



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Patrícia Andreia Costa Magalhães

Da Formação e do Voluntariado ao Mercado de Trabalho – Um processo de Emancipação Profissional

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Patrícia Andreia Costa Magalhães

Da Formação e do Voluntariado ao Mercado de Trabalho – Um processo de Emancipação Profissional

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Mediação Educacional e
Supervisão na Formação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor José Carlos Morgado

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Patrícia Andreia Costa Magalhães

Endereço electrónico: patricia4magalhaes@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13260784 0 ZZ1

Título do Relatório de Estágio:

Da Formação e do Voluntariado ao Mercado de Trabalho – Um processo de Emancipação Profissional

Orientador: Doutor José Carlos Morgado

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação - Área de Especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTE RELATÓRIO.

Universidade do Minho, 31 de Outubro de 2013

Assinatura: _____

Aos meus pais e irmão
Por tudo aquilo que representam...

Da Formação e do Voluntariado ao Mercado de Trabalho – Um processo de Emancipação Profissional

Patrícia Andreia Costa Magalhães

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação – Mediação Educacional e Supervisão na Formação
Universidade do Minho
2013

RESUMO

Este estágio pretendeu pôr em evidência a importância da Mediação Socioeducativa, funcionando como elo de ligação entre o Gabinete de Interação com a Sociedade do Instituto de Educação da Universidade do Minho, os/as (ex)alunos/as e o contexto social *local*.

Atualmente, muitos estudos atribuem às Universidades uma responsabilidade acrescida devido à problemática do desemprego. Aliás, uma responsabilidade que tem sido recorrentemente afirmada nos meios de comunicação social. Assim, para além de ser importante que os indivíduos se sintam satisfeitos e realizados com a sua formação académica, é necessário que estes desenvolvam competências transversais que os diferencie dos restantes diplomados e que facilite a sua inserção profissional. Com base nestes pressupostos, foram inquiridos os/as licenciados/as em Educação para averiguar os seus índices de empregabilidade, as suas dificuldades na transição para o mercado de trabalho e as suas sugestões para melhorar essa transição, assim como o reconhecimento do curso. De forma a aprofundar esta componente de investigação foi entrevistado um dos mentores da Licenciatura em Educação na Universidade do Minho. Paralelamente, junto dos/as atuais alunos/as desta licenciatura foi aplicado um inquérito por questionário sobre as práticas e motivações para o exercício do voluntariado, de forma a que esses resultados permitissem compreender as potencialidades da criação de uma rede de voluntariado.

Os resultados obtidos são interessantes: por um lado, demonstram baixos níveis de empregabilidade na área de formação e um défice de reconhecimento desta licenciatura; por outro lado, revelam baixas taxas de voluntariado dos/as atuais alunos/as, sendo que as suas motivações para estas atividades se encontravam ancoradas, principalmente, a funções de experiência e de carreira.

Com base nestes resultados, ancorados ao espírito da democracia participativa, imputamos à Mediação o caminho para uma relação dialética entre os vários parceiros e instituições que integram a sociedade, relação essa que deverá contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos/as cidadãos/cidadãs, na base de processos de ensino-aprendizagem onde as tomadas de decisão e os significados atribuídos às ações que realizam se assumam como palavras-chaves desse processo.

From training and volunteer to the work market – a process of professional emancipation

Patrícia Andreia Costa Magalhães

Professional Practice Report
Master in Education – Mediation and Supervision of Professional Development
University of Minho
2013

ABSTRACT

The aim of my internship was to clarify the importance of Socio-educational Mediation, serving as a link between the Office for Interaction with Civil Society of the Institute of Education at University of Minho with former students and the *local* social context.

Given the current concern of unemployment, many research studies delegate to Universities an increased responsibility. As a matter of fact, such a responsibility has been recurrently reasserted in the media. Hence, besides being important that people feel satisfied and accomplished with their academic training, it is also necessary that they develop soft skills that set them apart from other graduates, and that make their transition to the labor market easier. On the grounds of these assumptions, Education graduates were interviewed to analyze their employability rates, the difficulties they experienced in the transition to the labor market, and also, their suggestions to improve that transition, and the recognition given by employers and the labor market to their degree course. In order to deepen our knowledge about this research component, one of the mentors of the Education degree course at University of Minho was interviewed. Also, we conducted a survey with current students enrolled in the Education degree course, to find about their voluntary work experiences and their motivation to do voluntary work, so the resulting data could help understand the potentialities of creating a voluntary work network.

The results of our study are interesting: on the one hand, data show that Education graduates have low employability rates in their academic training area, and that a recognition from employers and the labor market of this degree course is lacking; on the other hand, data show low rates of voluntary work from students currently enrolled in the Education degree course, and that their motivations to perform voluntary work concern essentially the purpose of experience and career.

On the grounds of these results, and impelled by a spirit of participative democracy, we see Mediation as the path to reach a dialectic relationship between the many partners and institutions that integrate society, a relationship that must contribute for the personal, professional and social development of citizens on the base of teaching/learning processes, where individual decision making and the meaning of individual action are assumed to be key in this endeavor.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| DECLARAÇÃO PARA O REPOSITÓRIUM..... | ii |
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vii |
| ÍNDICE | ix |
| ÍNDICE DE SIGLAS | xii |
| ÍNDICE DE TABELAS | xiii |
| CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1. Introdução..... | 1 |
| 1.2. Apresentação sumária do tema de estágio | 1 |
| 1.2.1. <i>Contextualização geral do estágio.....</i> | <i>1</i> |
| 1.2.2. <i>Atualidade e pertinência do estágio.....</i> | <i>3</i> |
| 1.3. Organização do Relatório | 4 |
| CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO | 7 |
| 2.1. Introdução..... | 7 |
| 2.2. Enquadramento do estágio na instituição | 7 |
| 2.2.1. <i>Caracterização do Gabinete de Interação com a Sociedade (GIS).....</i> | <i>7</i> |
| 2.3. Apresentação da problemática de investigação e intervenção | 9 |
| 2.3.1. <i>Relevância do estágio no âmbito da área de especialização do mestrado.....</i> | <i>9</i> |
| 2.3.2. <i>Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas</i> | <i>10</i> |
| 2.3.3. <i>Finalidade e objetivos da investigação e da intervenção.....</i> | <i>13</i> |
| CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO | 15 |
| 3.1. Introdução..... | 15 |
| 3.2. Referencial Teórico | 15 |
| 3.2.1. <i>A mediação.....</i> | <i>15</i> |
| 3.2.2. <i>O voluntariado.....</i> | <i>17</i> |

| | |
|--|----|
| 3.2.3. <i>Empregabilidade</i> | 26 |
| 3.3. Investigações na área do voluntariado e da empregabilidade no Ensino Superior | 28 |
| 3.4. Identificação dos contributos teóricos mobilizados para a problemática em estudo | 32 |
| CAPÍTULO IV - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO | 35 |
| 4.1. Introdução..... | 35 |
| 4.2. Caracterização das amostras | 35 |
| 4.3. Apresentação e fundamentação da metodologia de investigação | 38 |
| 4.3.1. <i>Seleção das técnicas de investigação</i> | 39 |
| 4.3.2. <i>Recolha, tratamento e análise dos dados da investigação</i> | 42 |
| 4.4. Identificação dos recursos utilizados e dos limites do processo..... | 44 |
| CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO | 47 |
| 5.1. Introdução..... | 47 |
| 5.2. Apresentação dos resultados da investigação | 48 |
| 5.2.1. <i>Índices de empregabilidade dos/as licenciados/as em Educação</i> | 48 |
| 5.2.2. <i>Práticas e motivações para o exercício de atividades voluntárias</i> | 51 |
| 5.2.3. <i>A opinião de um Especialista na área da Licenciatura em Educação</i> | 57 |
| 5.2.4. <i>Evidenciação dos resultados obtidos</i> | 60 |
| 5.2.5. <i>Discussão dos resultados em articulação com os referenciais teóricos mobilizados</i> | 62 |
| 5.3. Apresentação e discussão da proposta de intervenção | 64 |
| 5.3.1. <i>Metodologia da proposta de intervenção</i> | 66 |
| 5.3.2. <i>Sugestão das técnicas de intervenção</i> | 68 |
| CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 73 |
| 6.1. Introdução..... | 73 |
| 6.2. Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos | 73 |
| 6.3. O impacto do estágio..... | 75 |

| | |
|---|-----|
| 6.3.1. <i>Impacto do estágio a nível pessoal</i> | 75 |
| 6.3.2. <i>Impacto do estágio a nível institucional</i> | 76 |
| 6.3.3. <i>Impacto do estágio a nível de conhecimento na área de intervenção</i> | 77 |
| BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA..... | 79 |
| APÊNDICES..... | 83 |
| 1. Questionário sobre o voluntariado..... | 85 |
| 2. Questionário sobre a empregabilidade dos licenciados em educação..... | 91 |
| 3. Questionário sobre o voluntariado online..... | 95 |
| 4. Guião da entrevista..... | 103 |

ÍNDICE DE SIGLAS

GIS – Gabinete de Interação com a Sociedade

IE – Instituto de Educação

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

UMinho – Universidade do Minho

OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior

OIT – Organização Internacional do Trabalho

NEDUM – Núcleo de Estudantes de Educação da Universidade do Minho

CCP – Certificado de Competências Pedagógicas

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| 1. Tipos de Motivações | 23 |
| 2. Distribuição e percentagem por sexo em função do ano de conclusão do curso | 36 |
| 3. Distribuição e percentagem por faixas etárias | 36 |
| 4. Distribuição e percentagem por estado civil | 37 |
| 5. Distribuição e percentagem do ano de frequência por tipo de frequência | 38 |
| 6. Distribuição e percentagem por grau de satisfação face à situação profissional | 48 |
| 7. Distribuição e percentagem por grau de satisfação relativamente à Licenciatura em Educação | 49 |
| 8. Distribuição e percentagem por tempo semanal dedicado ao voluntariado | 51 |
| 9. Distribuição e percentagem por forma de sensibilização | 53 |
| 10. Médias e desvio-padrão de cada subescala das funções motivacionais | 53 |
| 11. Correlação entre as subescalas das funções motivacionais para a prática do voluntariado | 54 |
| 12. Médias e desvio-padrão das funções motivacionais para o voluntariado em função do tipo de frequência | 54 |
| 13. Médias e desvio-padrão das funções motivacionais para o voluntariado em função do tipo de frequência | 55 |
| 14. Médias e desvio-padrão das funções motivacionais para o voluntariado em função da idade | 56 |
| 15. Médias e desvio-padrão das funções motivacionais para o voluntariado em função da prática do voluntariado | 56 |

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. Introdução

A mediação, enquanto prática profissional capaz de potenciar e/ou restabelecer consensos, tem vindo a ser progressivamente reconhecida como uma mais-valia quer em termos sociais, quer em termos educativos. Tendo como ponto de partida os pressupostos enunciados, procurámos, ao longo deste estágio, pôr em evidência a importância da Mediação Socioeducativa, funcionando como elo de ligação entre o Gabinete de Interação com a Sociedade do Instituto de Educação da Universidade do Minho, os/as (ex)alunos/as e o contexto social em que os mesmos se inserem.

Neste capítulo, após esta breve introdução (1.1), apresenta-se um breve sumário do tema de estágio (1.2), contextualiza-se a instituição em que este estágio foi desenvolvido (1.2.1), assim como a atualidade e pertinência do mesmo (1.2.2). Por último, descreve-se a organização deste relatório (1.3).

1.2. Apresentação sumária do tema de estágio

1.2.1. Contextualização geral do estágio

O estágio profissional desenvolvido no decorrer do 2º ano do Mestrado em Educação – Especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação – teve como finalidade desenvolver uma investigação que, por um lado, nos permitisse conhecer as motivações dos/as estudantes da licenciatura em educação para o exercício de atividades de voluntariado e, por outro lado, averiguar quais os índices de empregabilidade dos ex-alunos/as, agora licenciados/as em educação pela Universidade do Minho (UMinho), de forma a realizar uma proposta de intervenção passível de estreitar as relações entre o Instituto de Educação (IE), os/as atuais alunos/as, os/as ex-alunos/as e o mercado de trabalho.

Não podendo subestimar a conjuntura atual, repleta de mutações e de constrangimentos, importa potenciá-la como fonte de aprendizagem e estímulo de mudança, em vez de a subestimar. Ao ouvir o que os/as licenciados/as em educação, inseridos/as ou não no mercado de trabalho, têm a dizer, pretendemos fazer com que esses discursos contribuam para a assunção de uma nova postura social, em que o diálogo, a compreensão e o consenso se configurem como os seus pilares estruturantes. Para o efeito, consideramos que os/as alunos/as da licenciatura em educação devem, antes de terminar o seu percurso académico, desenvolver, na ação, através de práticas de voluntariado, competências que os distingam dos/as outros/as licenciados/as das áreas socioeducativas.

A escolha do Gabinete de Interação com a Sociedade (GIS), do IE da UMinho, resulta do facto de termos constatado que as Instituições devem estar preparadas para responder às exigências sociais, num cenário onde as tensões são cada vez mas frutívoras e o conflito cada vez mais emergente, exigindo, por isso, uma intervenção direta no meio em que as mesmas se encontram inseridas. Assim, neste estágio, pretendemos alicerçar-nos ao GIS de modo a identificar e potenciar as dinâmicas existentes, para que estas se direcionassem, essencialmente, para as necessidades e expetativas dos/as (ex)alunos/as. Deste modo, pretendemos, através de uma proposta de intervenção, estreitar a ligação entre a Academia e o mercado de trabalho, não esquecendo a responsabilidade social dos atores que participam nessa relação, bem como o sentido de responsabilidade que deve nortear as atividades dessa proposta.

Não procuramos debruçar-nos sobre a dicotomia Educação Formal *versus* Educação Social, embora optássemos por uma leitura dialógica (Canastra, 2009), considerando que só assim a proposta contribuirá para a promoção de uma cultura de participação cívica, assente numa lógica de desenvolvimento social, onde a interface comunicativa não castrará a ideia da Educação como conjunto das dimensões em que interagem os indivíduos. Por isso, quer se trate de Educação Formal, Não Formal ou Informal, potenciar-se-á o aproveitamento de sinergias que combinem e fortaleçam as relações dentro do referencial dialógico que subjaz ao próprio tecido social.

1.2.2. Atualidade e pertinência do estágio

A pressão para a aquisição e/ou reconversão de qualificações profissionais é hoje fomentada pela dicotomia Conhecimento/Mercado de Trabalho. Porém, independentemente da qualidade da formação inicial, tem vindo a verificar-se uma certa dificuldade de inserção dos Técnicos Superiores de Educação num mercado de trabalho cada vez mais saturado e desregulado. Não deixando de ter em conta que estamos em presença de uma graduação que não consta na Classificação Portuguesa das Profissões, importa averiguar qual o nível de empregabilidade dos/as licenciados/as em Educação nos últimos anos, no sentido de promover a interação com a sociedade, de modo a aumentar o reconhecimento desta licenciatura, facilitando aos Técnicos Superiores de Educação a sua inserção no mercado de trabalho.

A pertinência da proposta de intervenção, mais concretamente, da criação de uma rede de voluntariado resulta do estreitamento de laços de proximidade entre alunos/as, instituições e ex-alunos/as, com o intuito de estabelecer parcerias que permitam não só gerar sinergias, mas também facilitar a construção de um clima de confiança. Esta confiança poderá ser capitalizada através de um observatório de emprego, onde os/as diplomados/as se assumam como um elo de ligação entre as necessidades da formação e a realidade dos contextos. A partilha de experiências e vivências assume-se como um elemento fulcral nessa ligação de parceria e confiança. Dar voz aos/às ex-alunos/as é reconhecer que estes/as se podem assumir como uma mais-valia em futuros projetos de intervenção, que visem a emancipação profissional de um sector que carece de reconhecimento desde a abertura da Licenciatura em Educação, que remonta ao ano letivo de 1993-1994. Num tempo em que a entrada no mercado de trabalho se torna cada vez mais difícil, é necessário invertermos o ciclo da formação. Assim sendo, os/as futuros/as licenciados/as não podem preocupar-se apenas com a angariação de um Diploma, mas devem, também, preocupar-se em desenvolver competências que são cada vez mais imprescindíveis na dicotomia mercado de trabalho *versus* competitividade.

Refletir sobre a Dicotomia Universidade/Mercado de Trabalho faz-nos repensar em algumas perspetivas educativas e formativas que, ao longo do tempo, se foram moldando numa lógica de rotinização, descurando a progressiva mercantilização da Educação e a consolidação da sociedade de consumo, com os eventuais prejuízos que daí resultaram para estes/as

profissionais. Assim, ter consciência deste fenómeno, consigna-nos um sentido de responsabilidade acrescido, demonstrando a atualidade e a pertinência do estágio.

1.3. Organização do Relatório

Este relatório de estágio encontra-se organizado em seis capítulos. Após este primeiro capítulo (Capítulo I), onde se fez a apresentação sumária do tema em análise, será feito o enquadramento contextual do estágio (Capítulo II), sinalizando a integração do estágio na instituição (2.2) e apresentando a área problemática, os objetivos de investigação e a proposta de intervenção (2.3).

No capítulo III – Enquadramento teórico da problemática do estágio – apresenta-se o referencial teórico subjacente a este percurso (3.2), algumas investigações relevantes que suportaram este estudo (3.3) e, um segmento de síntese, onde serão identificados os contributos teóricos mobilizados para a problemática específica da investigação e intervenção (3.4).

No capítulo IV faz-se o enquadramento metodológico do estágio, onde inicialmente apresentamos a caracterização sociodemográfica das amostras (4.2) e de seguida, apresentamos e fundamentamos a metodologia de investigação (4.3), subsecção na qual se inclui a seleção das técnicas de investigação (4.3.1) e a explanação sobre a recolha, tratamento e análise dos dados da investigação (4.3.2). Por último, são identificados os recursos mobilizados e as limitações do processo (4.4).

No capítulo V – Apresentação e Discussão dos resultados – apresentamos e discutimos os resultados da investigação em cinco subsecções: os resultados sobre os Índices de Empregabilidade dos/as Licenciados/as em Educação (5.2.1); os dados sobre as práticas e motivações para o exercício de atividades voluntárias (5.2.2); os resultados da análise de conteúdo da entrevista realizada (5.2.3); a quarta subsecção – Evidenciação dos resultados obtidos (5.2.4) – apresenta os resultados esperados e os resultados imprevisíveis; na última subsecção, discutem-se os resultados obtidos em articulação com os referenciais teóricos mobilizados (5.2.5). Por último, e considerando-a como um resultado globalizante do nosso trabalho, apresentamos e discutimos uma proposta de intervenção (5.3), desenvolvida com base

nos resultados do trabalho de investigação realizado,, da qual consta a metodologia de intervenção (5.3.1) e a seleção das técnicas de intervenção (5.3.2).

No último capítulo (Capítulo VI), tecemos algumas considerações finais sobre este estágio. Primeiro, apresentamos uma síntese final das conclusões do estágio a nível dos resultados (in)esperados obtidos, em função dos objetivos inicialmente definidos (6.2). Seguidamente, fazemos uma análise crítica dos resultados obtidos e das suas implicações para o futuro (6.3). Por fim, referimo-nos ao impacto do estágio a nível pessoal, institucional e de conhecimento na área de especialização (6.4).

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

2.1. Introdução

Este capítulo visa enquadrar a instituição em que o estágio foi desenvolvido (2.2), através da sua caracterização (2.2.1), especificação do âmbito da sua realização (2.2.2) e caracterização do público-alvo envolvido (2.2.3). De seguida, apresenta-se a área da problemática e os objetivos da investigação e da intervenção (2.3), onde se discute a importância do estágio no âmbito da área de especialização do mestrado (2.3.1) e, ainda, se apresenta a identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, assim como as motivações e expectativas para a realização do estágio (2.3.2). Por último, são apresentadas a finalidade e os objetivos do estágio (2.3.3).

2.2. Enquadramento do estágio na instituição

2.2.1. Caracterização do Gabinete de Interação com a Sociedade (GIS)

O Gabinete de Interação com a Sociedade é uma estrutura interdepartamental que foi criada em 2010, em articulação com a Presidência do IE da UMinho. Este gabinete coordena e implementa as atividades de interação do IE com a Sociedade.

Fundamentalmente pretende-se com esta estrutura:

“i) promover ações de formação continua por iniciativa do IE ou em resposta a solicitação específica de Centros de Formação, Instituições de Ensino Superior, escolas, Autarquias e Associações, entre outras instituições de cariz educativo; ii) Proporcionar serviços de consultoria, acompanhamento científico, organização de simpósios, congressos e seminários, emissão de pareceres e realização de estudos, junto de instituições públicas e privadas, a nível local, nacional e internacional, segundo o plano de atividades do Instituto de Educação”.

Para o ano em curso, este Gabinete propôs-se realizar as seguintes atividades:

- “Ampliar e coordenar a oferta de formação contínua e outros serviços á comunidade;
- Dinamizar protocolos de cooperação com associações socioeducativas, autarquias e associações de desenvolvimento local;
- Prestar consultoria e realizar supervisão científica e pedagógica de projetos e programas na comunidade;
- Emitir pareceres e realizar estudos solicitados por entidades externas;
- Assegurar a creditação de toda a oferta formativa dinamizada pelo GIS-IE;
- Apoiar ações de divulgação científica (congressos e outros tipos de reuniões científicas)
- Apoiar ações de intervenção educativa particularmente de escolas cooperantes e parceiros locais;
- Criar o GT para acompanhamento dos trajetos de profissionalização dos diplomados pelo IE;
- Participar em projetos de desenvolvimento local, rentabilizando as Casas de Conhecimento da UM;
- Apoiar a criação de um Espaço Memória da antiga escola do Magistério de Braga”.

