontos de vista.	1	2	3	4	5					
10. Encorajo a minha equipa ao longo das actividades e programas no CNE.	1	2	3	4	5					
11. Cumpro os compromissos para com o CNE.	1	2	3	4	5					
12. Falo com os meus colegas sobre a minha visão positiva do futuro do CNE.	1	2	3	4	5					
13. Mantenho-me atualizado sobre eventos/atividades que possam afetar o CNE.	1	2	3	4	5					
14. Eu trato os outros com dignidade e respeito.	1	2	3	4	5					
15. Apoio e aprecio as pessoas e o seu trabalho voluntário no CNE.	1	2	3	4	5					
16. Procuro a opinião dos meus colegas acerca da influência do meu trabalho neles	1	2	3	4	5					
17. Mostro aos meus colegas como os seus interesses podem ser realizados ao fazerem parte do CNE.	1	2	3	4	5					
18. Quando as coisas não correm como o esperado pergunto “O que podemos aprender com esta experiência?”.	1	2	3	4	5					
19. Apoio as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa no CNE.	1	2	3	4	5					

A Importância do Voluntariado nas Competências Profissionais

20. Reconheço publicamente as pessoas que demonstram compromisso com os nossos valores no CNE.	1	2	3	4	5
21. Promovo consenso sobre os valores que estabelecidos no CNE.	1	2	3	4	5
22. Fico contente e positivo quando falo acerca do que o CNE pretende atingir.	1	2	3	4	5
23. Asseguro que sejam criados objetivos e planos para os projetos iniciados no CNE.	1	2	3	4	5
24. Dou aos outros grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho no CNE.	1	2	3	4	5
25. Encontro formas de celebrarmos sucessos alcançados.	1	2	3	4	5
26. Falo sobre os valores e princípios que guiam as minhas ações.	1	2	3	4	5
27. Falo com convicção relativamente ao que significa trabalhar no CNE.	1	2	3	4	5
28. Tomo iniciativa de propor e experimentar novas ideias no CNE.	1	2	3	4	5
29. Dou oportunidades aos outros para terem responsabilidades de liderança.	1	2	3	4	5
30. Asseguro que as pessoas no CNE sejam devidamente reconhecidas pelas suas contribuições.	1	2	3	4	5

Anexo C. Questionário de Competências Essenciais ao Trabalho em Equipa

Indique para cada afirmação que se segue o grau de concordância, considerando a escala apresentada: 1 significa “Discordo completamente” e 5 significa “Concordo completamente”.
(Clique numa bola que está à direita de cada afirmação)

Para a realização do trabalho voluntário no CNE:	Discordo completamente					Concordo completamente				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. É importante a apresentação de objetivos e metas claros e realistas.	1	2	3	4	5					
2. Valorizo um objetivo difícil e desafiante que leve a equipa a um desempenho mais elevado no CNE.	1	2	3	4	5					
3. É importante que as equipas pratiquem uma boa autogestão do seu desempenho e de mecanismos de feedback.	1	2	3	4	5					
4. Para uma coordenação eficaz dos resultados da equipa é necessária a partilha de tarefas entre os membros do grupo.	1	2	3	4	5					
5. Equipas eficazes possuem expectativas claras face às tarefas e ao papel de cada um.	1	2	3	4	5					
6. Quando existe sobrecarga de trabalho, este deve ser partilhado por toda a equipa.	1	2	3	4	5					

Indique para cada afirmação que se segue o grau de concordância, considerando a escala apresentada: 1 significa “Discordo completamente” e 5 significa “Concordo completamente”

Para a realização do trabalho voluntário no CNE é importante:	Discordo completamente					Concordo completamente				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Partilhar a informação na equipa.	1	2	3	4	5					
8. Compreender e aceitar as opiniões da equipa.	1	2	3	4	5					
9. Ouvir todas as opiniões, mesmo que estejam em minoria.	1	2	3	4	5					
10. Cooperar para desenvolver e aplicar novas ideias e resolver problemas.	1	2	3	4	5					
11. Ter uma atitude de “estamos juntos nisto”.	1	2	3	4	5					
12. Partilhar recursos para ajudar a concretizar ideias novas e resolver problemas.	1	2	3	4	5					
13. Discutir questões existentes até a equipa chegar a decisões mutuamente aceitáveis	1	2	3	4	5					

A Importância do Voluntariado nas Competências Profissionais

14. Compreender as posições e perspectivas dos meus colegas.	1	2	3	4	5
15. Evitar assuntos, agindo como se nada tivesse acontecido.	1	2	3	4	5
16. Abafar discussões.	1	2	3	4	5

ANEXO C.