A Licenciatura em Educação

A Licenciatura em Educação, que completou recentemente 20 anos de funcionamento, encontrava-se estruturada em 5 anos curriculares, agora reorganizada no âmbito do processo de Bolonha em 3 anos letivos, correspondendo cada ano curricular a 60 créditos (60 ECTS), tendo a licenciatura um total de 180 créditos (180 ECTS). Esta licenciatura funciona em horário laboral ou pós-laboral e dá acesso ao Certificado de Competências Pedagógicas (CCP) de Formador.

A licenciatura em Educação confere ao/à Técnico/a Superior de Educação saberes e competências que o/a capacitam para atuar dentro e fora do Sistema Educativo, designadamente ao nível da Educação, da Formação, da Gestão da Formação, da Intervenção Sociocomunitária e da Mediação Educacional. Assim, o Instituto de Educação tem procurado corresponder às necessidades das instituições socioeducativas e de formação, enquanto estas colaboram na formação dos/as alunos/as da licenciatura disponibilizando-se e disponibilizando informações para a realização dos trabalhos, essencialmente, no âmbito da Unidade Curricular “Iniciação à prática profissional I: Análise de contextos” e dos estágios curriculares e/ou profissionais, no caso dos mestrados de 2º ciclo (Silva, 2011).

Na região do Minho esta licenciatura surgiu com o intuito de dar respostas quer às instituições socioeducativas que surgiram nas últimas décadas, que a novas instituições que se venham a desenvolver. Se nos remetermos para as mais antigas, identificamos instituições mais relacionadas com o acolhimento e educação de crianças e jovens, sem suporte familiar,

enquanto instituições mais recentes se direcionam para a formação profissional, educação de adultos, centro de explicações e ocupação de tempos livres (Silva, 2011).

A licenciatura em Educação suscita por parte de muitos/as alunos/as, e demais envolvidos/as, o questionamento acerca do perfil profissional do/a Técnico/a Superior de Educação, embora tenhamos consciência de que todos/as os/as envolvidos/as (ex-alunos/as, alunos/as, docentes, Instituto de Educação, instituições locais), através das colaborações existentes, têm vindo a trabalhar na definição desse perfil e na inserção destes/as profissionais no mercado de trabalho. Assim, segundo Silva (2011), é certamente na procura da sua inserção profissional que o/a Técnico/a Superior de Educação melhor define o seu perfil profissional.

2.3. Apresentação da problemática de investigação e intervenção

2.3.1. Relevância do estágio no âmbito da área de especialização do mestrado

Consideramos este estágio, assim como a proposta de intervenção daí resultante, extremamente pertinente para a área na qual se insere o mestrado, apontando para isso vários motivos.

Em termos gerais, se este estágio se insere num mestrado em Educação, foi importante compreender, antes de pensarmos na área de especialização, como é que a Educação, mais propriamente a licenciatura em Educação, é vista no mercado de trabalho. Assim, atendendo ao enunciado, surge a preocupação em ouvir quem já se encontra inserido ou tenta inserir-se na vida profissional, com o intuito de perceber a pertinência de um mestrado em Educação, antes da pertinência deste estágio para a área de especialização.

Atendendo à área de especialização, e tendo em consideração a necessidade de estreitar relações entre os/as atuais alunos/as da licenciatura em Educação, os/as ex-alunos/as da mesma licenciatura, o IE, nomeadamente o GIS, e as instituições sociais locais, este estágio organizou-se no sentido de estabelecer uma rede de contactos, com o objetivo de que todos/as os/as envolvidos/as cresçam em contacto permanente uns/umas com os/as outros/as. Isto significa, trazer os/as ex-alunos/as e as instituições sociais ao IE e, por sua vez, levar os/as atuais alunos/as até às instituições. Representando um processo que não se quer unilateral, pretendemos que todos/as os/as envolvidos/as possam travar contactos e estabelecer relações,

quebrando as velhas lógicas do passado, de esquecimento dos/as ex-alunos/as, de fechamento do IE ao exterior e que deixavam os/as recém-licenciados/as à deriva na transição Universidade – Mercado de trabalho.

Importa, ainda, destacar que ao almejar a criação de uma rede de voluntariado, no decurso do estágio, e ao avançar com uma proposta de intervenção na área da mediação socioeducativa, procuramos, ao olhar para esta área de especialização, acreditar nas suas potencialidades de, através de um processo de mediação socioeducativa, criar nos indivíduos um sentimento de pertença que lhes permitia inserir-se no mercado de trabalho após a sua graduação.

2.3.2. Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas

Como tivemos oportunidade de referir num outro contexto (Magalhães & Morgado), a evolução política, económica e científica dos últimos anos tem vindo a gerar um cenário de mudança e instabilidade, com reflexos nos mais diversos quadrantes sociais. Exemplo disso é o binómio Emprego *vs* Empregabilidade, hoje em profunda reconfiguração, decorrente de ruturas e alterações quer ao nível do próprio conceito de emprego, quer da Formação e Gestão dos Recursos Humanos, quer, ainda, da forma como as pessoas (inter)agem nos respetivos contextos de trabalho. Um conjunto de mudanças que, na opinião de Todo Bom (2010), tornam visível a inoperância do *velho paradigma do emprego garantido*, “sem uma base de conhecimento e de criatividade permanentemente atualizada”, e, concomitantemente, a emergência de um *novo modelo de empregabilidade*, fundado na criatividade e nas vantagens competitivas e que “exige conhecimento e formação aprofundada em áreas específicas que permitam a criação de valor pelo empregado”.

É neste contexto que se torna imprescindível a (re)valorização da dimensão humana do trabalho, uma vez que são os/as profissionais que, no terreno, através das suas capacidades e competências, podem ajudar a criar condições para o sucesso das organizações. Como lembra Ferreira (2010, p. 24), se, por um lado, vivemos tempos conturbados, que “implicam a capacidade de empreender mudanças quer ao nível económico quer ao nível pessoal e profissional”, por outro lado, tais mudanças só serão proficuas se resultarem de uma efetiva

“disseminação do conhecimento, da partilha de informação e do envolvimento de todos”, elementos necessários para construir uma nova cultura laboral. Nesta ordem de ideias, falar de estratégia “significa falar de FUTURO e de pessoas capazes de o desenharem à medida das novas circunstâncias que se recriam a cada instante num qualquer canto deste Mundo globalizado” (Ferreira, 2010, p. 24).

O impacto destas transformações produziu efeitos substantivos nas instituições de educação/formação, em particular nas universidades, que se viram compelidas a (re)equacionar e racionalizar a oferta formativa que disponibilizam e a perfilhar novas metodologias de ensino. O desafio da empregabilidade, enquanto imperativo de legitimação académica e social, colocou novas exigências às instituições de formação, que se viram na contingência de (re)orientar os cursos que oferecem para o desenvolvimento de saberes, capacidades e competências alinhadas com as necessidades da economia e do mercado. Na opinião de Silva e Gomes (2003), essa “atratividade pela empregabilidade” acabaria por interferir com

(...) a relação entre as dimensões académicas e vocacionais da formação universitária, a elaboração e aplicação de estratégias de relacionamento entre a universidade, a economia e a sociedade, a construção de metodologias de abordagem do mercado de trabalho e de dinamização de saídas profissionais, a construção de instrumentos de observação e acompanhamento de trajetórias profissionais pós-licenciatura, como são, por exemplo, os Observatórios de Emprego (p. 1286).

Neste contexto, é compreensível que a oferta formativa se apoie na “existência de fundadas expectativas de aplicabilidade ou utilidade social” (Gomes, 1996, p. 306), sob pena de, se o não fizer, ficar irremediavelmente condenada ao fracasso.

Foi com base nestes pressupostos que, na década de 1990, foi criada a Licenciatura em Educação, na UMinho, cuja principal finalidade é formar profissionais capazes de dar resposta aos desafios que perpassam os distintos sectores do sistema educativo. Incidindo em áreas que se dimensionam para além do sistema escolar, o/a licenciado/a em Educação assume hoje um papel relevante tanto ao nível da conceção de projetos e programas de formação e intervenção socioeducativa, quanto da sua implementação, monitorização e avaliação¹.

Passados cerca de vinte anos da criação do curso, e num momento em que a relação entre a universidade e o mercado de trabalho se tornou mais tensa, tensão essa a que não é

¹ Cf. Página do Instituto de Educação da Universidade do Minho. In <http://www.ie.UMinho.pt>.

alheio o número de diplomados/as que militam no terreno do desemprego, traduzindo-se, “hoje, de forma dramática, num elevadíssimo número de diplomados desempregados”. Por isso, importa dar voz aos/às licenciados/as em Educação, ouvindo as suas perceções, sugestões e dificuldades, de forma a analisar as suas necessidades e o processo de transição para o mercado de trabalho.

A motivação por esta temática resulta do facto de, ao longo do percurso académico, nos termos apercebido de que os/as alunos/as têm muitas dificuldades em interagir com as associações locais, o que resulta numa clara falta de reconhecimento do real "valor" dos/as licenciados/as em Educação. Ainda que essa falta de reconhecimento se fique a dever, na maioria dos casos, a uma certa falta de informação sobre as potencialidades dos/as Técnicos/as Superiores de Educação, a verdade é que tal desconhecimento acaba por interferir com a sua entrada no mercado de trabalho, tornando-a bastante difícil. Aliás, deparamo-nos desde logo com fragilidades e incoerências de âmbito governamental, ao não ser reconhecida pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) a Licenciatura em Educação, lógica que a inverter-se poderia mediar e facilitar a entrada destes/as técnicos/as no mercado de trabalho. A partir destas conceções surge a necessidade de confrontar as opiniões dos/as licenciados/as inquiridos/as com a de um dos fundadores da Licenciatura em Educação na Universidade do Minho.

No caso do presente projeto, consideramos o conceito de voluntariado como uma relação de parceria ou, se assim quisermos, como um catalisador de mudança, uma vez que acreditamos que este pode promover o *empowerment*, no sentido em que pode ajudar os indivíduos ao reconhecimento do seu valor e da sua capacidade para a mudança, contribuindo para a vitalidade económica, criando emprego e novas profissões. Neste sentido, e atendendo ao facto de até 2008, Portugal apresentar uma das taxas de voluntariado mais baixas da Europa, surge a necessidade de analisar as práticas e motivações para o exercício do voluntariado dos/as alunos/as da Licenciatura em Educação.

Face às expetativas do estágio e da proposta de intervenção estamos convictos/as de que através da prática do voluntariado, em parceria com as instituições que entretecem o tecido social, conseguiremos desenvolver não só as competências profissionais nos/as alunos/as da licenciatura em Educação, como também consciencializar a comunidade de que os/as Técnicos/as Superiores de Educação se assumem como uma mais-valia para qualquer

instituição, pelo perfil de observação da realidade e pela capacidade de intervenção que privilegiam os ambientes democráticos capazes de nos potenciar para um tempo de desenvolvimento, de mudança, onde as sinergias aparecem como reconstrução de espaços. Com estes argumentos, não queremos erradicar a essência do voluntariado, muito pelo contrário, queremos apropriar-nos da sua génese para enraizar nos/as alunos/as a importância de valores, tais como a solidariedade e o espírito de entreajuda, que estão na génese do voluntário, assumindo-se como valores transversais a qualquer prática profissional.

2.3.3. Finalidade e objetivos da investigação e da intervenção

Finalidade do estágio

Perante a análise de necessidades e a problemática do pouco reconhecimento dos/as Licenciados/as em Educação no mercado de trabalho, que tem sido alvo de muitos debates tanto a nível nacional como local, é nossa intenção criar uma rede de voluntariado que integre (ex)alunos/as, estabelecendo protocolos com algumas instituições, para que ao longo do percurso académico os/as estudantes da Licenciatura em Educação possam desenvolver competências não só teóricas mas também de cariz mais prático, o que contribuirá para identificar as dificuldades de cada contexto e facilitar a sua integração futura.

A partir desta rede pretendemos não só mobilizar alunos/as, mas também ex-alunos/as e outros/as responsáveis locais, no sentido de criar um corpo ativo capaz de desenvolver dinâmicas de integração social e profissional, cabendo-lhes ser porta-vozes das potencialidades dos/as Técnicos/as Superiores de Educação no Mercado de Trabalho. Neste sentido, estamos convictos/as de que conseguiremos um reconhecimento mais amplo das potencialidades desta licenciatura, bem como do IE. Para além de levar os/as estudantes a reconhecer a importância de um percurso académico baseado nas suas vivências quotidianas, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e profissionais inerentes às futuras funções profissionais. Em sentido lato, a proposta de intervenção pretende dar um novo sentido à formação e contribuir para que a mesma seja esteio de práticas sociais responsáveis e veículo de desenvolvimento de uma efetiva cidadania ativa.

Objetivos da investigação

- Conhecer o nível de empregabilidade dos/as Licenciados/as em Educação;
- Identificar o nível de satisfação dos/as Licenciados/as em Educação face à licenciatura;
- Verificar a perceção do mercado de trabalho face à Licenciatura em Educação;
- Identificar dificuldades sentidas na transição da Universidade para o Mercado de Trabalho;
- Recolher sugestões que ajudem a melhorar essa transição;
- Contribuir para desencadear um processo de (re)construção de um perfil profissional;
- Conhecer práticas de voluntariado dos/as alunos/as da Licenciatura em Educação;
- Identificar motivações para a prática do voluntariado dos/as alunos/as da Licenciatura em Educação;
- Relacionar funções motivacionais para o voluntariado e características sociodemográficas;
- Confrontar opiniões dos/as diplomados/as em Educação com a de um dos fundadores da Licenciatura.

Objetivos da proposta de intervenção

- Melhorar o reconhecimento da Licenciatura em Educação e dos/das Técnicos/as Superiores de Educação;
- Consciencializar a comunidade para a importância das competências profissionais de um/a Técnico/a Superior de Educação;
- Facilitar a entrada dos/as (futuros/as) técnicos/as no mercado de trabalho, pelo desenvolvimento de competências transversais;
- Desenvolver competências sociais nos/as alunos/as, tais como a confiança em si mesmos e o pensamento crítico;
- Dar relevância às atividades extracurriculares e de voluntariado, permitindo conjugá-las com os saberes intrínsecos ao curriculum do curso;
- Promover o desenvolvimento pessoal, profissional e social, levando todos/os envolvidos/as a refletirem sobre as suas práticas.

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

3.1. Introdução

No presente capítulo – Enquadramento teórico da problemática do estágio – e, após esta breve introdução (3.1), apresenta-se o referencial teórico subjacente a este estágio (3.2), que inclui pressupostos teóricos no âmbito da mediação (3.2.1), do voluntariado (3.2.2), da empregabilidade (3.2.3).

Numa terceira secção posterior deste capítulo são referidas algumas investigações que suportam este estudo, mais especificamente, na área do voluntariado e da empregabilidade no Ensino Superior (3.3).

Para terminar, é apresentada uma secção de síntese, relativamente aos contributos teóricos anteriormente referidos, de forma a justificar a sua mobilização para a problemática específica da intervenção e investigação neste estágio (3.4).

3.2. Referencial Teórico

3.2.1. A mediação

São vários os aspetos que indicam que a mediação sempre existiu, embora de forma não institucionalizada, adquirindo contornos mais ou menos formais, no sentido de auxiliar na resolução de conflitos entre indivíduos e grupos (Six, 2003). No entanto, foi a partir de 1970 que a mediação adquiriu perspetivas mais específicas, abarcando diversos domínios: familiar, social, penal, comunitário ou escolar.

Em Portugal, a mediação tem vindo a desenvolver-se de forma mais expressiva, embora com algumas reticências, pois os países ocidentais têm mais facilidade em aceitar a existência de um terceiro elemento entre o indivíduo e o Estado, o que justifica que a mediação só se tenha começado a expandir nos últimos anos.

Segundo Gergen (1999), a mediação visa a resolução alternativa, cooperativa e integradora de conflitos, valorizando a autonomia, a autodeterminação e a individualidade dos/entre os indivíduos, com o intuito de alcançar situações de maior justiça social. Nessa situação, “as partes podem ser encorajadas a ouvir e a entender os pensamentos e sentimentos umas das outras sobre a situação, a gerar opções múltiplas e a trabalhar juntas para chegar a uma opção que seja boa para ambas” (p. 32), ou seja, a mediação pode promover o reconhecimento, a coexistência e a integração das diferenças. No mesmo sentido, Caser (2009) define mediação como “um processo para a resolução cooperativa de conflitos” (p. 83) e Tavel (2009) afirma que se trata de um conceito pluridisciplinar, um quadro onde se exprimem desejos, interesses, necessidades das pessoas em conflito, procurando auxiliar as partes na reflexão, com vista a alcançar posições consensuais. De facto, “a mediação é o único modo de resolução de diferendos que permite às partes encontrar elas mesmas a solução” (Tavel, 2009, p. 97).

A mediação constitui uma ferramenta para a (re)construção dos laços sociais, o que exige que o indivíduo trabalhe, afincadamente, na definição de si mesmo como centro num processo de mudança e de reconhecimento interpessoal (Faget, 2010). Assim, destacamos a componente participativa da mediação, pois cada parte deve intervir, ativamente, na procura de soluções e implicar-se, individualmente, em todo o processo. O processo de mediação deve ser consensual e nunca imposto, implicando a livre adesão, por parte dos/as participantes. Assim, estes/as aderem de forma voluntária e a qualquer momento podem renunciar ao processo, de livre vontade, pois as partes interessadas é que devem procurar o mediador e solicitar-lhe ajuda.

A comunicação é essencial em qualquer processo de mediação, pois este constrói-se a partir da troca de mensagens que permitam conhecer sentimentos, interesses e perspetivas dos/as envolvidos/as, reduzindo os mal-entendidos e/ou conflitos. Como Shailor (1999) aponta, “o modelo de transmissão da comunicação é altamente compatível com a orientação de resolução de problemas na mediação” (p. 73) e o modelo transformador na resolução de problemas deve encarar a comunicação com uma nova compreensão.

O modelo transformador indica que a mediação tem como objetivo final a transformação pessoal, profissional e social dos indivíduos e, em último lugar, da própria sociedade. Trata-se de um processo de *empowerment*, onde as partes desenvolvem a sua autoestima, o respeito mútuo, a autoconfiança e poderão, no futuro, resolver por si os problemas, de acordo com as

competências que adquiriram no processo de mediação. Há, também, uma dimensão de reconhecimento, ou seja, as partes deixam de ver o outro como adversário, começando a percebê-lo como um ser humano com preocupações e características próprias e a compreender as suas perspectivas.

Assim, a mediação não se deve limitar à obtenção de um acordo, mas deve ser vista numa perspectiva transformacional, de *empowerment*, onde se procuram cultivar determinadas atitudes, capacidades e comportamentos nos/as envolvidos/as: a capacitação, ou seja, a consciência de si e do seu papel na relação com o outro, bem como da sua capacidade para lidar consigo mesmo e com os/as outros/as e o reconhecimento, isto é, a reflexão sobre o papel do outro na relação consigo, mediante uma escuta ativa, assim como o desejo de considerar o outro (Shailor, 1999). Isto implica que os/as envolvidos/as tenham consciência do seu poder na resolução dos seus problemas, contribuindo para o aumento da sua autonomia e responsabilização em todo o processo (Caetano, 2009).

Em suma, a mediação é um meio, um conjunto de linhas de ação que um/a mediador/a, em parceria, define para atuar no terreno. É um processo bastante complexo mas, ao mesmo tempo, desafiante pois incumbe a importância de ter sempre em conta as representações, as singularidades e as subjetividades dos indivíduos envolvidos, desenvolvendo condições, tentando não interferir. Não poderemos condicionar o desenvolvimento do processo de mediação, deveremos sim ter consciência e trabalhar as perceções pré-concebidas.

3.2.2. O voluntariado

Segundo a International Association for Volunteer Efforts (2009), o voluntariado é uma componente fundamental da sociedade civil, que traz à vida as aspirações mais nobres da humanidade, como a busca da paz, da liberdade, da segurança e da justiça para os povos, expressa através da ação individual ou grupal. Assim, para a Organização das Nações Unidas (ONU), o voluntário é um indivíduo que, devido ao seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de bem-estar social.

Porém, a origem histórica do trabalho voluntário organizado está intimamente ligada à formação de uma consciência comunitária, ora proporcionada por razões sociais, ora instigada

por razões religiosas. Esta consciência comunitária é transversal à história do homem. Se analisarmos factos históricos, constatamos que, por exemplo, no reinado de D. João I, em 1395, tal como publicado na primeira Carta Régia, todos os/as habitantes de Lisboa, tinham de combater os incêndios (Amanajás, 2011). Embora neste caso pareça que se trata de colaboração entre a população, a verdade é que não se trata mais do que um apelo ao voluntariado.

No nosso País, o aparecimento deste conceito está ligado a diversas formas de assistência, primordialmente familiares e de iniciativa particular, influenciadas por valores e princípios cristãos. Aliás, do ponto de vista religioso, acreditava-se que a prática do bem salvava a alma (Amanajás, 2011). Corroborando as opiniões de Serapioni *et al.* (2011), importa referir que, em Portugal, a Igreja desempenhou funções de carácter assistencial voluntário, tendo em atenção a experiência da Santa Casa da Misericórdia. Os autores referem, ainda, que este papel da Igreja foi tão importante que acabou por ser partilhado pelo próprio Estado. Partilharam, deste modo, a responsabilidade social, e foram motores de uma expansão de Instituições Particulares de Ação Social, que potenciaram o espírito solidário e participativo dos indivíduos.

Segundo Amaro (2002), o voluntariado pode ser analisado através de alguns traços reais, exemplificadores das quatro fases alicerçais pelas quais o voluntariado passou: a fase pré-industrial, a era industrial, a fase do Estado Providência e a era pós-industrial.

No contexto pré-industrial, o autor afirma que a principal característica do voluntariado era o facto de não “conviver/concorrer” com o trabalho remunerado. Se o conceito atual de voluntariado só alcança relevo numa conjuntura de mercantilização das relações de trabalho, ou seja, a partir do momento em que o trabalho assalariado se transformou na relação de produção dominante, o autor defende que “este período histórico é caracterizado pela inexistência de voluntariado, enquanto conceito e categoria com reconhecimento social” (Amaro, 2002, p. 14). Por consequência, não quer dizer que o tipo de ações, de tarefas e de serviços atualmente atribuíveis ao voluntariado não se encontrem, verdadeira e objetivamente, em vários momentos e sociedades que estão incluídas neste período, “somente que não há, por enquanto, uma evidência do seu reconhecimento e valorização social generalizada” (Amaro, 2002, p. 15).

Relativamente à era industrial, assistimos neste período da história à emergência de um fenómeno verdadeiramente paradoxal – uma conquista e, concomitantemente, a perda de visibilidade e de reconhecimento social do voluntariado. Esta situação ficou a dever-se ao facto

de as transformações sociais e as mudanças originadas pela Revolução Industrial propiciarem novos modos de vida, “que se qualificam pela organização do trabalho e pela necessidade das lógicas de ajuda e de solidariedade organizada com recurso ao voluntariado” (Amaro, 2002, p. 15). Constata-se que se, por um lado, o voluntariado adquire o estatuto de gratuidade, por outro lado, é desvalorizado em relação ao mercado de trabalho.

Na verdade, a “hegemonização do modelo mercantil das relações de trabalho” (Amaro, 2002, p. 16), que marca este período da história, esteve na base do surgimento de uma infraestrutura social organizada em torno das relações de trabalho assentes numa lógica de mercado, no qual a compra e venda de força de trabalho passam a ser fatores primordiais.

Este processo de transformação no mercado social origina a profissionalização das relações sociais, através “da crescente especialização das competências utilizadas na produção de bens e serviços, especialização essa que assenta não só na divisão técnica do trabalho, como no aprofundamento dessas competências” (Amaro, 2002, p. 17). Assim, contribuindo, para ampliar a desvalorização do voluntariado face ao crescente sistema de profissionalização da época. Todavia, a profissionalização implica que apenas mediante determinada preparação ou diploma o indivíduo pode exercer determinada profissão, colocando, pela primeira vez, o voluntariado numa condição de subalternidade perante o terreno profissional, sobretudo em termos de redistribuição de tarefas, dado que estas são definidas por parâmetros estabelecidos no âmbito das profissões, em virtude da grande valorização por parte da sociedade da especialização dos/as profissionais. Ou seja,

as transformações de natureza estão, no essencial, relacionadas com o facto de passar a ser também socialmente (des)valorizado em função do grau de especialização que lhe é pressuposto, e, portanto, a ser socialmente desqualificado enquanto intervenção não especializada, não profissionalizada, não competente (Amaro, 2002, p. 17).

Com o aparecimento do Estado Providência nos países capitalistas, após a Segunda Guerra Mundial, o surgimento de novas realidades face aos consumos individuais e coletivos de natureza social marcaram a época: “cabe destacar o processo de constituição da segunda geração de direitos, concretamente os direitos sociais, que passaram a reconhecer a importância de um conjunto de bens e serviços fundamentais, como seja, a saúde, a educação e o emprego, etc.” (Amaro, 2002, p. 17). A constituição social destes direitos e necessidades exige novas

respostas universais, de vasta cobertura, no que respeita à dimensão das infraestruturas, de forma a abranger todos os grupos sociais de um determinado território. Todo este papel “de difícil alcance foi atribuído ao Estado, através da constituição do Estado Providência. O nascimento desde novo ator no mercado social trouxe profundas transformações para o Voluntariado, que se repercutem até aos nossos dias” (Amaro, 2002, p. 17). Destas transformações, destacamos o facto de, historicamente, o voluntariado ter sido remetido para a esfera de competências da sociedade civil e, face a essa realidade, “ser identificado como oposição ou complemento ao Estado” (Amaro, 2002, p. 17). Face ao exposto, podemos afirmar que ao longo dos tempos, o voluntariado caminhou em dissonância com a constituição e desenvolvimento do Estado-Providência.

Perante a ação do Estado-Providência, o voluntariado começou por ser redefinido como desajustado, isto é, profundamente insuficiente para dar conta da escala das novas necessidades sociais. Há um certo descrédito face à eficácia da sua intervenção, à qual se juntou a repugnância ou pelo menos a suspeita de uma ordem e um Estado Social secularizados, sendo visto como “um vestígio de uma nova ordem paternalista, assistencialista, cuja atuação caritativa era quase sempre motivada pela religião” (Amaro, 2002, p. 18).

Apesar desta realidade, o voluntariado quando equacionado com o papel do Estado-Providência, perante esta nova divisão do trabalho de ajuda social, é reconhecido como uma forma de atuação complementar à intervenção estatal, enquanto se ocupa dos “marginais com uma ação estatisticamente menos relevante e enquanto é colocado na mesma esfera do que as relações familiares, de vizinhança e comunitárias da sociedade civil” (Amaro, 2002, p. 18).

Falar de Voluntariado é invocar os atos, os gestos e as relações que têm por base o espírito espontâneo e desinteressado, praticado de modo informal e sem qualquer reconhecimento. O voluntariado sempre existiu, embora revestido de maior ou menor organização, sendo definido como

o 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 desenvolvidas sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas (art.º 2º, alínea 1, do Decreto Lei nº 71/98).

O referido decreto-lei veio formalizar a prática do voluntariado. No entanto, exclui toda a atividade que seja esporádica e realizada numa esfera familiar e de amizade, ou seja, todas as

práticas “que tenham um carácter isolado e esporádico ou sejam determinadas por razões familiares, de amizade e de boa vizinhança” (art.º 2º, alínea 2, do Decreto Lei nº 71/98). Segundo o mesmo decreto-lei, um/a voluntário/a é um “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”.

Assim, em termos do regime jurídico, o voluntariado encontra-se previsto nos seguintes diplomas:

- Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro, que visa promover e garantir a todos/as os/as cidadãos/cidadãs a participação solidária em ações de voluntariado e definir as bases do enquadramento jurídico do voluntariado. A criação desta lei demonstra o reconhecimento do trabalho voluntário como um dos instrumentos básicos de participação da sociedade civil, para além disso, de procurar criar um ambiente propício para a prática do voluntariado uma vez que define claramente o seu quadro jurídico e regula outros aspetos relevantes para a realização de trabalho voluntário.

- Decreto-Lei n.º 389/99, de 30 de Setembro, que regulamenta a Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro, tem como objetivo potenciar, valorizar e divulgar o voluntariado.

- Lei n.º 20/2004, de 5 de Junho, que estabelece o estatuto do dirigente associativo voluntário na prossecução das suas atividades de carácter associativo

Assim, é no âmbito destes termos que se deverá delimitar a noção de voluntariado (incluindo os seus direitos e deveres), os seus princípios orientadores, os programas de voluntariado, a distinção entre voluntário e trabalhador remunerado e as competências do Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado (CNPV).

Atualmente, assistimos, pelo menos de forma aparente, a um maior interesse e uma maior participação em práticas de voluntariado. No entanto, se analisarmos os dados do Eurobarómetro (2011), verificamos que a participação portuguesa se situa nos 12%, face a uma média europeia de 24%. Comparando este valor com os indicadores de 2007 e 2001, observa-se que o valor da participação se mantém estagnado.

Acreditamos que esta estagnação se deva à falta de isonomias que pautam o voluntariado, pois perante a legislação somente algumas ações de benevolência merecem ser reconhecidas como práticas de voluntariado, excluindo-se desta forma o “voluntariado informal”

– não integrado numa organização – e o “voluntariado de proximidade” – entreatajuda comunitária (Serapioni *et al.*, 2011).

Segundo Parboteeah, Cullenb e Lim (2004), o voluntariado pode ser classificado em informal ou formal. O voluntariado informal diz respeito a comportamentos esporádicos, ou não, como por exemplo ajudar os vizinhos ou idosos. O voluntariado formal caracteriza-se por comportamentos semelhantes, mas que se encaixam na dinâmica de uma organização. Neste sentido, é igualmente importante distinguir o voluntariado dirigente do não dirigente. O voluntariado dirigente realiza funções de gestão, ao passo que o voluntariado não dirigente realiza atividades rotineiras e tem um contacto mais próximo ou mesmo direto com os utentes da organização em causa (Delicado, Almeida, & Ferrão, 2002).

Em 2008, o Parlamento Europeu evidenciou as inúmeras vantagens associadas às práticas do voluntariado:

- Facilita a cidadania ativa e o desenvolvimento de pensamento crítico;
- Desenvolvimento dos/as cidadãos/cidadãs em agentes de desenvolvimento e mudança, na sociedade na qual se encontram inseridos;
- Possibilita ao/à cidadão/cidadã o desempenho de um papel positivo para a sua sociedade;
- Permite que os/as cidadãos/cidadãs atuem como catalisadores de mudança ao desenvolverem ações a nível local;
- Contribui para o desenvolvimento/mudança positivo/a da sociedade

Assim, a prática do voluntariado constitui uma oportunidade para que os/as cidadãos/cidadãs, face às suas motivações, desenvolverem ações positivas na sua comunidade/grupo social. Neste sentido, todas as instituições sociais deveriam contribuir para a promoção da cidadania e, conseqüentemente, do voluntariado. Ao estimular a comunidade escolar e académica, nomeadamente, os/as alunos/as, criando parcerias com instituições sociais, o voluntariado alimenta a sua tendência para promover a empregabilidade e a inclusão social de todos/as os/as envolvidos/as. Assim,

“o voluntariado tende a identificar-se cada vez mais com os/as cidadãos/cidadãs ativos/as (que contribuam para causas que promovam o bem-estar da população), conscientes dos seus papéis sociais e cientes das implicações dos direitos que a cidadania lhes concedem, uma vez que essa mesma cidadania

impele cada vez mais um dever de dispor de tempo, esforço e recursos, a favor da comunidade” (Santos, 2002, p. 18).

A revisão teórica efetuada permitiu-nos, também, identificar vários tipos de motivações para a prática do voluntariado. Nesse sentido, Ferreira, Proença, e Proença (2008) efetuaram uma densa revisão de literatura sobre esta problemática, considerando os seguintes aspetos: o autor; o contexto da investigação; o tipo de instituição ou público envolvido; as motivações encontradas e método utilizado no respetivo estudo. Os resultados desta investigação revelaram a existência de motivações que se repetem, independentemente do contexto real de voluntariado, mas também de outras motivações que são específicas e únicas em determinados contextos. Assim, os autores identificaram quatro tipos de motivações principais: Altruísmo; Pertença; Ego e Reconhecimento Social; Aprendizagem e Desenvolvimento. Essas motivações encontram-se explicitadas na tabela 1.

Tabela 1
Tipos de Motivações

| Tipos de motivações | Objetivos | Autores |
|--------------------------------|--|---|
| Altruísmo | Ajudar os outros Fazer algo que valha a pena Sentido de missão A organização ajuda aqueles que precisam Forma de solidariedade | Cavalier, 2006; Soupourmas & Ironmonger, 2002; Holmberg & Soderlung, 2005; Yeung, 2004; Dolnicar & Randle, 2007b; Anderson & Shaw, 1999; Prouteau & Wolf, 2007; Trogdon, 2005; Edwards, 2005; Soupourmas & Ironmonger, 2000; Farrell, Johnston & Twynam, 1998; Vitner, Shalom & Yodfat, 2005; Clary e tal, 1998; Yavas & Riecken, 1997; Cassie & Halpenny, 2003; Figueiredo, 2005; Marta, Guglielmetti & Pozzi, 2006. |
| Pertença | Contacto social Divertimento e viajar Ser bem aceite na comunidade Contactar com pessoas que têm os mesmos interesses | Soupourmas & Ironmonger, 2002; Anderson & Shaw, 1999; Edwards, 2005; Cassie & Halpenny, 2003; Kim, Chelladurai & Trail, 2007; Holmberg & Soderlung, 2004; Kemp, 2002; Cavalier, 2006; Prouteau & Wolf, 2007; Vitner, Shalom & Yodfat, 2005; Clary e tal, 1998; Cassie & Halpenny, 2003. |
| Ego e Reconhecimento Pessoal | Interesse nas actividades da organização Preencher o tempo livre com mais qualidade Sentimento de auto-estima, confiança Contactos | Vitner, Shalom & Yodfat, 2005; Clary <i>et al</i> , 1998; Anderson & Shaw, 1999; Edwards, 2005; Yavas & Riecken, 1997; Kemp, 2002; Soupourmas & Ironmonger, 2002; Clary e tal, 1998; Dolnicar & Randle, 2007b; Sinclair, Downson & Thistleton – Martins, 2006. |
| Aprendizagem e desenvolvimento | Novos desafios, experiências Aprender Possibilidade de continuar a exercer uma profissão Enriquecimento pessoal Alargar horizontes | Cassie & Halpenny, 2003; Kemp, 2002; Trogdon, 2005; Dolnicar & Randle, 2007b; Figueiredo, 2005; Vitner, Shalom & Yodfat, 2005; Edwards, 2005. |

Fonte: Ferreira, *et al*, 2008

Neste relatório, destacamos os modelos explicativos de Thoits & Hewitt (2001), por abordarem um conjunto de motivações explicativas do voluntariado sintetizadas em cinco modelos e a teoria das funções motivacionais de Clary *et al.* (1998) porque, neste estágio, optámos pela utilização da técnica de investigação desenvolvida por estes autores.

Para Thoits & Hewitt (2001), existem cinco modelos explicativos determinantes para as práticas do voluntariado:

- *o modelo das motivações dos/as voluntários/as*: refere-se às motivações e/ou aos objetivos subjacentes às práticas do voluntariado, salientando que o/a voluntário/a poderá conjugar várias motivações;

- *o modelo dos valores e atitudes*: focaliza-se na relação entre os valores (por exemplo, altruísmo ou sentido de dever cívico) do indivíduo e a predisposição para ser voluntário;

- *o modelo do papel da identidade*: sendo que a existência de experiências passadas de voluntariado promovem o desenvolvimento de uma identidade de voluntário/a, o que aumenta a probabilidade de voltar a exercer voluntariado;

- *o modelo da personalidade do/a voluntário/a*: refere-se a características de personalidade (como a empatia, autoestima ou autoeficiência) que são determinantes para as práticas de voluntariado.

- *o modelo de bem estar pessoal*: refere que as características de personalidade e o bem-estar físico e mental constituem recursos necessários para desenvolver o voluntariado e simultaneamente, procura também avaliar, se o voluntariado propicia, por sua vez, um estado de bem-estar físico e mental.

Face a este último modelo, os autores concluíram que as pessoas com recursos psicossociais mais elevados e saudáveis, física e mentalmente, possuem uma maior predisposição para serem voluntárias.

Por seu turno, Clary *et al.* (1998), baseando-se na teoria das funções motivacionais, consideram que existe um conjunto de motivações pessoais e sociais que promovem o voluntariado. Esta teoria aponta para o facto de que embora a ação voluntária pareça ter sempre o mesmo propósito (ajudar os outros) acaba por ter sempre subjacente um conjunto de motivações diferentes por parte dos/as voluntários/as. Essas motivações diferem de pessoa para pessoa, tendo sempre influência no início e manutenção da ação de voluntariado. Assim, os

autores (Clary *et al.*, 1998) dividiram as motivações para a prática do voluntariado de acordo com as seguintes funções:

- *Função de Valores*: através do voluntariado, os/as cidadãos/cidadãs podem expressar os seus valores e agir de forma humanitária e altruísta;
- *Função de Experiência*: os/as voluntários/as podem aumentar os seus conhecimentos e melhorar as suas competências e habilidades que de um outro modo não teriam oportunidade;
- *Função de Autoestima*: o/voluntário/a procura o crescimento e satisfação pessoal através das práticas de voluntariado, aumentando assim a sua autoestima;
- *Função de Carreira*: os/as voluntários/as veem no voluntariado uma maneira de melhorar as perspetivas de carreira através da experiência que estas práticas lhes podem oferecer;
- *Função Social*: o voluntariado pode dar a oportunidade de inserção num grupo social ou seja, é uma forma de estabelecer, desenvolver e fortalecer laços sociais;
- *Função de Proteção*: o/a voluntário vê no exercício destas práticas uma forma de aprender a lidar com os seus próprios problemas e/ou reduzir sentimentos de culpa, ou seja, é uma forma de proteger-se face às dificuldades da vida.

Face ao exposto, as seis funções motivacionais incluem motivações egoístas e altruístas, sendo que as funções de carreira, experiências, crescimento/autoestima, proteção e social podem ser consideradas motivações mais egoístas, enquanto a função de valores se revela mais altruísta.

Segundo os mesmos autores, a prática de atividades voluntárias tendem a aumentar a partilha de experiências e informações e a desenvolver competências sociais. Além disso, estas atividades podem funcionar como um fator de proteção, reduzindo a presença de depressões, isto porque o voluntariado causa distração nos/as voluntários/as face aos seus próprios problemas (Clary *et al.*, 1998).

No contexto académico, alguns investigadores espanhóis (Martínez-Odría, 2002) chamam a atenção para a importância de agregar práticas de voluntariado aos currículos académicos, considerando que estas ajudam na preparação profissional sem negligenciar o desenvolvimento de competências de carácter solidário, tendendo a reforçá-lo. Para além de que o voluntariado ajuda na criação de redes de contactos e interações entre as instituições sociais, as universidades e a comunidade local.

Em suma, tal como exposto na presente subseção, vários estudos mostram que algumas motivações para o exercício do voluntariado podem estar ligadas à vontade de algumas pessoas expressarem os seus valores, procurarem satisfação e realização pessoal na ajuda humanitária ou melhorarem a sua situação socioprofissional. No entanto, verificamos que muitos/as investigadores/as não aceitam as razões explicitadas pelos/as voluntários/as, por considerarem que estes/as têm tendência para explicar as suas atividades enquanto voluntários/as por razões altruístas, por as considerarem socialmente aceitáveis. Desta forma, Pearce (1997) refere que o altruísmo não existe, pois o voluntariado é uma atividade pró-social.

3.2.3. Empregabilidade

O conceito de empregabilidade foi adotado à relativamente pouco tempo, vendo a sua origem situada no início de século XX, em Inglaterra, tendo sido utilizado na altura para distinguir a população empregada da desempregada. No entanto, a partir daí, este conceito, ao ser disseminado pelo mundo ocidental, atingiu maior notoriedade através das organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas e a União Europeia. Esta última organização abordou a questão relacionando-a com o emprego dos/as diplomados/as do Ensino Superior, ao reforçar a necessidade de construção de um espaço europeu de mobilidade e empregabilidade, aquando da implementação do Processo de Bolonha.

Le Boterf (2010) sublinha a ambiguidade da palavra empregabilidade, referindo que o conceito se encontra, muitas vezes, associado à ideia de capacidade individual para conseguir encontrar ou manter um emprego. Ou seja, um processo de desenvolvimento de competências individuais que permitam ao indivíduo obter um emprego ou encontrar as melhores condições para o conseguir. Por outras palavras, a empregabilidade é a capacidade de um indivíduo conseguir um emprego consoante os seus conhecimentos e competências, intencionalmente desenvolvidas num sistema de ensino que se acredita estar sintonizado com as necessidades do mercado de trabalho. No mesmo sentido, Chiavenato (1997) define o conceito de empregabilidade como um conjunto de competências e habilidades necessárias para um/a profissional conquistar e manter um emprego. Opinião partilhada por Almeida (2007), que se refere a este conceito como a capacidade da qual um indivíduo dispõe para obter um emprego que o satisfaça. Em idêntica linha de pensamento, Marques (1998) refere que a

empregabilidade corresponde às aptidões e competências exigidas para se obter sucesso quando se procura um emprego dentro da sua área profissional. Perante o exposto, atribui-se ao conceito de empregabilidade uma conotação autónoma, ou seja, é uma característica que o indivíduo constrói na sua relação com o mundo de trabalho, não surgindo de uma oportunidade criada pela estrutura socioeconómica.

No entanto, para Le Boterf (2010), esta perspetiva de empregabilidade parece exagerada, ao remeter para o sujeito a total responsabilidade face à sua situação profissional, considerando que um/a desempregado/a se pode sentir culpado/a pelo facto de não ter tido capacidades de adquirir/desenvolver a empregabilidade. Assim, na opinião deste autor, a empregabilidade deve assumir uma responsabilidade partilhada pelos sujeitos, poderes públicos e parceiros sociais, entidades empregadoras e estruturas educativas, o que lhe permite asseverar que a empregabilidade depende das condições gerais da economia e da sociedade tanto quanto das características individuais.

Face ao exposto, consideramos oportuno destacar duas possíveis definições de empregabilidade: *empregabilidade de iniciativa* e *empregabilidade interativa*. A *empregabilidade de iniciativa* é definida como “as capacidades individuais para vender as qualificações no mercado de trabalho” (Almeida, 2007, p. 62), ou seja, refere-se a indivíduos flexíveis e com capacidade de encontrarem ou manter um emprego, num mercado de trabalho cada vez mais desregulado. Por seu turno, a *empregabilidade interativa*, ao surgir na sequência da primeira, não descarta o facto de a empregabilidade estar “condicionada pelas regras de funcionamento do mercado de trabalho, pelas dinâmicas dos ciclos económicos e pela empregabilidade dos restantes membros do grupo profissional de pertença” (Almeida, 2007, p. 53). Assim, e de acordo com o autor referenciado (Almeida, 2007, p. 62), neste relatório, encaramos o conceito de empregabilidade como um processo que se constrói na interação entre as estratégias e os recursos individuais, por um lado, e entre as dinâmicas macroeconómicas e as estratégias empresariais, por outro.

Segundo Malschitzky (2002), existem três elementos fundamentais para a manutenção da empregabilidade: a responsabilidade (pela carreira e pelo alcance das metas profissionais); o autodesenvolvimento (implica atualizar-se e aprender sempre, chamada a aprendizagem ao longo da vida); a iniciativa (significa estar sempre à frente, iniciar um projeto sem esperar que isto seja solicitado). Este autor tal como Kyrillos (2002) destacam a necessidade de uma

continua atualização de conhecimentos de forma manter ou encontrar um emprego, referindo que aliada à formação académica, os/as (futuros/as) profissionais devem adquirir conhecimentos e competências em línguas estrangeiras, ferramentas informáticas e de relacionamento interpessoal. Nesta ótica, existem competências apenas possíveis de desenvolver em contexto real de trabalho, nomeadamente em estágio curriculares/profissionais ou em atividades de voluntariado, podendo ser estas atividades complementares aos planos curriculares. Tal como refere Lourtie (2008), qualquer formação académica ao ser dirigida para a prática profissional, deve incluir uma formação académica e uma parte de prática profissional.

Em suma, e segundo Dubar (2000), a empregabilidade traduz o "manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado (do mesmo modo que nos mantemos em «boa forma física»), para poder ser, talvez um dia, recrutado para uma «missão» precisa e limitada, uma prestação «determinada» (p. 112).

3.3. Investigações na área do voluntariado e da empregabilidade no Ensino Superior

Em Portugal, o primeiro trabalho empírico acerca do voluntariado é da autoria de Delicado *et al.* (2002) e concluiu que as taxas de voluntariado são muito inferiores às existentes noutros países europeus. Segundo Delicado (2003, pp. 236-238), estas baixas taxas podem ser explicadas por um conjunto de fatores, nomeadamente: (i) uma democracia muito tardia, que se seguiu a quarenta e oito anos de um regime autoritário, onde a participação associativa fora do controlo direto do Estado não era permitida; (ii) a persistência de uma cultura cívica muito incipiente; (iii) uma baixa mobilização exercida pelos *media*; (iv) a importância que a socialização primária tem sobre as práticas associativas; (v) pelas características do terceiro setor, que apesar de assegurar uma parte substancial das funções de proteção social, é fortemente dependente do Estado, pelo que sobrevive principalmente do trabalho assalariado, dispensando o recrutamento de voluntários, desencorajando assim, a participação voluntária.

No mesmo sentido, Martín (2005) aponta como fator explicativo das taxas de voluntariado o fraco investimento das organizações promotoras destas atividades na sua divulgação o que também condiciona a escassez de voluntários.

Através de um estudo realizado pelo European Volunteer Center (CEV, 2008), verificamos que, até ao ano 2008, Portugal apresentava uma das taxas de voluntariado mais baixas da Europa. Ou seja, verificamos que apesar de 81% dos/as inquiridos/as se referir ao voluntariado como uma atividade importante, apenas 12% destes/as desenvolviam atividades voluntárias, além de se verificar uma queda na taxa de voluntariado desde 1990 até ao ano de 2008. No entanto, a partir do Ano Europeu do Voluntariado (2011), o interesse pelas atividades de carácter voluntário começou a aumentar, verificando-se que existem mais pessoas a prestar serviços voluntários em várias instituições de carácter social.

A análise de um estudo feito para o portal www.voluntariadojovem.pt, baseado nos/as jovens inscritos/as para voluntariado, verificamos que a maioria dos/as voluntários/as são indivíduos com níveis escolares elevados (secundário ou superior), com uma ocupação laboral de nível pouco elevado, ou são profissionais mais diferenciados (Santos, 2002). Por outras palavras, os/as voluntários/as representam 0,2 % dos jovens entre os 15-30 anos, são maioritariamente do sexo feminino e, sobretudo, oriundos de Lisboa, Porto e Setúbal. As atividades de voluntariado inscrevem-se, principalmente, no apoio a crianças, na proteção do meio ambiente e animal, revelando ainda pouca experiência em atividades deste género. Um estudo realizado em 2011, pela Associação Entreeajuda, revelou dados com características semelhantes.

O voluntariado, enquanto experiência de participação e aquisição de conhecimentos e competências que facilitem a inserção no mercado de trabalho, ainda não foi plenamente estudado, tendo merecido atenção sobretudo pela compreensão das teorias motivacionais e das motivações para a prática do voluntariado.

De um modo geral, a investigação na área das motivações dos/as voluntários/as encontra-se associada aos estudos de Clary *et al.* (1998), propondo um modelo de análise funcional das condutas pró-sociais, no qual se inclui o voluntariado. Nos seus estudos acerca das motivações para as práticas do voluntariado, verificamos que os motivos mais pontuados se referem aos valores, à autoestima e à dimensão social, sendo as restantes funções, na perspetiva dos/as inquiridos/as deste estudo, menos importantes. No entanto, os autores referem que estes resultados dependem da relação entre as necessidades dos/as voluntários/as e as oportunidades oferecidas pela instituição na qual se encontram inseridos/as. Por isso, atividades de voluntariado bem-sucedidas, que proporcionem satisfação e permitam a

continuidade do/ voluntário/a na instituição, estão relacionadas com as funções motivacionais mais importantes para a prática do voluntariado. Ou seja, as pessoas realizam voluntariado com um propósito, dirigidos a uma meta, isto é, os/as voluntários/as exercem trabalho voluntário para satisfazerem as suas metas pessoais. Assim, qualquer indivíduo pode ser motivado por mais do que uma necessidade, um/a voluntário/a pode estar a tentar satisfazer dois ou mais motivos através de uma atividade na organização onde colabora.

Apesar de ainda serem escassos os estudos sobre o voluntariado e as suas práticas e motivações em Portugal, um estudo realizado com estudantes universitários/as da Universidade de Aveiro, ao utilizar mesma escala de Clary *et al.* (1998), revela que os seus resultados corroboram com os apresentados anteriormente, indicando os valores como a dimensão motivacional mais apontada, seguindo-se a experiência, o crescimento/autoestima, a dimensão social, a função de proteção e por fim, a menos pontuada a carreira. Isto indica que os/as voluntários/as do estudo de Ribeiro (2012), à semelhança do estudo de Clary *et al.* (1998), procuraram uma atividade de voluntariado para expressar valores relacionados com preocupações altruístas e humanitárias pelos mais necessitados. Desta forma, na utilização da escala das motivações para as práticas de voluntariado, o estudo de Ribeiro (2012) a experiência é mais pontuada do que no estudo dos autores da escala, em vez da autoestima. Atendendo ao sexo dos/as estudantes universitários/as da Universidade de Aveiro, não se verificaram diferenças nas pontuações atribuídas para cada função motivacional (Ribeiro, 2012).

Segundo Delicado *et al.* (2002), os ganhos mais referidos, com a prática do voluntariado, são a satisfação e a felicidade proveniente do ato de ajudar os/as outros/as. Apesar disso, no estudo, os/as voluntários/as também referirem benefícios mais diretos para si mesmos/as, tais como, a promoção da sua própria saúde (física, psicológica e espiritual), o convívio social, o estabelecimento de relações de amizade (atenuar a solidão), a ocupação dos tempos livres (mais referido por estudantes, reformados, domesticas, desempregados), a aquisição de conhecimentos e competências (podendo ajudá-los em trabalhos futuros), a obtenção de prestígio e, por último, o reconhecimento na comunidade.

Os estudos acerca do voluntariado analisam, também, a influência das características sociodemográficas dos/as voluntários/as, tal como na investigação produzida por Wilson & Musick (1997), em que verificaram a influência de variáveis tais como a idade, o género ou a raça, nas práticas do voluntariado. Assim, estes autores, concluíram que a idade é um fator de

relevo na medida em que, por um lado, interfere na maior ou menor experiência do/a voluntário/a, para além de que os/as mais jovens e sem filhos terão, à partida, uma maior disponibilidade para as atividades de voluntariado. Por outro lado, os/as mais velhos/as (reformados/as) uma vez que deverão estar mais disponíveis. Os mesmos autores, face ao género dos/as voluntários/as, detetaram a tendência para uma maior propensão do género feminino para o exercício do voluntariado. No mesmo sentido, Thoits & Hewitt (2001) referiram também que as características sociodemográficas poderiam constituir fatores preditores do voluntariado.

Vários países da Europa têm sido confrontados com o desemprego dos/as jovens diplomados/as, sem descurar que o número de diplomados/as aumentou de forma considerável. Neste sentido, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) revelou que entre 2007 e 2009 surgiram mais de 7.80 milhões de desempregados/as, entre os 15 e os 24 anos (Silva, Sá, Correia & Villalobos, 2010). Em Portugal, os centros de emprego registaram um aumento de 17.8% de diplomados/as (bacharéis, licenciados/as, mestres ou doutores/as) entre dezembro de 2008 e dezembro de 2009 (Silva *et al*, 2010). Importa, ainda, referir que de entre as licenciaturas com mais desempregados/as inscritos/as nos centros de emprego encontram-se as Ciências Sociais e do Comportamento onde se insere a licenciatura em Educação (Silva *et al*, 2010).

Das investigações na área da empregabilidade no Ensino Superior, gostaríamos de destacar o estudo de Caires (2001) que, alocado aos estágios pedagógicos da licenciatura em Ensino na Universidade do Minho, explora alguns dos aspetos mais significativos, associados às vivências, perceções e dificuldades dos/as professores/as estagiários/as.

Por sua vez, Alves (2001), aborda num dos seus estudos os percursos profissionais e formativos dos/as diplomados/as portugueses/as, demonstrando a necessidade de observatórios de inserção e acompanhamento profissional e a criação de redes de orientação pessoal e profissional, com o intuito de facilitar e promover o desenvolvimento pessoal e socioprofissional na transição universidade-mercado de trabalho. No mesmo sentido, Paixão e Silva (2001) defendem a criação de um modelo integrado de orientação escolar e profissional no Ensino Superior, que apoie a transição para o mercado de trabalho. Isto porque os/as diplomados/as, após terem terminado os seus percursos académicos, o que desejam é encontrar rapidamente um emprego dentro da sua área de formação.

Ao analisar as investigações na área da empregabilidade dos/as diplomados/as percebemos que a integração destes/as no mercado de trabalho é uma necessidade que contribui para a sua realização pessoal, o que ao não acontecer pode trazer consequências psicológicas devastadoras (Peres, Silva & Carvalho, 2003). Num estudo realizado por Hammer (1996, citado por Pinheiro & Monteiro, 2007, p. 41), com jovens desempregados de longa duração, constatou-se que os/as jovens tinham “problemas mentais associados ao nervosismo, insegurança, medo”, contribuindo da mesma forma para quebrar laços afetivos e gerar relações conflituosas (Rocha, Carvalho & Barreto, 1998, citado por Pinheiro & Monteiro, 2007). No mesmo sentido, Vieira (2008) considerou que o desemprego pode gerar frustração e alguma ansiedade, quer pelas dificuldades sentidas na procura de emprego, quer pelas contínuas incertezas em relação ao futuro. Assim, segundo Harvey (1999), as instituições de Ensino Superior deveriam:

Estabelecer ligações próximas com empregadores, apoiando-os a identificar e adotar estratégias, para se ultrapassar eventuais carências de qualificações;

Contribuir com soluções para a educação e formação, em áreas de qualificação de elevado nível e escassas;

Preparar licenciados com habilitações para o trabalho, assegurando que os elementos da empregabilidade estivessem explícitos nos programas dos cursos (p. 5).

3.4. Identificação dos contributos teóricos mobilizados para a problemática em estudo

O referencial teórico acima apresentado foi de extrema importância para a compreensão das várias problemáticas em estudo. Para tal, reportamo-nos a capítulos de livros e a artigos científicos no sentido de aprofundar conhecimentos, bem como analisar investigações anteriormente realizadas, não descurando, no entanto, que estes documentos podem ser sempre resultado da perceção e da interpretação de quem os escreveu, podendo esse resultado ser imparcial e incompleto.

A subsecção acerca da mediação (3.2.1) permitiu-nos criar a proposta de intervenção numa abordagem transformadora e emancipatória, por forma a que entre os/as envolvidos/as sejam estabelecidas relações de cordialidade, compromisso, confiança e responsabilidade.

De modo a abordar a temática do voluntariado (3.2.2), inicialmente procedemos ao seu enquadramento contextual, através do qual foi possível compreender a sua história e o seu conceito, bem como os pressupostos jurídicos do mesmo.

Os pressupostos teóricos da empregabilidade (3.2.3) apresentaram-se como essenciais para a compreensão desse conceito, de forma a criar o instrumento de recolha de dados.

Assim, através do referencial teórico utilizado (mediação, voluntariado e empregabilidade) foi possível criar uma proposta de intervenção com base numa rede de parceira, incrementada através de um processo de voluntariado, que vise o reconhecimento dos/as Técnicos/as Superiores de Educação e lhes permita uma maior facilidade de inserção socioprofissional.

As investigações nas áreas do voluntariado e da empregabilidade (3.3) foram essenciais para analisar os dados e os resultados obtidos, ao permitem corroborar ou refutar os resultados das investigações efetuadas nas diferentes áreas em estudo.

CAPÍTULO IV

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO

4.1. Introdução

Neste capítulo, inicialmente apresentamos a caracterização sociodemográfica das amostras (4.2) e de seguida, apresentamos e fundamentamos a metodologia de investigação (4.3), subsecção na qual se inclui a seleção das técnicas de investigação (4.3.1) e a explanação sobre a recolha, tratamento e análise dos dados da investigação (4.3.2). Por último, são identificados os recursos mobilizados e as limitações do processo (4.4).

4.2. Caracterização das amostras

Caracterização da Amostra dos/as diplomados/as em Educação

De acordo com os dados fornecidos pelo Serviços Académicos da Universidade, terminaram a Licenciatura em Educação, entre 2006 e 2012, um total de 528 estudantes. No entanto, dado o procedimento adotado para a aplicação dos inquéritos por questionário, apenas foram inquiridos/as 87 licenciados, perfazendo 16% da população. Apesar de reconhecermos que trabalhámos com uma amostra pouco representativa, considera-se o estudo credível, uma vez que não se pretende generalizar os resultados a outros estabelecimentos de ensino superior, mas compreender de forma contextualizada o alcance da problemática, auscultando as vivências na transição Universidade/Mercado de trabalho.

Para a caracterização pessoal e profissional dos/as respondentes, tivemos em conta as seguintes variáveis: idade, sexo, estado civil, ano de conclusão do curso e classificação obtida na Licenciatura.

Tabela 2

Distribuição e percentagem por sexo em função do ano de conclusão do curso

| Sexo | Ano de conclusão da licenciatura | | | | | | | | | | | | | | Total | |
|--------------|----------------------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|--------------|
| | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | | f | % |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Feminino | 8 | 12.3 | 10 | 15.4 | 12 | 18.5 | 9 | 13.8 | 5 | 7.7 | 8 | 12.3 | 13 | 20.0 | 65 | 74.7 |
| Masculino | 6 | 27.3 | 2 | 9.1 | 8 | 36.4 | 1 | 4.5 | 0 | 0.0 | 3 | 13.6 | 2 | 9.1 | 22 | 25.3 |
| Total | 14 | 16.1 | 12 | 13.8 | 20 | 23.0 | 10 | 11.5 | 5 | 5.7 | 11 | 12.6 | 15 | 17.2 | 87 | 100.0 |

Como se verifica pela análise da tabela 2, existe uma maior percentagem de inquiridos/as do sexo feminino. Relativamente à distribuição por ano de conclusão da licenciatura, constata-se que existe uma distribuição equitativa dos/as inquiridos/as pelos diferentes anos de conclusão do curso.

Tabela 3

Distribuição e percentagem por faixas etárias

| Idade | f | % |
|--------------------|----|------|
| < 24 anos | 21 | 24.4 |
| entre 25 e 29 anos | 26 | 30.2 |
| entre 30 e 34 anos | 22 | 25.6 |
| entre 35 e 39 anos | 6 | 7.0 |
| entre 40 e 44 anos | 6 | 7.0 |
| entre 45 e 49 anos | 3 | 3.5 |
| > 50 anos | 2 | 2.3 |

Tal como é possível observar através da tabela 3, a maioria dos/as inquiridos/as possui idades compreendidas entre os 22 e os 29 anos, sendo que apenas cerca de 20% da amostra tem mais de 35 anos. Trata-se de uma amostra constituída, essencialmente, por indivíduos relativamente jovens, com boas perspetivas de, à partida, ingressarem no Mercado de Trabalho.

Tabela 4

Distribuição e percentagem por estado civil

| Estado Civil | f | % |
|---------------------|----------|----------|
| Solteiro/a | 53 | 60.9 |
| Casado/a | 30 | 34.5 |
| Viuvo/a | 1 | 1.1 |
| Divorciado/a | 3 | 3.4 |

Relativamente ao estado civil dos indivíduos que integram a amostra, constatamos que cerca de 60% dos/as inquiridos/as da amostra são solteiros/as.

No que concerne à média final de curso, 74.4% dos/as inquiridos/as terminaram a licenciatura com uma classificação de até 15 valores.

Caracterização da Amostra dos/as alunos/as da Licenciatura em Educação

Do total de alunos a frequentar a licenciatura em Educação, foram inquiridos/as 114, sendo 93% (n = 106) do sexo feminino e 7% (n = 8) do sexo masculino. A média de idades dos/as alunos/as inquiridos/as é 22.5 anos (DP = 6.049), variando entre os 17 anos e os 49 anos, sendo a grande maioria (88.5%, n = 100) solteiros/as e 11.5% (n = 13) casados/as ou em união de facto.

A observação da tabela 5, permite-nos concluir que a maioria dos/as inquiridos/as (67.5%, n = 77) frequentavam a licenciatura em horário laboral e os restantes (33.5%, n= 37) em horário pós-laboral. A mesma tabela permite perceber que, atendendo ao ano de frequência, foram inquiridos/as mais alunos/as do 1º ano da licenciatura, seguindo-se os/as do 3º ano e, por último, os/as do 2º ano. Tendo em atenção, o ano de frequência e a tipo de frequência é possível concluir que dentro dos dois tipos de frequência existe uma distribuição quase equitativa dos/a inquiridos/as pelos diferentes anos de frequência.

Tabela 5

Distribuição e percentagem do ano de frequência por tipo de frequência

| Ano de frequência | Tipo de Frequência | | | |
|----------------------|--------------------|-------------|-------------|-------------|
| | Laboral | | Pós-Laboral | |
| | f | % | f | % |
| 1º ano | 35 | 72.9 | 13 | 27.1 |
| 2º ano | 18 | 60 | 12 | 40 |
| 3º ano | 24 | 66.7 | 12 | 33.4 |
| Total | 77 | 67.5 | 37 | 32.5 |

4.3. Apresentação e fundamentação da metodologia de investigação

A estratégia metodológica utilizada circunscreve-se a uma análise quantitativa, permitindo a recolha de informação sobre um grande número de indivíduos, num curto espaço de tempo. Acresce o facto de a metodologia utilizada tornar possível a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população em questão, apoiando as conclusões em dados estatísticos. No entanto, esta abordagem foi conciliada com uma metodologia de cariz qualitativo, dando maior importância aos sujeitos, isto é, “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Assim, numa primeira fase da investigação surgiu a necessidade de conhecer os índices de empregabilidade dos/as licenciados/as em Educação da UMinho e de recolher elementos que permitissem contribuir para desencadear um processo de (re)construção de um perfil profissional que se anseia que seja mais reconhecido no mercado de trabalho. Para que este reconhecimento seja efetivo é fulcral que os indivíduos sejam ouvidos, uma vez que são protagonistas das experiências de transição Universidade/ Mercado de Trabalho. Além disso, pretendemos analisar as práticas e/ou abertura para o exercício de atividades voluntárias, bem como as motivações dos/as alunos/as da licenciatura em Educação para a realização de voluntariado. No fundo, pretendíamos, em sentido lato, compreender a predisposição destes/as alunos/as para integrarem uma rede de voluntariado a partir do GIS.

Numa segunda fase de investigação, pretendemos aprofundar a análise dos dados recolhidos, tendo, para o efeito, procurado compreender a perspetiva de um dos Professores

fundadores da Licenciatura em Educação na UMinho, face a alguns dos resultados dos inquéritos por questionário sobre os índices de empregabilidade.

4.3.1. Seleção das técnicas de investigação

De acordo com Tuckman (1994) “os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)” (p. 307). Acresce o facto de o autor (Tuckman, 1994) considerar que “os questionários e as entrevistas podem também utilizar-se para revelar as experiências realizadas por cada um e o que, em determinado momento, está a decorrer” (p. 307).

Inquérito por questionário

Tendo em conta os objetivos relativos à primeira fase da investigação, consideramos que a melhor técnica para a recolha de dados seria o inquérito por questionário, uma vez que esta seria uma forma rápida, acessível e económica de recolher todos os dados necessários para atingir os objetivos aos quais nos propusemos (Gall, Borg & Gall, 1996).

Inquérito por questionário sobre a empregabilidade dos/as licenciados/as em Educação

O questionário utilizado incluía dois tipos de questões: questões de resposta fechada – relativas aos dados pessoais e aos diferentes níveis de satisfação dos/as inquiridos/as – e questões de resposta aberta – utilizadas no sentido de dar liberdade aos/às inquiridos/as para explicitarem os pontos que consideravam ser mais pertinentes face às questões colocadas.

Assim, se, por um lado, o inquérito por questionário (Apêndice 1) permitiu analisar a situação face ao emprego dos/as diplomados/as em Educação, possibilitou, por outro lado, compreender as suas opiniões face ao processo de transição universidade/mercado de trabalho, assim como auscultar as suas sugestões com vista a um maior reconhecimento da referida licenciatura no mercado de trabalho.

Inquérito por questionário sobre as motivações para as práticas do voluntariado

O questionário sobre as práticas e motivações para o voluntariado encontra-se dividido em três partes: a caracterização sociodemográfica dos/as alunos/as inquiridos/as, as práticas de voluntariado e a versão traduzida do Volunteer Functions Inventory (Clary *et al.*, 1998).

A caracterização sociodemográfica incluiu variáveis como o sexo, a idade e o estado civil, enquanto que as questões sobre as práticas de voluntariado permitiram verificar se os/as alunos/as da licenciatura realizavam atividades de voluntariado e como se sentiam face a estas práticas.

O *Volunteer Functions Inventory* (Clary *et al.*, 1998) é um inquérito por questionário constituído por 30 itens, divididos aleatoriamente em 6 subescalas: Função Valores (expressa sentimentos de altruísmo e características humanitárias – itens 3, 8, 16, 19, 22), Função Experiência (reflete a procura de novas experiências e/ou exercício de conhecimentos – itens 12, 14, 18, 25, 30), Função Autoestima (relaciona-se com o crescimento e desenvolvimento psicológico obtido através do voluntariado – itens 5, 13, 26, 27, 29), Função Carreira (reflete a aquisição de capacidades relacionadas com a carreira e experiência através do voluntariado – itens 1, 10, 15, 21, 28), Função Social (relaciona-se com o estabelecimento e/ou fortalecimento de relações sociais – itens 2, 4, 6, 17, 23), e, por último, a Função de Proteção (relaciona-se com a redução de sentimentos negativos como a culpa por ter mais sorte do que outras pessoas – itens 7, 9, 11, 20, 24). Tal como no inquérito original, as respostas foram apresentadas numa escala tipo Likert de 7 pontos, em que 1 significa “nada importante” e 7 “extremamente importante”.

Os valores da consistência interna obtidos pelo valor do *Alfa de Cronbach* para cada subescala revelou valores de .815 para a Função Valores, .808 para a Função Carreira, .808 para a Função de Proteção, .910 para a Função Autoestima, .724 para a Função Social, e .910 para Função de Experiência.

Entrevista Semiestruturada

De acordo com Morgan (1988 citado por Bogdan & Biklen, 1994), a entrevista é uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) dirigida por uma das pessoas, com o

objetivo de obter informação sobre a outra” (p. 134). Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

Face aos diversos tipos de entrevista, cabe ao/à investigador/a selecionar o tipo de entrevista a utilizar em função daquilo que pretende saber com exatidão. No nosso caso, recorremos a uma entrevista semiestruturada, pois não sendo inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas, permitiu dar liberdade ao entrevistado, sem no entanto perder o rumo dos objetivos que pretendíamos atingir. Face ao exposto, foram definidas uma série de questões relativamente abertas, embora não colocadas exatamente na ordem em que foram elaboradas.

Segundo Valles (1997), as principais vantagens da entrevista semiestruturada são:

a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas; a possibilidade dos investigadores esclarecerem alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem; é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos (p. 196).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), grande parte das entrevistas começa com uma conversa simples, que serve para encontrar um ponto comum de interesse entre a entrevistadora e o entrevistado e para deixar o entrevistado mais à vontade para responder às questões que lhe são colocadas. No nosso caso, o entrevistado já tinha sido previamente informado do objeto da investigação, bem como dos objetivos da entrevista, concordando com a sua explicitação neste relatório de estágio.

Convém lembrar que o guião da entrevista foi construído de forma a abordar quatro principais eixos de análise:

- a satisfação dos/as inquiridos/as face à licenciatura;
- os índices de empregabilidade dos/as inquiridos/as;
- o reconhecimento da Licenciatura em Educação no mercado de trabalho;
- a alteração da designação da Licenciatura.

A entrevista foi gravada com a autorização do entrevistado, o que facilitou, *a posteriori*, a transcrição, análise e interpretação dos dados recolhidos.

4.3.2. Recolha, tratamento e análise dos dados da investigação

Para concretizar os objetivos definidos em relação aos/às ex-alunos/as, optámos pela aplicação do inquérito por questionário, via telefone, aos Licenciados em Educação que concluíram o curso no período compreendido entre 2006 e 2012. Uma vez que se tratou de um inquérito por administração indireta, na qual foi o investigador que formulou as perguntas e registou as respostas dos/as inquiridos/as, e se aplicou a uma amostra de indivíduos da população em estudo, podemos afirmar que a técnica de investigação privilegiada foi a sondagem (Boudon, 1990).

Com base numa lista de todos/as os/as Licenciados/as em Educação entre 2006 e 2012, tentámos contactar o maior número possível de indivíduos. No entanto, por contingências várias, em particular o tempo de que dispúnhamos para a recolha de dados, não foi possível inquirir todos/as os/as licenciados/as, tendo conseguido contactar uma amostra dos vários ciclos de estudos.

Importa referir que, apesar da existência de questões abertas e de ter sido dada liberdade de resposta aos/às inquiridos/as, o tempo médio de resposta ao inquérito por questionário não foi superior a cinco minutos. Importa, também, lembrar que os/as inquiridos/a foram, primeiramente, elucidados/as acerca dos objetivos do estudo, tendo a confidencialidade das respostas sido garantida, alertando que os dados recolhidos se iriam reportar apenas ao presente estudo. Por isso, a participação de todos/as foi voluntária, não havendo registo de qualquer tipo de recusa por parte dos/as contactados/as.

Os inquéritos por telefone ocorreram durante os meses de Março e Abril de 2013, em horário flexível, em diferentes dias úteis. Face ao exposto, é de referir, ainda, que muitos contactos telefónicos se encontravam desatualizados. Para além deste inconveniente, foi necessário repetir as tentativas de contacto telefónico, por indisponibilidade de atender e/ou responder naquele momento.

Face aos inquéritos por questionário sobre as práticas e motivações para o voluntariado, pretendemos inquirir todos/as os/as alunos/as da Licenciatura em Educação. No entanto, tal

não foi conseguido pois, como o processo de preenchimento dos inquéritos por questionário se realizou em sala de aula, os/as alunos/as que naquela aula não estiveram presentes ou aqueles/as que não frequentavam aquela Unidade Curricular acabaram por ser excluídos/as do estudo.

O processo de preenchimento demorou cerca de 10 minutos e foi realizado sob anonimato, tendo os/as alunos/as, antes de iniciarem o preenchimento, sido esclarecidos/as relativamente à finalidade e aos objetivos da investigação, à não obrigatoriedade de resposta e à garantia de anonimato.

Os dados obtidos foram inseridos, organizados, transformados e analisados com o recurso ao programa estatístico SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* – para o *Windows*, versão 21.0, através do qual, numa primeira fase, se submeteram a um conjunto de procedimentos de análise descritiva, nomeadamente à distribuição de frequências para as diferentes variáveis do questionário. Ainda, nesta fase, foi analisada a fidedignidade interna através do coeficiente de *Alfa de Cronbach*. De seguida, procedeu-se à análise univariada da variância (ANOVA) e ao teste *t-student* para a exploração das diferenças das escalas em função das variáveis sociodemográficas. Para as questões abertas de ambos os questionários foi realizada uma análise de conteúdo, de forma a criar categorias explicativas, nas quais se encaixassem os diferentes elementos de análise (Bardin, 1991).

À semelhança dos procedimentos adoptados para as questões abertas dos questionários, no tratamento dos dados provenientes da entrevista, a técnica privilegiada foi a análise de conteúdo, a qual permite fazer um processamento dos dados recolhidos para uma leitura e interpretação mais fiáveis. Pois, se, por um lado, o objetivo foi confrontar os resultados da entrevista com os dos inquéritos por questionário sobre a empregabilidade, por outro, e não menos importante, foi interpretar aquilo que foi dito. Como explica Moraes (1999, p. 9), esta técnica de análise “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. A análise de conteúdo apresenta uma dimensão descritiva e uma outra dimensão interpretativa. Como elucida Guerra (2006, p. 62), “a dimensão descritiva visa dar conta do que foi narrado e a dimensão interpretativa decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência”. Desta forma, a análise não se limitou à descrição das palavras proferidas pelo entrevistado;

pretendemos 'desmontar' o seu discurso e interpretar o que disse, com vista a interpretações pormenorizadas, respeitando, o mais possível, a sua visão.

O primeiro procedimento foi a transcrição integral da entrevista, a que se seguiu uma leitura da mesma, acompanhada pela gravação, com vista à correção de eventuais erros na transcrição. Este primeiro procedimento permitiu, igualmente, um maior envolvimento com a informação contida na entrevista. Feito isso, iniciou-se a análise de conteúdo em si mesma, ou seja, a criação de categorias que possibilitassem a sua compreensão.

4.4. Identificação dos recursos utilizados e dos limites do processo

Para a consecução deste estágio foram necessários recursos para a realização da fase de investigação. Assim, de um modo geral, necessitamos dos inquéritos por questionários sobre o voluntariado e empregabilidade. Mas, acima de tudo, de uma linha telefónica aberta através da qual fosse possível entrar em contacto com os/as ex-alunos/as. O que apenas foi possível com o recurso à listagem de alunos/as fornecida pelos Serviços Académicos.

A principal limitação do processo de estágio foi não termos colocado em prática a proposta de intervenção, mas a consciência da dificuldade de a executar num tão curto espaço de tempo e cheio de pressões, levou a que preferíssemos encarar a proposta de intervenção como a melhor solução face aos resultados da investigação.

Apesar de termos inquirido, via telefone, um maior número de Licenciados/as em Educação, tal facto não constitui, a nosso ver, uma limitação ao estudo, uma vez que, para além de se tratar de um estudo preliminar, não se prevê, neste momento, uma generalização dos resultados aos/às licenciados/as de outras universidades. Além do mais, com o procedimento de recolha de dados adotado o processo tornar-se-ia ainda mais moroso e dispendioso. Para a realização desta recolha de dados contactamos o Núcleo de Estudantes de Educação da Universidade do Minho (NEDUM), de forma a criar uma rede de apoio na realização dos telefonemas. No entanto, devido às estruturas disponíveis e à formação necessária para o efeito não foi possível colocar vários/as alunos/as, em simultâneo, a realizar telefonemas, pelo que se optou que os mesmos fossem feitos apenas pela estagiária.

Os questionários sobre o voluntariado foram aplicados, tal como enunciado nos procedimentos de recolha de dados, em sala de aula. No entanto, com vista a tornar este

processo de recolha de dados mais rápido, antes deste último procedimento, tínhamos construído um questionário *online*, desenvolvido com a ferramenta do *GoogleDocs*, divulgando junto dos/as alunos/as o *link* de acesso ao questionário (Apêndice 3). No entanto, dada a baixa adesão a este procedimento, optámos pela recolha individual em sala de aula.

Consideramos, ainda, como limitação do processo o facto de não ter sido ouvida nenhuma das instituições sociais passíveis de fazer parte da rede de contatos que se pretende estabelecer com a proposta de intervenção. Isto porque se demos “voz” a todos/as os/as possíveis envolvidos/as no processo de mediação, para as instituições sociais deveríamos ter feito o mesmo, tal como ouvir outros órgãos do IE, percebendo as suas perspetivas sobre este estudo.

De referir que a proposta de intervenção presente neste relatório destina-se aos/às (ex)alunos/as da Licenciatura em Educação, pelo facto de a problemática identificada lhes dizer diretamente respeito. No entanto, a longo prazo, a ideia passa por inteirar-nos de todas as problemáticas e necessidades de outros ciclos de estudos do IE, para que o projeto se alargue a todos eles.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

5.1. Introdução

Este capítulo está organizado em duas partes principais.

Na primeira parte, apresentamos e discutimos os resultados do trabalho de investigação desenvolvido ao longo do estágio (5.2). Os resultados são apresentados em cinco subsecções.

Na primeira subsecção apresentamos os resultados relativos aos índices de Empregabilidade dos/as Licenciados/as em Educação (5.2.1). A apresentação dos dados foi estruturada da seguinte forma: (i) nível de empregabilidade dos/as inquiridos/as; (ii) grau de satisfação face à atual situação profissional; (iii) grau de satisfação relativamente à Licenciatura em Educação; e (iv) perceções face ao reconhecimento da Licenciatura em Educação.

A segunda subsecção engloba os dados referentes às práticas e motivações para o exercício de atividades voluntárias (5.2.2) e subdivide-se nos seguintes segmentos: (i) práticas de voluntariado dos/as inquiridos/as; (ii) motivações para a prática do voluntariado; e (iii) análises inferenciais em função das variáveis sociodemográficas.

Na terceira subsecção apresentamos os resultados da análise de conteúdo realizada através da entrevista (5.2.3).

Na quarta subsecção – Evidenciação dos resultados obtidos (5.2.4) – apresentamos os resultados esperados e os resultados imprevisíveis para que, na quinta e última subsecção, se discutam os resultados obtidos em articulação com os referenciais teóricos mobilizados (5.2.5).

Na segunda parte, apresentamos, descrevemos e discutimos a proposta de intervenção (5.3), desenvolvida com base dos resultados do trabalho de investigação, da qual consta a metodologia de intervenção (5.3.1) e a seleção das técnicas de intervenção (5.3.2).

5.2. Apresentação dos resultados da investigação

5.2.1. Índices de empregabilidade dos/as licenciados/as em Educação

Nível de empregabilidade dos/as inquiridos/as

Relativamente à atual situação profissional, 59.8% (n = 56) dos/as inquiridos/as afirma que se encontra a exercer uma atividade profissional. Destes, 59.6% (n = 31) desempenha uma profissão relacionada com a sua formação académica – a Licenciatura em Educação. As respostas dos/as inquiridos/as permitiram, ainda, verificar que as áreas de atividade profissional nas quais se encontram inseridos/as são, na sua grande maioria, a formação profissional e a gestão de recursos humanos.

Grau de satisfação face à atual situação profissional

Face ao grau de satisfação com a atual situação profissional, os indivíduos que participaram no estudo posicionaram-se de acordo com os dados inseridos na tabela 6.

Tabela 6

Distribuição e percentagem por grau de satisfação face à situação profissional

| Variáveis | f | % |
|----------------------|-----------|--------------|
| Muito satisfeito/a | 9 | 18.4 |
| Satisfeito/a | 28 | 57.1 |
| Insatisfeito/a | 4 | 8.2 |
| Muito Insatisfeito/a | 8 | 16.3 |
| Total | 49 | 100.0 |

Os resultados indiciam que, do total de licenciados/as inseridos/as no mercado de trabalho, 57.1% encontra-se satisfeito com a sua situação profissional. Contudo, não deixa de ser preocupante que cerca de 25% dos/as respondentes manifeste uma opinião contrária.

Grau de satisfação relativamente à Licenciatura em Educação

No que concerne à satisfação relativamente à Licenciatura em Educação na Universidade do Minho, os dados inseridos na tabela 7 permitem observar que 69% dos/as inquiridos/as se encontra satisfeito/a com a licenciatura em questão. Por outro lado, 16% encontra-se muito insatisfeito/a ou insatisfeito/a face à licenciatura que possui.

Tabela 7

Distribuição e percentagem por grau de satisfação relativamente à Licenciatura em Educação

| Variáveis | f | % |
|----------------------|-----------|--------------|
| Muito satisfeito/a | 13 | 14.9 |
| Satisfeito/a | 60 | 69.0 |
| Insatisfeito/a | 11 | 12.6 |
| Muito insatisfeito/a | 3 | 3.4 |
| Total | 87 | 100.0 |

Importa acrescentar que 74% dos/as inquiridos/as que se encontra inserido/a no mercado de trabalho refere que, no exercício das suas atividades profissionais, aplica as capacidades e competências adquiridas durante a Licenciatura em Educação.

Reconhecimento da Licenciatura em Educação

Um outro aspeto merecedor de atenção foi o reconhecimento (do perfil profissional) do/a licenciado/a em educação pelo mercado de trabalho. As informações recolhidas permitem-nos concluir que 87.4% dos/as inquiridos/as considera que os/as licenciados/as em educação são muito pouco reconhecidos em termos laborais.

Com o intuito de identificar as razões deste défice de reconhecimento, instámos os/as respondentes a pronunciarem-se sobre as principais causas dessa situação. As respostas obtidas permitiram-nos constar que o principal motivo se circunscreve à falta de esclarecimento sobre as potencialidades desta licenciatura e, conseqüentemente, do perfil profissional do/a licenciado/a em educação. A análise de conteúdo das respostas obtidas permitiu identificar

expressões como: “falta de conhecimento da licenciatura” (E4, E11); “confusão entre licenciados em educação e educadores de infância ou professores” (E19, E63); “associação da Licenciatura em Educação à área de ensino/escolar” (E21, E46); “falta de divulgação do curso” ou “temos de explicar que Educação é similar a Ciências da Educação” (E34).

As expressões referidas permitem-nos compreender que existe uma clara falta de divulgação, junto das entidades empregadoras e da sociedade, em geral, da Licenciatura em Educação e do perfil de competências de um/a Técnico/a Superior de Educação. Uma das principais evidências desse desconhecimento é a ausência de um código de identificação do licenciado/a em educação no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), o que leva um/a dos/as inquiridos/as a afirmar que: “se no IEFP não temos um código de identificação da nossa profissão e nos incluem nos animadores socioculturais, como é que as entidades empregadoras podem conhecer o perfil de competências de um licenciado em educação?” (E11).

Os aspetos referidos geram dificuldades significativas na transição da universidade para o mercado de trabalho, sendo as ideias do desconhecimento e/ou do não reconhecimento do perfil de competências do/a licenciado/a em educação as mais apontadas: “a maior dificuldade de todas é explicar o que é o curso, o que faz um licenciado em educação” (E68). Por outro lado, os/as inquiridos/as acrescentam outros aspetos inerentes ao próprio curso, tais como, o desconhecimento da realidade do mercado de trabalho, resultante do facto de “o curso não ter uma prática sustentada”, devendo, por isso, “existir um maior contacto com a realidade social desde o primeiro ano da licenciatura” (E73). Vários/as inquiridos/as afirmam que acabam a licenciatura sem terem experiências práticas e/ou profissionais, como hoje são exigidas por muitas das entidades empregadoras.

Tendo por base estas afirmações, os/as inquiridos/as foram convidados/as a refletir sobre a forma como esta tendência do não reconhecimento poderia ser contrariada. As sugestões referidas pela generalidade deles/as apontam, essencialmente, em duas direções. Por um lado, a necessidade de uma maior e melhor divulgação do curso junto das entidades empregadoras, recorrendo, sempre que possível, a parcerias com o Ministério da Educação, a Segurança Social e/ou o IEFP. Além disso, os/as respondentes consideram importante convidar as entidades empregadoras para vir à Universidade falar sobre a realidade do mercado de trabalho, o que contribuiria para “aprofundar a articulação com o exterior” (E9).

Por outro lado, a alteração da designação do curso foi também uma sugestão apontada por grande parte dos/as inquiridos/as, por considerarem que a designação “Licenciatura em Educação” é demasiado abrangente. Um aspeto que levou um/a dos/as inquiridos/as a afirmar que “o curso dá para quase tudo e no fundo não nos dá para nada” (E53). A alteração da designação da licenciatura prende-se também como o facto de a Licenciatura em Educação que existe noutras universidades ter outra nomenclatura, como Licenciatura em Ciências da Educação.

5.2.2. Práticas e motivações para o exercício de atividades voluntárias

Práticas de voluntariado dos/as inquiridos/as

Interpelados sobre a realização, ou não, de voluntariado, 84.2 % (n = 96) dos/as inquiridos/as assumiram não praticar qualquer atividade desse género. Assim, os próximos resultados apresentados recaíram apenas sobre os/as 18 inquiridos/as (15.8%) que referiram fazer voluntariado.

A maioria destes/as voluntários/as (66.7, n = 12) que frequentam a licenciatura em educação referiram que começaram a participar em atividades de voluntariado até ao máximo de 3 anos, sendo que 33.% (n = 6) assume praticar voluntariado há mais de 3 anos.

A tabela 8 mostra-nos o tempo semanal que estes/as voluntários/as dedicam à prática do voluntariado. Assim, verificamos que quase todos/as os/as inquiridos/as (94.4%, n = 17) dedicam até um máximo de 4 horas semanais ao exercício de atividades voluntárias. A mesma percentagem de inquiridos/as (94.4%, n = 17) referiu estar muito ou completamente satisfeito/a com o exercício das suas atividades de voluntariado, apresentando justificações como o “gostar de ajudar” ou a “sensação de utilidade” para o seu grau de satisfação.

Tabela 8
Distribuição e percentagem por tempo semanal dedicado ao voluntariado

| Variáveis | f | % |
|-------------------|-----------|--------------|
| Menos de 2 horas | 8 | 44,4 |
| Entre 2 a 4 horas | 9 | 50,0 |
| Mais de 6 horas | 1 | 5,6 |
| Total | 18 | 100,0 |

Quando questionados/as sobre a falta de apoios, a maioria dos/as voluntários/as inquiridos/as (55.6%, n = 10) referiu que, enquanto voluntário/a, não sente falta de apoio. No entanto, os restantes (44.4%, n = 8) apontaram maioritariamente a falta de apoios financeiros (62.5%, n = 5), tendo-se os restantes dividido pela falta de apoio material (n = 1), falta de apoio por parte dos responsáveis (n = 1) e falta de formação (n = 1).

A maioria dos/as voluntários/as inquiridos/as (61.1%, n = 11) já frequentou ações de formação na área do voluntariado. Destes/as, 90.9% (n = 10) referiram que essas ações de formação foram fundamentais para o bom desempenho do seu papel de voluntário/a.

Atendendo ao total de inquiridos/as (n = 114), verificamos que 46% (n = 52) já realizou ou gostaria de realizar voluntariado numa associação cívica ou comunitária, seguindo-se um grupo ou associação que proporciona serviços de saúde (21.2%, n = 24), numa associação ou grupo artístico (8.8%, n = 10), numa Igreja ou grupo religioso (8%, n = 9), num grupo recreativo (7%, n = 8). As outras associações onde os/as inquiridos/as referiram já ter feito ou gostar de fazer atividades de voluntariado são as associações de animais (n = 1) e os escuteiros (n = 1).

Questionados/as sobre o papel do Instituto de Educação na sensibilização dos/as estudantes para a prática de voluntariado, os/as inquiridos/as referem, na sua grande maioria (96.5%, n = 110), que o Instituto de Educação deveria sensibilizar os/as estudantes para a importância dessas práticas. Nesse sentido, a tabela 9 mostra-nos as opiniões dos/as inquiridos/as sobre a melhor forma de sensibilizar alunos/as para o exercício destas práticas. As opiniões dos/as inquiridos/as dividem-se por *workshops*/ações de formação (32.7%, n = 36), seguindo-se as visitas de estudo às instituições (15.5%, n = 17), as feiras de voluntariado (13.6%, n = 15), a participação em projetos sociais (10.9%, n = 12), as sessões de esclarecimento/sensibilização (10%, n = 11), os seminários/colóquios (8.2%, n = 9), os debates/trocas de experiências (8.2%, n = 9) e, por último, a sugestão de participação em projetos internacionais (0.9%, n = 1).

Tabela 9

Distribuição e percentagem por forma de sensibilização

| Variáveis | f | % |
|--|------------|--------------|
| Feira do voluntariado | 15 | 13.6 |
| Wokshops / ações de formação | 36 | 32.7 |
| Seminários / Colóquios | 9 | 8.2 |
| Sessões de esclarecimento / sensibilização | 11 | 10.0 |
| Visitas de estudo a instituições | 17 | 15.5 |
| Debates / Troca de experiências | 9 | 8.2 |
| Participação em projetos sociais | 12 | 10.9 |
| Outro(s) | | |
| Projetos internacionais | 1 | 0.9 |
| Total | 110 | 100.0 |

As motivações para as práticas do voluntariado dos/as inquiridos/as

A análise das médias para cada uma das subescalas das funções motivacionais mostrou que a média para a subescala das funções da experiência ($M = 5.44$, $DP = 1.229$) é a mais elevada. As médias para as subescalas das funções de proteção ($M = 3.88$, $DP = 1.298$) e social ($M = 4.02$, $DP = 1.131$) são as mais baixas (Tabela 10).

Tabela 10

Médias e desvio-padrão de cada subescala das funções motivacionais

| <i>Funções</i> | Média ± DP |
|-----------------------|-------------------|
| Valores (N = 109) | 5.16 ± 1.090 |
| Experiência (N = 114) | 5.44 ± 1.229 |
| Autoestima (N = 111) | 4.95 ± 1.232 |
| Carreira (N = 112) | 5.21 ± 1.151 |
| Social (N = 111) | 4.02 ± 1.131 |
| Proteção (N = 112) | 3.88 ± 1.298 |

A correlação entre as subescalas das funções motivacionais para a prática do voluntariado mostrou que todas as correlações existentes são positivas, havendo correlações estatisticamente significativas e fortemente positivas entre as funções de experiência e as funções de valores ($r = .765$, $p < 0.01$) e as funções de experiência e de autoestima ($r = .761$, $p < 0.01$). As correlações

estatisticamente significativas mas mais baixas são entre a subescala das funções sociais e a subescala dos valores ($r = -.352, p < 0.01$), da experiência ($r = -.304, p < 0.01$) e de autoestima ($r = -.353, p < 0.01$).

Tabela 11

Correlação entre as subescalas das funções motivacionais para a prática do voluntariado

| | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Valores | ,765** | ,664** | ,581** | ,352** | ,502** |
| 2. Experiência | | ,761** | ,670** | ,304** | ,513** |
| 3 Autoestima | | | ,628** | ,353** | ,693** |
| 4. Carreira | | | | ,490** | ,556** |
| 5 Social | | | | | ,418** |
| 6. Proteção | | | | | |

Nota: ** $p < 0.01$

Análises inferenciais em função das variáveis sociodemográficas

Atendendo ao tipo de frequência (laboral ou pós-laboral), verificamos que as funções de valores ($t(107) = -2.677, p = .009$), as funções de experiência ($t(112) = -2.908, p = .004$) e as funções de autoestima ($t(109) = -3.476, p = .001$) foram condicionadas pela variável tipo de frequência. Assim, os/as alunos/as que frequentavam a licenciatura em horário pós-laboral apresentam médias superiores para as funções de valores, experiência e autoestima relativamente àqueles/as que frequentavam a licenciatura em horário laboral

Tabela 12

Médias e desvio-padrão das funções motivacionais para o voluntariado em função do tipo de frequência

| | Tipo de Frequência | |
|-------------|--------------------|-------------------|
| | Laboral | Pós-Laboral |
| | Média ± DP | Média ± DP |
| Valores | 4.97 ± 1.00 | 5.55 ± 1.16 |
| Experiência | 5.21 ± 1.23 | 5.90 ± 1.10 |
| Autoestima | 4.68 ± 1.23 | 5.50 ± 1.05 |
| Carreira | 5.08 ± 1.09 | 5.49 ± 1.24 |
| Social | 4.10 ± .97 | 3.85 ± 1.40 |
| Proteção | 3.73 ± 1.23 | 4.16 ± 1.39 |

As restantes subescalas das funções motivacionais para o voluntariado não apresentam diferenças estatisticamente significativas face ao tipo de frequência.

Do mesmo modo, ao analisar a influência do ano de frequência académica em função das subescalas motivacionais, percebemos que esta variável influenciou as funções motivacionais para a prática do voluntariado, à exceção da função da experiência. Deste modo, através da observação da tabela 12 é possível percebermos que os/as alunos/as que se encontravam a frequentar o 2º ano apresentam médias superiores para todas as funções motivacionais relativamente aos/às alunos/as do 1º e do 3º ano, com exceção da função da experiência cujas diferenças não são estatisticamente significativas.

Tabela 13

Médias e desvio-padrão das funções motivacionais para o voluntariado em função do tipo de frequência

| | Ano de Frequência | | |
|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | 1º ano | 2º ano | 3º ano |
| | Média ± DP | Média ± DP | Média ± DP |
| Valores | 4.98 ± 1.03 | 5.66 ± .98 | 4.99 ± 1.15 |
| Experiência | 5.25 ± 1.31 | 5.87 ± 1.05 | 5.32 ± 1.19 |
| Autoestima | 4.72 ± 1.21 | 5.54 ± 1.02 | 4.77 ± 1.28 |
| Carreira | 5.13 ± 1.08 | 5.92 ± .90 | 4.69 ± 1.16 |
| Social | 3.77 ± 1.04 | 4.63 ± 1.28 | 3.85 ± .94 |
| Proteção | 3.73 ± 1.27 | 4.53 ± 1.15 | 3.51 ± 1.29 |

As alunas do sexo feminino apresentaram tendencialmente maiores médias para todas as subescalas das funções motivacionais. No entanto, verificamos que apenas as diferenças na subescala da autoestima são estatisticamente significativas.

No que concerne à idade dos/as alunos/as inquiridos/as, observamos diferenças estatisticamente significativas na função da experiência e de carreira. Assim, tanto para as funções de carreira como para as funções de experiências percebemos que os/as alunos/as mais novos (< 20 anos) e os mais velhos (> 36 anos) atribuem mais importância a estas duas funções que os/as alunos/as que têm idades compreendidas entre os 21 e os 35 anos (Tabela 14)

Tabela 14

Médias e desvio-padrão das funções motivacionais para o voluntariado em função da idade

| Idade | Experiência | Carreira |
|---------|-------------------|-------------------|
| | Média ± DP | Média ± DP |
| < 20 | 5,65 ± ,99 | 5,48 ± ,95 |
| 21 - 25 | 5,16 ± 1,32 | 4,95 ± 1,25 |
| 26 - 30 | 5,63 ± 1,53 | 4,97 ± 1,46 |
| 31 - 35 | 4,20 ± 2,28 | 3,68 ± 1,22 |
| > 36 | 5,90 ± ,63 | 5,71 ± ,60 |

Os/as alunos/as inquiridos/as não apresentaram diferenças estatisticamente significativas nas subescalas motivacionais em função do seu estado civil.

A análise das subescalas motivacionais em função da prática de atividades de voluntariado permitiu-nos verificar diferenças estatisticamente significativas para a função de valores, enquanto as restantes funções motivacionais não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 15

Médias e desvio-padrão das funções motivacionais para o voluntariado em função da prática do voluntariado

| | Faz voluntariado? | |
|-------------|-------------------|-------------------|
| | Sim | Não |
| | Média ± DP | Média ± DP |
| Valores | 5.64 ± .97 | 5.07 ± 1.09 |
| Experiência | 6.11 ± .59 | 5.31 ± 1.28 |
| Autoestima | 5.44 ± 1.23 | 4.85 ± 1.22 |
| Carreira | 5.01 ± 1.32 | 5.24 ± 1.12 |
| Social | 3.73 ± 1.12 | 4.08 ± 1.13 |
| Proteção | 4.02 ± 1.49 | 3.85 ± 1.27 |

Desta forma, através da observação da tabela 15, verificamos que os/as alunos/as que fazem voluntariado atribuem uma maior importância às funções de valores e experiência, do que aqueles/as que não fazem voluntariado.

5.2.3. A opinião de um Especialista na área da Licenciatura em Educação

A entrevista realizada permitiu aprofundar os quatro eixos de análise que tínhamos previamente idealizado, aquando da preparação do guião da entrevista. No entanto, como se tratava de uma entrevista semiestruturada, ao entrevistado foi dada a liberdade para abordar outros assuntos que não tinham sido planificados, recaindo sobre problemáticas com a definição de um perfil profissional do técnico superior de educação, sendo este também um dos aspetos apontados pelos/as ex-alunos/as da licenciatura para o não reconhecimento da licenciatura no mercado de trabalho.

Satisfação dos/as diplomados/as em Educação

Quando questionado acerca do grau de satisfação dos/as diplomados/as em Educação, o entrevistado referiu, de imediato, não ter dados recentes, dizendo: “os dados que tenho são de um momento particular que é o momento da avaliação externa do curso” que, como sabemos, aconteceu paralelamente à reestruturação do curso no âmbito do Processo de Bolonha. Assim, refere que, no relatório da avaliação externa “é possível retirar a ideia de que o curso tinha sido muito bem avaliado e valorizado”, isto com base no que disseram os/as docentes e os/as alunos/as na altura. Face ao exposto, o entrevistado considerou que sim, que os/as diplomados/as em Educação ficam satisfeitos/as com a licenciatura. Referindo ainda que apesar de ser difícil ordenar os cursos por grau de satisfação, a Licenciatura em Educação era dos cursos com maior grau de satisfação, ou dito de outra forma, “nenhum curso no país ficou melhor avaliado do que *Nós*”. Assim, o entrevistado assumiu que estes resultados, na altura, foram de encontro ao que esperavam, pois sempre consideraram que “o curso tinha um perfil inovador, que tinha uma organização que se queria inovadora”.

A par da avaliação externa do curso e pela necessidade da sua reestruturação devido ao Processo de Bolonha, foi criada uma Comissão de Reestruturação da Licenciatura em Educação, que reunia cinco diretores de departamento (quando o Instituto de Educação era ainda Instituto de Educação e Psicologia). Assim, durante cerca de 2 anos, através desta Comissão, o curso foi avaliado. Para tal, o entrevistado refere que “foram ouvidos os professores, os alunos, as

entidades externas, fez-se um conjunto vasto de seminários e debates” com vista à melhor reestruturação possível, não descurando os resultados obtidos com a avaliação externa.

Portanto, a Licenciatura em Educação, nessa época, foi (re)pensada ao pormenor, no entanto, “não quer dizer que hoje (...) não exija uma [nova] reestruturação, mas naquele momento ela foi reestruturada com base na avaliação externa que foi excelente e num processo de 2 anos de debate”.

Índices de empregabilidade dos/as diplomados/as em Educação

O entrevistado tem consciência de que na época em que vivemos atualmente, de elevadas taxas de desemprego, as preocupações com as questões levantadas com este estágio “vêm ao de cima porque a capacidade de inserção dos profissionais em educação é neste momento muito baixa face à crise que estamos a viver e que afeta imediatamente os setores sociais”, aqueles nos quais os/as Técnicos/as Superiores de Educação trabalham. Pois, os/as diplomados/as em Educação “podem trabalhar, eu diria, em qualquer lado em que haja educação/formação, educação permanente, ao longo da vida”. No entanto, aponta que “a experiência tem demonstrado que a sua capacidade é muito maior nas organizações educativas, em projetos comunitários, em organizações governamentais, em autarquias, nos centros de novas oportunidades, quando eles existiam”. Ou seja, “mais em organizações educativas ou com valências educativas, do que propriamente em empresas, ainda que haja pessoas a trabalhar em empresas”. Por isso, os/as diplomados/as em educação “têm de estar em organizações educativas que é a sua área principal de atuação”.

Alteração da designação da Licenciatura.

De forma a introduzir a questão sobre a alteração da designação da licenciatura, confrontámos o entrevistado com um dos resultados dos inquéritos por questionário sobre a empregabilidade, referindo que a sugestão mais apontada por estes/as inquiridos/as para aumentar o reconhecimento dos/as Técnicos/as Superiores de Educação no mercado de trabalho foi a alteração da designação da Licenciatura. Face ao exposto, o entrevistado explicou que o debate sobre a mudança do nome do curso “está a ser feito, neste momento, em algumas

instituições”, nomeadamente na Universidade de Lisboa, em que se debate a possibilidade de acrescentar ‘formação’ à designação do curso. Face a isso, expressou que “até percebe a lógica de colocar a palavra formação [pois,] para o mercado de trabalho pode ter algum impacto”. No entanto, o entrevistado considera que o mercado de trabalho tem de perceber que a formação está dentro do campo da educação. Assim, desde logo, deixou clara a sua posição face à problemática: “eu não sou adepto de mudar a designação do curso”, reafirmando que “acho que está bem, não formamos cientistas em Educação, mas especialistas em Educação” e, que até “gostava que o problema com as nossas formações académicas fosse uma questão de designação do curso”. No seguimento desta posição reforça que se o problema fosse a designação ‘Licenciatura em Educação’, os/as alunos/as das Universidades do Porto, Lisboa e Coimbra “estariam em situações melhores do que os do Minho e não consta que estejam”, ou seja, “nunca tinham tido problemas e tinham um mercado de trabalho aberto”. Aliás, os alunos da Universidade de Coimbra, à época, partilhavam as boas opiniões que tinham sobre a Licenciatura em Educação, por isso, mesmo, por ser apenas ‘em Educação’. De modo a clarificar a sua posição face à designação da Licenciatura, o entrevistado contou que na altura da criação do curso se optou pela designação ‘Licenciatura em Educação’, porque “pensamos que colocar Ciências da Educação assustaria o mercado de trabalho” e que “sempre foi preocupação de todos que esta licenciatura proporcionasse o saber-fazer” e “uma inserção mais fácil no mercado de trabalho”. Assim, o entrevistado clarificou que “se houver soluções [para uma melhor inserção no mercado de trabalho] temos de as tomar, mas essa [da designação do curso] é terminológica e, eu tenho as minhas dúvidas”.

Reconhecimento da Licenciatura em Educação no mercado de trabalho

No seguimento da alteração da designação da licenciatura, o entrevistado referiu que percebe que exista confusão entre a licenciatura em educação e a licenciatura em educação básica, mas que “esse é um problema que foi produzido depois, quando já existia a licenciatura em educação”. No entanto, esta confusão faz com que “a licenciatura em educação sofra por tabela” com todos os problemas que “aparecem ancorados à formação de professores, o que não pode acontecer porque não formamos professores”, reforçando a ideia de que “os professores não têm nada a ver com a formação em educação ou ciências da educação”.

Face à reestruturação do curso no âmbito do processo de Bolonha, o entrevistado abordou um dos pontos que causam preocupação aos/às diplomados/as inquiridos/as, a abrangência do curso. Assim, o entrevistado iniciou a abordagem deste tema referindo que a adequação do curso ao Processo de Bolonha não foi fácil, pois “os três anos ficaram com um tronco comum”, fazendo com que os mestrados de especialização se vejam constrangidos a “afunilar um pouco mais a área de atuação”. Mas, que o que sempre se considerou como um dos aspetos essenciais do curso foi “a sua formação banda larga”, apesar das várias “tentativas de estreitar o curso para um perfil A, B ou C, fui sempre contra”, pois, na opinião do entrevistado, “uma das mais-valias do curso não é estreitar nem definir um perfil profissional estreito”. No entanto, o inquirido tem consciência de que mesmo que o tentássemos fazer “não é fácil”, porque o próprio mercado de trabalho tem várias denominações, ou seja, “para uns é o Técnico Superior de Educação, outro é o Diretor Pedagógico, outro é o Especialista em Educação, outro é o Pedagogo, ou seja, existem várias tentativas até de chamar pedagogo, educacionalista, enfim, as mais diversas coisas”. Assim, o entrevistado acredita que “todas as vantagens que se encontrarem para definir um perfil e um nome vão resultar em tantas ou mais desvantagens porque vão agarrar as pessoas a um perfil”.

Em suma, face a esta problemática, o entrevistado ilustra a sua opinião dizendo: “uma coisa é lutar por inserção profissional”, explicando ao mercado de trabalho o que diferencia os/as alunos/as de Educação dos/as restantes, mas “tentar que a inserção seja plural e evitar que se ponha um chapéu rígido”, pois isso seria “a sorte de uns e a desgraça de outros relativamente à inserção profissional”.

5.2.4. Evidenciação dos resultados obtidos

Atendendo aos objetivos de investigação que nos tínhamos proposto concretizar no início do processo verificamos que:

- o nível de empregabilidade dos/as licenciados/as em Educação é de 58.5% (n = 56), ou seja, a maioria dos/as inquiridos/as encontra-se a exercer uma atividade profissional, apesar de apenas cerca de metade destes/as (31 inquiridos/as) exercer uma atividade profissional na área da sua formação académica;

- face à satisfação dos/as licenciados/as em Educação com a licenciatura, verificamos que a maioria dos/as inquiridos/as (69%) referiu estar satisfeito com a licenciatura e 14.9% muito satisfeito;

- de um modo geral, os/as licenciados/as em educação são pouco reconhecidos/as no mercado de trabalho, um dado evidenciado por 87.4% dos/as inquiridos/as, apontando a falta de esclarecimento do mercado de trabalho e a falta de um perfil profissional nesta área como os principais fatores para o não reconhecimento destes/as técnicos/as superiores;

- no seguimento do não reconhecimento da Licenciatura em Educação surgem as dificuldades na transição da Universidade para o Mercado de Trabalho, fator para que contribui, também, a ausência de uma componente mais prática no curso;

- para colmatar as dificuldades sentidas nesta transição e facilitar a inserção dos/as Técnicos/as Superiores de Educação no mercado de trabalho, os/as inquiridos/as sugerem uma maior divulgação do curso e a alteração da designação da licenciatura;

- face aos dados enunciados anteriormente, consideramos que este trabalho de investigação contribuiu para desencadear um processo de (re)construção de um perfil profissional, capaz de consignar mais visibilidade às potencialidades da licenciatura em causa. No entanto, na opinião do professor que entrevistámos, a definição de um perfil profissional poderá trazer mais desvantagens do que vantagens, considerando, neste sentido, que o ideal é continuar a explicar ao mercado de trabalho o que sabe fazer um/a licenciado/a em educação;

- na opinião do entrevistado, em termos gerais, os/as diplomados/as em educação ficam satisfeitos/as com a licenciatura, mas que isso não quer dizer que não seja necessária uma nova reestruturação da mesma;

- face aos índices de empregabilidade, o entrevistado referiu que a conjuntura económica atual levanta este tipo de preocupações; porém, considera que apesar dos atuais índices de empregabilidade, os/as licenciados/as em educação têm conseguido demonstrar o seu valor, especialmente, em organizações educativas;

- quando confrontado com a sugestão de alterar a designação da licenciatura em educação, o entrevistado esclarece que esta sugestão não ajudará a aumentar a empregabilidade destes/as diplomados/as, embora reconheça que pode existir alguma confusão entre a licenciatura em educação e as restantes licenciaturas que contêm a palavra educação e que, por norma, se encontram ligadas à formação de professores;

- quando questionados/as sobre o exercício de atividades voluntárias, apenas 15.8% dos/as alunos/as da Licenciatura em Educação referiu praticar este tipo de atividades, sendo a maioria voluntário/a, no máximo, há 3 anos. Assim, embora satisfeitos/as com as suas atividades de voluntariado referem que existe falta de apoios financeiros e aqueles/as que frequentaram ações de formação na área do voluntariado consideram-nas úteis para o exercício destas atividades;

- na opinião dos/as inquiridos/as, o Instituto de Educação deveria sensibilizar os/as alunos/as para a prática do voluntariado, recorrendo, principalmente, a *workshops*/ações de formação (32.7%) e a visitas de estudo a instituições (15.5%);

- face às motivações para a prática do voluntariado dos/as alunos/as da Licenciatura em Educação, as funções de experiência, seguindo-se as funções de carreira são aquelas a que os/as inquiridos/as atribuem mais importância. As funções de proteção e sociais são aquelas que, segundo estes/as, têm menos importância;

- atendendo às variáveis sociodemográficas dos/as inquiridos/as, verificamos que: os/as alunos/as que frequentam a licenciatura em horário pós-laboral atribuem mais importância às funções de valores, de experiência e de autoestima do que os/as alunos que a frequentam em horário laboral; que a importância atribuída a todas as funções motivacionais, à exceção da função de experiência, é influenciada pelo ano de frequência; que as alunas atribuem mais importância a todas as funções do que os alunos; que a importância atribuída às funções de experiência e carreira depende da idade dos/as inquiridos/as; que a variável estado civil não causa qualquer efeito na importância atribuída a qualquer uma das funções e que os/as alunos/as que praticam atividades de voluntariado atribuem mais importância às funções de valores e experiência do que aqueles/as que não são voluntários/as.

5.2.5. Discussão dos resultados em articulação com os referenciais teóricos mobilizados

Consideramos pertinente referir que a percentagem de diplomadas inquiridas (74.4%) é próxima àquela que foi encontrada através do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES). Em 2004, o OCES publicou um estudo que indicava que no ano letivo 2002/2003, cerca de 67% dos diplomados eram do género feminino (Gonçalves *et al*, 2006).

O mesmo estudo refere que a maioria dos indivíduos diplomados na área das Ciências Sociais (73%) considerava que a sua atividade profissional se relacionava com área da sua formação (Gonçalves *et al*, 2006). No entanto, os resultados deste estudo indicaram que apenas 35.6% dos/as diplomados/as em educação se encontravam a exercer uma atividade profissional relacionada com a sua formação académica. Ou seja, após este estudo foi possível percebermos que, em termos de empregabilidade, a maior parte dos indivíduos não trabalham na sua área de formação. Os resultados obtidos neste estudo vão de encontro à dificuldade dos/as jovens em encontrar trabalho na área de formação do curso que frequentaram. Contudo, também se verificou que, de uma forma geral, estes/as licenciados/as apresentam competências de empregabilidade. Analisado o fator dificuldade de procura de emprego, verificou-se que a maioria não considera ter dificuldade em encontrar emprego, o que pode explicar o facto de mais de metade trabalhar, mesmo não sendo na sua área de formação.

De acordo com Adubeiro (2010), existem alguns autores que falam da satisfação dos/as alunos/as com a licenciatura quando avaliam o ensino superior, enquanto outros/as autores/as abordam a questão da satisfação dos/as alunos/as na sua integração e participação no ensino superior. Neste estudo, verificamos que, algum tempo depois de terminarem a licenciatura (em alguns casos, passados alguns anos), os/as diplomados/as, independentemente da sua inserção profissional, mostram-se satisfeitos/as com a Licenciatura em Educação.

No que diz respeito à análise da satisfação, segundo Adubeiro (2010), a idade e o género apresentam-se como fatores que podem fazer variar os níveis de satisfação. Em relação à idade, estes estudos demonstram que é comum existirem maiores níveis de satisfação em estudantes mais velhos. No entanto, no nosso estudo, não foi possível referir que as variáveis sexo e idade influenciavam o grau de satisfação face à licenciatura.

De referir, ainda, que ao questionarmos os/as diplomados/as em educação sobre o seu grau de satisfação pretendemos encontrar estratégias para, por um lado, aumentar os níveis de satisfação dos/as licenciados/as em educação, mas, por outro lado, melhorar o nível de reconhecimento da Licenciatura em Educação no mercado de trabalho, o que corrobora a perspetiva de Bortolotti *et al* (2009, citado por Rodrigues, 2011), ao referirem que é de extrema importância avaliar a satisfação como fator preditivo, de forma a poderem ser elaboradas estratégias para melhorar o ensino.

Face aos resultados das motivações para o voluntariado, verificamos que os resultados que obtivemos não corroboram todos os que figuram na literatura revista, na medida em que verificamos que os/as inquiridos/as dão mais importância às funções de experiência e de carreira e menos importância às funções de proteção e sociais. Enquanto o estudo de Clary *et al.* (1998) apresenta como principal função motivacional para o voluntariado a função valores, sendo a menos valorizada a função carreira, já o estudo desenvolvido por Ribeiro (2012) permitiu constatar que os/as estudantes da Universidade de Aveiro, tal como no nosso estudo, atribuem mais importância à função de experiência. Além disso, o autor não encontrou diferenças nas funções motivacionais em função do género dos/as inquiridos/as, tal como este estudo revelou.

5.3. Apresentação e discussão da proposta de intervenção

Apesar de considerarmos que, nos últimos anos, as Instituições de Ensino Superior se têm aberto à comunidade, é certo que muito mais pode ser feito. É nesse sentido que surge esta proposta de intervenção.

Tal como afirma Machado dos Santos (2001), é necessária uma abordagem mais inovadora por parte das Instituições de Ensino Superior, em que o cerne dos cursos não esteja apenas focalizado na formação académica mas também nas competências transversais a serem adquiridas pelos/as futuros/as diplomados/as. Para este autor, esta ideia de inadequação da formação académica encontra-se diretamente relacionada com o conceito de empregabilidade, uma vez que, atualmente, se considera que a formação mais adequada ao emprego exige um conhecimento básico (aquisição de conhecimentos e de capacidades metodológicas que permitam a autoaprendizagem), um conhecimento técnico (relacionado com a ocupação específica) e aptidões sociais relativas a competências interpessoais (por exemplo, a capacidade de cooperação e de trabalho em equipa, a criatividade e a procura da qualidade).

Perante o exposto, e à luz do que proposto por González de la Hoz (1998), a nossa proposta de intervenção almeja apoiar o Instituto de Educação na formação de indivíduos completos, dotados de conhecimento e competências flexíveis, aptos para intervir socialmente e motivados para um contínuo processo de aprendizagem, que não termina aquando da sua saída do Ensino Superior. Ou seja, pretendemos que os/as (ex)alunos/as se transformem em sujeitos

aprendentes, agentes e sujeitos das aprendizagens adquiridas em contextos sociais. Mas, que em todo esse processo, se sintam apoiados/as para estabelecer laços com a sociedade na qual se inserem, criando relações sociais saudáveis, em que saibam interagir, possam interagir e queiram interagir (Viana, s/d).

Esta proposta de intervenção é encarada como um processo colaborativo, de partilha e de interação, onde todos/as os/as intervenientes se sintam realmente motivados/as para participar. Assim, através deste processo, pretende-se que as experiências de participação constituam um processo contínuo de crescimento e fortalecimento, podendo promover oportunidades de desenvolvimento de competências e de aprendizagem em contexto real de trabalho, de desenvolvimento de atitudes proactivas, de autonomia na tomada de decisões, de valorização e aceitação profissional e pessoal e de desenvolvimento de relações e redes de contatos.

O processo de mediação socioeducativo presente na proposta de intervenção tem na sua base a construção de uma rede de voluntariado, através da qual é perspectivado o envolvimento pessoal, profissional e social, que abre portas ao desenvolvimento de competências integrantes em todas as esferas da vida dos/as alunos/as. Assim, esta rede de voluntariado pretende contribuir para o desenvolvimento de competências na ação dos/as alunos/as, dotando-os/as de pensamento crítico e atitudes responsáveis e proativas.

Não é objetivo de deixar neste estágio um plano de ação bem definido e rígido, pois deveremos ter em atenção que, para colocar em prática um processo de intervenção na área socioeducativa, existirão sempre ajustes a fazer. No entanto, pretendemos, nesta proposta de intervenção, que a participação colaborativa constitua uma ferramenta de aprendizagem intencionalmente construída e apoiada.

A proposta de intervenção que se idealizou deve estar dividida em várias etapas que, podendo não ser sequenciais, devem funcionar ciclicamente. Assim, numa primeira fase e tal como enunciado na subseção seguinte (5.3.1), deverá existir uma etapa de diagnóstico, de auscultação de todos/as os/as envolvidos/as, de sensibilização para a colaboração na intervenção. Para tal, não descuramos a formação de todos/as os/as potenciais interessados/as numa fase inicial, mas também ao longo do desenvolvimento das suas atividades de voluntariado, promovendo a interação e o envolvimento regular e continuado.

Ao longo do desenvolvimento das atividades de voluntariado e da constituição da rede de inter-relações, consideramos essencial a monitorização deste processo, tentando perceber, através das técnicas sugeridas, as situações positivas e negativas, para que esses aspetos possam ser discutidos nas sessões plenárias. Esta fase implica uma avaliação para a mudança, ou seja, iremos avaliar no sentido de alterar as condutas menos positivas das atividades de voluntariado.

Na fase da avaliação do processo são sugeridos vários instrumentos de avaliação. No entanto, gostaríamos de destacar a narrativa profissional, através da qual os/as voluntários/as refletirão sobre a pertinência das atividades de voluntariado na promoção do seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Acreditamos que esta proposta de intervenção quando iniciada não terá um fim em si mesmo. No entanto, de uma coisa temos certeza, este processo reflexivo não terminará sem que os/as voluntários/as desenvolvam competências transversais apenas possíveis de desenvolver na ação. Não obstante, é necessário frisar que esta transformação profissional, obtida pela consciencialização e importância das práticas, culmina com o retorno à experiência profissional. Só profissionais valorizados estarão predispostos a esferas de colegialidade, onde a negociação é a base da regulação das suas práticas.

Resta-nos referir que o papel da (auto)supervisão foi o de criar um equilíbrio mais consistente que integrasse os problemas reais do contexto socioeducativos, atuando com base na experiência do/a voluntário/a em ação, mobilizando-o para um processo reflexão-ação, pois só assim acreditamos ser gerador de um contínuo conhecimento e desenvolvimento profissional (Sá-Chaves, 1996).

5.3.1. Metodologia da proposta de intervenção

Atendendo ao contexto de ação que se pretende trabalhar, a proposta de intervenção enquadra-se no âmbito da mediação socioeducativa, uma vez que este tipo de mediação é aquele que na aceção de Silva *et al.* (2010) "... incide preferencialmente nos contextos escolares, associativos e comunitários, enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulação social e de recomposição pacífica de relações humanas" (p. 121). Segundo estes autores, a mediação socioeducativa pode ocorrer em diversos contextos de

educação formal e não formal, podendo ainda abranger os indivíduos, os grupos e as comunidades em que eles se inserem.

A proposta de intervenção pretende utilizar a mediação como meio de regulação social, valorizando a “comunicação com vista ao (r)estabelecimento das relações e interações inexistentes ou fragilizadas, à aceitação e assunção das diferenças, trabalhando no sentido do desenvolvimento de competências sociocomunitárias e sinergias mútuas” (Silva *et al.*, 2010, p. 121). Nesta base, podemos então afirmar mais especificamente que estaremos a desenvolver um processo de mediação social, a qual, segundo Demazière (2010), “implica um delicado manuseamento da proximidade e da distância, numa dialética que se ajusta em situação e se adapta ao terreno” (p. 116).

Neste processo, pretendemos essencialmente que esta proposta de intervenção “proporcione um espaço interativo de reflexão onde se devem criar condições e fomentar atitudes construtivas em nós próprios e nos outros” (Torremorell, 2008, p. 38). Neste sentido, perspetivamos que o processo de mediação patenteie o que evidencia a autora, o “fomentar do desenvolvimento de aptidões e capacidades necessárias à vivência em sociedade devendo ainda incidir diretamente na esfera de valores co-participantes” (Torremorell, 2008, p.39). Assim, em prol do crescimento moral e ético, “a mediação «produz nos atores uma verdadeira impregnação» orientada para a potencialização da consciência de pertinência, justiça, integridade, interdependência, solidariedade e aceitação (Schvartein, 1997, citado por Torremorell, 2008, p. 23).

Assim, tal como Torremorell (2008), consideramos a mediação como uma arte comunicativa que atua numa ótica transformativa, tornando as pessoas mais humanas e responsáveis. É esta arte, assente numa visão transformadora, que almejamos com a criação desta proposta de intervenção. Ou seja, uma mediação enquanto processo que, posteriormente, como regulação social se vai construindo no tempo e é geradora de aprendizagens que capacitam os/as intervenientes para liderar responsabilmente a sua existência.

A mediação é, ainda, uma ação que deve consubstanciar-se numa neutralidade ativa, cuja atuação deverá elevar a consciência de um conjunto de pressupostos que podem condicionar todo o desenvolvimento do mesmo. Neste sentido, deverá encontrar uma coerência “despida” de preconceitos, facilitadora da desconstrução da disputa, não mantendo alianças a favor ou contra uma das partes, trabalhando a favor da construção do *Nós*. Da mesma forma, deve ser

um processo de escuta ativa, que ao utilizar o diálogo como intercâmbio de ideias, como expressão de sentidos e significados, cria momentos de convivência.

A mediação social que almejamos visa “procurar a transformação e emancipação social, adotando uma intervenção criativa, renovadora ou mesmo preventiva” (Six, 2003, citado por Silva & Moreira, 2009, p. 7). O que, conseqüentemente, ambiciona contribuir para fomentar uma nova regulação social, sustentada numa mediação que proporcione “uma maior responsabilização individual” e “uma maior responsabilidade social” (Oliveira, 2003, p. 97).

Face ao exposto, a metodologia presente na proposta de intervenção é uma metodologia orientada *para a Intervenção-Ação*. O recurso a esta metodologia, no âmbito de uma perspectiva democrática, envolve trabalhar num campo amplo de saberes que inclui conhecimentos não só acerca da realidade do Mercado de trabalho, mas também das suas causas, das visões sobre o futuro e do recurso a estratégias para encontrar soluções. Os conhecimentos e competências orientadas para a Ação são construídos num processo partilhado de diálogo crítico, reflexão, desenvolvimento de visões, planificação e tomadas de decisão como parte do processo de ensino e aprendizagem. Assim, pretendemos criar condições para uma mudança não paradigmática mas, acima de tudo, uma mudança cultural, onde o diálogo e a reflexão sejam alicerces de uma colegialidade democrática.

5.3.2. Sugestão das técnicas de intervenção

A proposta de intervenção embora tenha na sua base o desenvolvimento de um processo de mediação, pela fundamentação apresentada no ponto anterior, foi desenvolvida com base nos resultados obtidos com o trabalho de investigação. Assim, as técnicas utilizadas no processo de intervenção surgem divididas em três momentos: a fase de diagnóstico, as técnicas de monitorização do processo e as técnicas de avaliação da intervenção. De referir que, apesar de apresentarmos estas três etapas, não idealizamos o projeto como um processo tripartido, por isso, todas as etapas acabarão por se desenvolver ao mesmo tempo, pela entrada de novos elementos na rede de interação criada.

As técnicas de intervenção apresentadas foram idealizadas de modo a dar importância à cooperação entre todos/as os/as envolvidos/as no processo e, conseqüentemente, na supervisão do mesmo. Sendo assim, torna-se necessário fornecer *feedback* sobre as conclusões

obtidas a todos/as os/as envolvidos/as para que os processos de (auto)reflexão sejam conseguidos. Isto porque, a “supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (Tracy, 2002, p. 83).

Técnicas de diagnóstico

O objetivo das técnicas de diagnóstico será identificar todos/as os/as envolvidos/as no processo de intervenção, assim como avaliar as suas expectativas e principais áreas de atuação. Assim, através de uma ficha de identificação, os/as alunos/as, enquanto voluntários/as, os/as ex-alunos/as, enquanto agentes de transmissão de i(in)formações, e as instituições que recolhem os/as alunos/as e os/as estagiários/as poderão ser facilmente identificados/as. Estas fichas de identificação constituirão um *dossier* que permitirá que o GIS tenha informações atualizadas sobre todos/as os/as envolvidos/as, por forma a realizar o melhor processo de seleção.

Embora este estágio tenha auscultado os/as atuais alunos/as e os/as ex-alunos/as não deveremos descurar a importância de complementar a análise de diagnóstico para a constituição da rede de voluntariado com a auscultação das instituições sociais.

Técnicas de monitorização do processo

As técnicas propostas para a monitorização do processo permitem desenvolver, controlar e regular todo o processo desenvolvido no sentido da sua melhoria e da adequação das práticas aos diferentes contextos socioeducativos. Assim, a monitorização deve ser realizada ao longo de toda a intervenção, corporizando um processo sistemático e contínuo, através do qual recolhemos e analisamos dados concretos. No entanto, nas técnicas propostas, tivemos sempre o cuidado de não locupletar os/as envolvidos/as com excesso de instrumentos de monitorização das práticas e não os tornando demasiado descritivos e extensos.

Consideramos que a monitorização do processo deve ser realizada, essencialmente, pelos/as alunos/as voluntários/as, permitindo que estes/as verifiquem se as suas expectativas estão a ser cumpridas, se continuam motivados/as e se as atividades de voluntariado permitem

o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. Assim, em último caso, a monitorização servirá para introduzir reajustamentos às lacunas detetadas e redefinir novas atividades e/ou percursos de aprendizagem. Enquanto técnica de monitorização do processo, propomos a construção de portefólios reflexivos de aprendizagem. Este instrumento, como técnica (auto)supervisiva, deve permitir aos/às voluntários/as a descrição dos aspetos mais positivos e mais negativos das sessões e/ou atividades de voluntariado, que pelo seu carácter reflexivo permitirá uma ponderação acerca das suas práticas. Assim, ao serem realizados individualmente, embora passíveis de partilha em grupo, conduzem os/as voluntários/as ao autoquestionamento e reflexão sistemática acerca das suas ações, da necessidade de (re)construção profissional e pessoal. Consideramos que esta prática de escrita permite, com distanciamento, explorar e compreender as experiências e os sentimentos ocorridos durante a ação.

À luz do enunciado, esta técnica deverá ser posta em prática por livre consentimento do/a voluntário/a, devendo acontecer após cada sessão e/ou atividade de voluntariado, de modo a que os/as alunos/as evoluam e (re)construam as suas práticas de uma sessão para a outra.

A par da construção do portefólio reflexivo deverão ser planeadas sessões plenárias, para permitir que os/as voluntários/as partilhem em grande grupo as suas inquietações e sucessos, pois a partilha de experiências e a criação de debate permitirão acompanhar, supervisionar e refletir sobre as práticas desenvolvidas, através de (auto)questionamentos, bem como ações de formação/workshops, com o objetivo de transmitir (in)formações sobre, por exemplo, técnicas de educação.

Técnicas de avaliação do processo

A avaliação do projeto de intervenção é um aspeto indispensável para a recolha de dados, que devem ser tratados com o objetivo de tomar decisões, quer no que diz respeito aos/às (ex)alunos/as, quer no que diz respeito às instituições, como o GIS. Assim, a avaliação exige “a construção de compromissos permanentes entre os vários atores mobilizados para a avaliação. Compromissos, não apenas no sentido de cada um destes atores desempenhar o seu papel de forma eficaz, mas também no sentido de desenvolverem uma atitude de permanente “vigilância” que resulte na qualidade das respetivas práticas ao longo da execução das intervenções” (IQF,

2006, p. 21). Assim, a avaliação quer ocorra durante ou no fim do processo permite analisar em que medida as atividades de voluntariado desenvolvidas contribuíram para a aprendizagem e a sua aplicabilidade (futura) no desempenho profissional.

O/a voluntário/a, numa fase inicial, é “alvo” de uma série de inquietações e interrogações, pelo facto de não saber se as expectativas que tem em relação às atividades que irá desenvolver serão alcançadas. Ou saber se os métodos de trabalho, as relações interpessoais e a instituição serão aqueles que mais se adequam às suas motivações.

Assim, será nesta etapa do processo avaliativo que os/as voluntários/as terão a oportunidade de avaliar a instituição na qual desenvolveram as práticas de voluntariado e do GIS, através de um inquérito por questionário. Isto porque, de uma forma rápida e através de questões de resposta fechada, permite avaliar o desempenho destas duas entidades, no sentido de perceber se foram facilitadoras das aprendizagens.

Os/as alunos/as devem, ainda, realizar uma autoavaliação das suas práticas (para anexar ao portefólio reflexivo) através de uma narrativa reflexiva, que permitirá perceber se o voluntariado contribuiu para o desenvolvimento de competências transversais e para o aumento do reconhecimento do/a Licenciado/a em Educação no mercado de trabalho. Ou seja, a narrativa “remete o sujeito para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio as suas experiências e as aprendizagens que constituiu ao longo da vida, por meio de conhecimento de si” (Sousa, 2005, p. 53). Deste modo, através da sua utilização pretendemos conduzir a reflexão, criando condições para que os/as voluntários/as deixem emergir, naturalmente, os acontecimentos que pretendem avaliar. E que esta reflexão lhes permita adequar as (in)formações adquiridas na prática do voluntariado a outras situações, nomeadamente na sua transformação profissional, privilegiando “um retorno aos fatos usando diferentes alternativas para levantar e explicar hipóteses” (Marcolino, 2008, p. 545), centrada em julgamentos pessoais e no reconhecimento de múltiplos fatores, ou seja, centralizando-se nas esferas formativas e profissionais.

Do GIS também deverá sair um relatório do qual conste todo o trabalho desenvolvido neste âmbito, devendo abordar tópicos como as interações estabelecidas, o processo de seleção/distribuição dos/as voluntários/as, as atividades desenvolvidas, etc. Assim, consideramos que este relatório deverá ser analisado e discutido com os/as outros/as envolvidos/as.

Por último, as instituições de acolhimento também deverão dar o seu parecer avaliativo, ou seja, transmitir informações sobre o desempenho do/a voluntário/a e sobre o papel do GIS nesta rede de voluntariado.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Introdução

Este capítulo engloba um conjunto de considerações finais, nas quais é feita uma análise crítica dos resultados e das suas implicações (6.2), a que se segue análise ao impacto do estágio (6.3), tanto a nível pessoal (6.3.1) como a nível da instituição em que o mesmo decorreu (6.3.2). Por último, é feita também uma análise do impacto do estágio ao nível do conhecimento na área de especialização do mestrado (6.3.3).

6.2. Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos

Face aos dados apresentados, torna-se necessário, e urgente, repensar as estratégias educativas que têm sido levadas a cabo por todos os agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem da Licenciatura em Educação. Por outras palavras, é necessário desmistificar e romper com determinadas rotinas que se foram consolidando no quotidiano educativo, o que, em nosso entender, só será possível através de uma cultura colaborativa, capaz de *gerar parcerias* entre os diferentes grupos que interagem na instituição. Além disso, é necessário envolver os/as alunos/as em parcerias com o exterior, o que permitirá o conhecimento territorial (como fonte de autonomia) e o desenvolvimento de competências que enriqueçam o seu *background* cultural e profissional, e potenciar ações que visem o reconhecimento e validação de um perfil profissional em construção.

Perante a conjuntura socioeconómica atual, é inquestionável que as universidades têm um papel de regulação social, contribuindo para o desenvolvimento regional. A formação académica não pode continuar apenas a ser vista através das classificações ou médias académicas, pressupondo que as mais elevadas corresponderiam diretamente a um/a bom/boa profissional. Atualmente, o indivíduo deve ser visto numa perspetiva holística, devendo os estabelecimentos de ensino superior propiciar aos/às seus/suas alunos/as a possibilidade de se desenvolverem para o exercício de uma atividade profissional futura, mas também a nível pessoal e moral. Assim, as formações académicas não se devem esgotar no saber e no saber-

fazer. Embora estejamos conscientes que deverão ser os/as próprios/as estudantes a assumir a maior responsabilidade pelo desenvolvimento das suas competências transversais, não descuroamos a responsabilidade que as Instituições de Ensino Superior devem assumir nesse processo, uma vez que devem dar respostas cada vez mais completas e diversificadas e gerar ambientes de aprendizagem onde essas competências possam ser desenvolvidas e ensaiadas.

Perante esta problemática, que tem sido alvo de muitos debates, tanto a nível nacional como local, é necessária a criação uma rede de voluntariado que integre (ex)alunos/as e promova o estabelecimento de protocolos com algumas instituições, para que, ao longo do seu percurso académico, os/as estudantes universitários/as possam desenvolver competências não só teóricas mas também de cariz mais prático, o que contribuirá para diluir as dificuldades de cada contexto social e facilitar a integração dos/as futuros/as profissionais.

Desta forma, estaremos a trabalhar para a consecução de objetivos que melhorarão o reconhecimento do curso e facilitarão a entrada dos/as futuros/as técnicos/as no mercado de trabalho e que passam por: (i) aumentar e/ou melhorar o reconhecimento da licenciatura em Educação e os/as Técnicos/as Superiores de Educação; (ii) consciencializar a comunidade para a importância das competências profissionais de um/a Técnico/a Superior de Educação; (iii) facilitar a entrada dos/as (futuros/as) técnicos/as no mercado de trabalho, pelo desenvolvimento de competências transversais; (iv) desenvolver competências sociais nos/as alunos/as, tais como a confiança em si mesmo e o pensamento crítico; (v) dar relevância às atividades extracurriculares e de voluntariado, permitindo conjugá-los com os saberes intrínsecos ao curriculum do curso; (vi) promover o desenvolvimento pessoal, profissional e social, levando todos/os envolvidos/as a refletirem sobre as suas práticas.

Por isso, a participação em ações de voluntariado pode reforçar os laços sociais, através da integração do indivíduo em grupos, desenvolvendo um sentido de responsabilidade cívica e de pertença. Esta dinâmica interativa constitui uma oportunidade de experimentar diversos papéis sociais, de participar ativa, cívica e responsabilmente, de aumentar a tolerância face à diversidade e à diferença, de desenvolver um sentido de justiça e de alcançar uma melhor compreensão das diferentes forças existentes na sociedade (ONU, 2001).

A criação de espaços de partilha, ancorados ao espírito da democracia participativa, configuram as *parcerias* como caminhos para uma relação dialética entre os vários parceiros e instituições que integram a sociedade, relação essa que deverá contribuir para o

desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, na base de processos de ensino-aprendizagem, onde as tomadas de decisão e os significados atribuídos às ações que realizam se assumam como palavras-chave desse processo.

As estratégias de atuação definidas pretendem não só mobilizar alunos/as mas também ex-alunos/as e outros/as responsáveis locais, no sentido de criar um corpo ativo capaz de desenvolver dinâmicas de integração social e profissional, cabendo-lhe ser porta-vozes das dificuldades com que os/as jovens recém-formados/as se deparam à entrada no Mercado de Trabalho. Neste sentido, conseguir-se-á um reconhecimento mais amplo das potencialidades do curso, bem como da Instituição onde o mesmo decorre, o que contribuirá para que os/as próprios/as estudantes reconheçam a importância de um percurso académico baseado nas suas vivências quotidianas, contribuindo de forma ativa para o desenvolvimento das competências sociais e profissionais inerentes às futuras funções que vão desempenhar. No fundo, tratar-se-á de dar um novo sentido à formação e de contribuir para que a mesma seja esteio de práticas sociais responsáveis e veículo de desenvolvimento de uma efetiva cidadania ativa. De salientar que pretendemos também potenciar uma reflexão sobre a *praxis* profissional, com vista ao desenvolvimento pessoal, profissional e social dos/as Licenciados/as em Educação.

6.3. O impacto do estágio

6.3.1. Impacto do estágio a nível pessoal

A possibilidade de ouvir os/as ex-alunos/as reconhecerem a importância deste estudo e de, por várias vezes, terem referido que desde que terminaram a licenciatura nunca tinham sido contactados por parte da UM, foi um dos aspetos mais gratificantes da fase de investigação.

As experiências partilhadas pelos participantes no estudo, muitas vezes impossíveis de transportar para o papel, obrigaram-nos a refletir e a acreditar, cada vez mais, na importância da proposta de intervenção que delineámos para todos/as os/as envolvidos/as.

Colocar pensamentos e ideias num projeto idealizado desde a licenciatura significa, para mim, que soube 'ler' as diferentes realidades nas quais me encontrei inserida. Além disso, o facto de acreditar no potencial dos/as Técnicos/as Superiores de Educação e na necessidade de

um perfil de competências reconhecido no mercado de trabalho, fez com que acreditasse, acima de tudo, na minha casa académica, querendo fazer dela um exemplo de empregabilidade, um exemplo nas práticas de voluntariado dos/as seus/suas alunos/as, um exemplo para as restantes escolas da Universidade do Minho. mas acima de tudo No fundo, que o reconhecimento dos/as seus/suas técnicos/as a nível institucional e pelo mercado de trabalho fosse uma realidade.

Este trabalho permitiu, também, que ao auscultar os/as alunos/as da Licenciatura em Educação percebesse que estes/as se encontram abertos a novos projetos, a novos desafios, que não têm medo de arriscar, que se encontram altamente motivados para a prática do voluntariado e que sabem a importância de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer da sua formação académica.

É de destacar, ainda, a reflexão que me permitiu a entrevista com o especialista da universidade. As respostas que procurava talvez não fossem apenas para o aprofundamento da problemática em estudo mas também respostas para mim, enquanto licenciada em Educação, que sentia de perto todas as inquietações dos/as ex-alunos/as inquiridos/as.

6.3.2. Impacto do estágio a nível institucional

Apesar deste estágio ter resultado uma proposta de intervenção que não chegou a ser colocada em prática, reconhecemos o carácter inovador da mesma. Tivemos, ainda, o cuidado de delinear algumas linhas orientadoras para colocar em prática a referida proposta, sendo nosso propósito discuti-las junto dos órgãos do IE, cujos contributos permitirão alterá-la, melhorá-la e desenvolvê-la, sem a deixar cair no esquecimento.

Ouvir os/as alunos/as, auscultar os/as ex-alunos/as e compreender a perspetiva do especialista entrevistado faz com que o IE seja encarado [e reconhecido] como uma entidade imbuída de um significativo carácter democrático, onde pontificam o espírito de abertura e a capacidade de diálogo.

Em nosso entender, este estágio foi pertinente para o enriquecimento da instituição onde se realizou, uma vez que permitiu compreender a visão dos ex-alunos/as face à licenciatura, conhecer as suas práticas e identificar as motivações dos atuais alunos/as da Licenciatura em Educação para o exercício do voluntariado. Os resultados partilhados neste relatório

possibilitarão colmatar algumas das dificuldades sentidas pelos/as inquiridos e pensar num melhor aproveitamento das sinergias existentes para o necessário reconhecimento dos/as Técnicos/as Superiores de Educação pelo Mercado de Trabalho.

6.3.3. Impacto do estágio a nível de conhecimento na área de intervenção

Falar em mediação é articular vontades, desejos, mas também emoções das pessoas que, através dela se libertam de receios. Não restam dúvidas que a problemática que abordamos ao longo deste relatório se assumiu como mais um espaço em aberto onde a mediação pode e deve atuar.

A transição para o mercado de trabalho está repleta de enigmas que, muitas vezes, se revestem de estereótipos, alimentando, assim, a enorme crise social que atualmente vivemos. A desconstrução de terminologias, tais como empregabilidade e voluntariado, ajudam na desmaterialização de um processo linear centrado no binómio universidade/mercado de trabalho. Não podemos viver pensando que a certificação é a solução para o aumento da empregabilidade, mas também não devemos reter que a certificação evidencia a empregabilidade.

Pensar deste modo é atribuir uma enorme responsabilidade aos indivíduos, culpando-os pelo seu fracasso profissional. Ao invés, deviam consciencializar-se as pessoas para uma leitura 'real' da situação, que diversas vezes se confunde com uma visão económica, de mercantilização. Assim, o contributo para a área de intervenção alarga o conhecimento para além do Ser Humano, ou seja, centrado nos contextos em que esta se insere, e de como este pode e molda as nossas ideologias. A mediação será a facilitadora de espaços centrados no diálogo e no discurso das problemáticas mas, sobretudo, de valorização de cada indivíduo.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

- Adubeiro, N. (2010). *Avaliação da satisfação dos estudantes do curso de radiologia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Almeida, A. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 51-58.
- Almeida, A. J. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 51-58.
- Amanajás, C. (2011). *Voluntariado. Do Assistencialismo ao Exercício da Cidadania Activa*. In http://www.esg.pt/images/apres_volunt/uniao_misericordias.pdf (consultado em 19.09.2013).
- Amaro, R. R. (2002). O voluntariado nos projetos de luta contra a pobreza em Portugal. Lisboa: Fundação Aga Khan Portugal.
- Boudon, R. *et al.* (1990). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Canastra, F. (2009). O Papel do Educador Social no Quadro das Novas Mediações Socioeducativas. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, (pp. 20024-2031). Braga.
- CEV. (2008). *Volunteering in Portugal: Facts and Figures Report*. Brussels
- Corullón, M. (2002). *Voluntariado na empresa: Gestão eficiente da participação cidadã*. São Paulo: Petrópolis
- Decreto-Lei n.º 389/99 de 30 de Setembro. Diário da República, N.º 229 – I Série A. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Delicado, A., Almeida, A. N. & Ferrão, J.. (2002). *Caracterização do voluntariado em Portugal*. Lisboa: Edição Comissão para o ano Internacional dos Voluntários.
- Delicado, A., Almeida, D. & Ferrão, J. (2002). *Caracterização do Voluntariado em Portugal*. Comunicação apresentada no Seminário: Olhares sobre o voluntariado: análises e perspectivas para uma cidadania ativa. Lisboa.
- Demazière, D. (2010). A mediação social, um trabalho de terreno. In José Alberto Correia & Ana Maria Costa e Silva (Orgs.), *Mediação: (D)os Contextos e (D) Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 103-117.

- Dubar, C. (2000) *La Crise des Identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris :PUF.
- Ferreira, J. V. (2010), Recursos Humanos: futuros e aquisições. *Dirigir*, 111, 24-27.
- Ferreira, M. R., Proença, T. &, Proença, J. F. (2008). As Motivações no trabalho Voluntário. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (3), 43-53.
- Gomes, C. A. (1996). Licenciatura em Educação: ilusão académica ou projeto profissional? In Actas do I Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação – *Ciências da Educação: profissão e espaços sociais*. Porto: Universidade do Porto, pp. 305-308.
- Gonçalves, F., Carreira, T., Valada, S. &, Sequeira, B. (2006). Percursos de empregabilidade dos licenciados: perspetivas europeias e nacional. *Análise Psicológica*, 1 (24), 99-114.
- Gonçalves, F., Carreira, T., Valadas, S. & Sequeira, B. (2006). Percursos de empregabilidade dos licenciados: perspectivas europeias e nacional. *Análise Psicológica*, 1 (24), p.99-114
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Harvey, L. (1999). *New Realities: The relationship between higher education and employment*. Birmingham Centre for Research into Quality.
- International Association for Volunteer Efforts (2009). Acedido a 30 de Setembro de 2013 em <http://www.iave.org/>.
- Kyriillos, S. (2002). Empregabilidade e educação para empreendedores. *Revista Sinergia*, 3 (2), 141-146.
- Lei n.º 20/2004 de 5 de Junho. Diário da República, N.º 132 – I Série A. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 71/98 de 3 de Novembro. Diário da República, N.º 254 – I Série A. Lisboa: Assembleia da República.
- Lourtie, P. (2008). *O processo de Bolonha e os seus Desenvolvimentos*. Conferência: Quadro Europeu de Qualificações e Acesso às Profissões.
- Magalhães, P. & Morgado, J. C. (2013). Adquiri um certificado: o que faço com ele? In B. Silva *et al.* (Org.), Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 3222-3233). Braga: CIEd / Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Malschitzky, N. (2002). Empregabilidade x Empresabilidade. *Revista FAE Business*, 2, 32-34.
- Martins, C. (2011). *Sociedade Voluntária: motivação e características em 2011*. (Dissertação de mestrado em ciência política). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Moraes, R. (1999). Educação para o (des)emprego. Petropolis: Vozes,
- Oliveira, A. M. (2003). A mediação sociocultural: o caminho percorrido. In A. M. SILVA, & M. A. Moreira, *Formação e Mediação Sócio-educativas – perspectivas teóricas e práticas* (pp. 91-100). Porto: Areal.
- Parboteeah, P., Cullenb, B. & Lim, L. (2004). Formal volunteering: a cross-national test. *Journal of World Business*, 39 (4), 431-441.
- Parente, C., Marcos, V. & Amador, C. (2012). Gestão do voluntariado no terceiro setor português: pistas preliminares de reflexão. VII Congresso Português de Sociologia, Universidade do Porto.
- Pearce, J. L. (1993). *Volunteers: The Organizational Behavior of Unpaid Workers*. Nova Iorque: Routledge,.
- Peres, R., Silva, J. & Carvalho (2003). Um olhar psicológico acerca do desemprego e da precariedade das relações de trabalho. *Psicologia: teoria e prática*, 5 (1), p. 97-110
- Pinheiro, L. & Monteiro, J. (2007). Refletindo sobre desemprego e agravos á saúde mental. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 10 (2), p.35-45
- Plano de atividades do Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2012
- Relatório de Atividades do Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2011
- Resolução do Parlamento Europeu (22 de Abril de 2008), sobre o contributo do voluntariado para a coesão económica e social (2007/2149 (INI)). Parlamento Europeu, Jornal Oficial da União Europeia
- Ribeiro, L. P. (2012). *Funções motivacionais e personalidade em voluntários hospitalares. Relação com o bem-estar psicológico e a qualidade de vida*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, E. (2011). *Imagem e avaliação da satisfação dos formandos nos cursos de educação e formação de adultos – nível secundário*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra
- Santos, L. (2002), *Caracterização de voluntários: perfil do voluntariado jovem*. Lisboa: Comissão Nacional para o Ano Internacional do Voluntariado.
- Serapioni, M., Ferreira, S., Lima, T. M., & Marques, R. (2011). Estudo sobre o Voluntariado: Contextos e Conclusões. Évora.

- Silva, A. M. C. *et al.* (2010). Novos atores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. In *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2). Braga: CIEd – Universidade do Minho, pp. 119-151.
- Silva, A., Sá, E., Correia, R. & Villalobos, L. (2010). *Quero um emprego!*. Lisboa: Gradiva
- Silva, B. & Gomes, C. (2003). Universidade e mercado de trabalho: indicadores das trajectórias profissionais dos licenciados em educação da Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 8 (vol. 10), ano 7, Universidade da Corunha, pp. 1286-1295.
- Silva, G. R. (2011) Novos contexto de intervenção socioeducativa e perfis de ação profissional em educação. *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Universidade da Coruña., 1013 – 1023.
- Sis, J. F. (2003). *Le Temps des Médiateurs*. Paris: Éditions du Seuil.
- Thoits, P. A. & Hewitt (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 42, 115–131
- Todo Bom, L. (2010). Emprego vs empregabilidade. *Jornal de Negócios Online*. In http://www.jornaldenegocios.pt/opiniao/detalhe/emprego_vs_empregabilidade.html. Acesso em 05.06.2013.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, D. (2008). *Perspectiva sócio-cognitiva na transição do ensino superior para o trabalho: influência da auto-eficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional*. (Dissertação de Doutoramento) Porto: Universidade do Porto
- Wilson, J. & Musick, M. (1997). Who cares? Toward an integrated theory of volunteer work. *American Sociological Review*, 62, 694-713

APÊNDICES

APÊNDICE 1
QUESTIONÁRIO SOBRE O VOLUNTARIADO

QUESTIONÁRIO SOBRE O VOLUNTARIADO

Este questionário foi desenvolvido com a finalidade de conhecer as motivações e práticas de voluntariado dos estudantes do Instituto de Educação.

Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua **opinião pessoal** e **sincera**, visto que as suas respostas são **anónimas** e **confidenciais**.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

1. Dados Pessoais e Profissionais

Registe a sua resposta preenchendo com uma cruz (X), o item que corresponde à sua situação.

| | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| Sexo: | | | |
| Masculino | <input type="checkbox"/> | Feminino | <input type="checkbox"/> |
| Idade: _____ | | | |
| Frequência Académica: | | | |
| Licenciatura | <input type="checkbox"/> | Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| Ano de frequência: | | | |
| 1º ano | <input type="checkbox"/> | 2º ano | <input type="checkbox"/> |
| | | 3º ano | <input type="checkbox"/> |
| Curso: | | | |
| _____ | | | |
| Estado Civil: | | | |
| Solteiro/a | <input type="checkbox"/> | Casado/a | <input type="checkbox"/> |
| Viúvo/a | <input type="checkbox"/> | Divorciado/a | <input type="checkbox"/> |
| União de facto | <input type="checkbox"/> | Separado/a | <input type="checkbox"/> |

2. Questionário sobre as práticas de voluntariado

Registe a sua resposta preenchendo com uma cruz (X), o item que corresponde à sua situação/opinião.

1. Faz voluntariado?

Sim

Não (→ passe para a questão nº 7)

2. Há quanto tempo faz voluntariado?

Menos de 1 ano

Entre 1 a 2 anos

Entre 2 a 3 anos

Mais de 3 anos

3. Quantas horas semanais dedica ao voluntariado?

Menos de 2 horas

Entre 2 a 4 horas

Entre 4 a 6 horas

Mais de 6 horas

4. Em que medida se sente satisfeito/a com o voluntariado que pratica?
- Nada Satisfeito/a
- Pouco Satisfeito/a
- Satisfeito/a
- Muito Satisfeito/a
- Completamente Satisfeito/a
5. Enquanto voluntário, sente falta de algum apoio?
- Sim
- Não
- 5.1 Se **Sim**, qual/quais? _____
6. Alguma vez frequentou ações de formação na área do voluntariado?
- Sim
- Não
- 6.1. Se **sim**, considera que essas ações de formação foram fundamentais para o bom desempenho do seu papel enquanto voluntário?
- Sim
- Não
7. Quais as associações/grupos com os quais já fez ou gostaria de fazer voluntariado?
- Em nenhum/a
- Numa Igreja ou grupo religioso
- Numa associação cívica ou comunitária ou num grupo que proporciona serviços de saúde
- Numa associação ou grupo artístico
- Numa associação ou grupo que trabalha com crianças e jovens
- Numa associação ou grupo político
- Numa associação ou grupo recreativo
- Outro(s):
- Qual/Quais? _____
8. Considera que o Instituto de Educação deveria sensibilizar os estudantes para a prática de voluntariado?
- Sim
- Não
- 8.1 Se **Sim**, indique qual a melhor forma de sensibilização (assinale apenas **uma** resposta)
- Feira do voluntariado
- Wokshops* / ações de formação
- Seminários / Colóquios
- Sessões de esclarecimento / sensibilização
- Visitas de estudo a instituições
- Debates / Troca de experiências
- Participação em projetos sociais
- Outro(s):
- Qual/Quais? _____

3. Questionário de motivações para o voluntariado (Clary & Snyder, 1998)

Atendendo às afirmações que se seguem, indique o seu grau de importância/concordância com cada uma das afirmações, fazendo um círculo à volta do número a que corresponde a sua opinião.

Escala: **1.** – Nada Importante **7.** – Extremamente Importante

| | | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. O voluntariado pode dar-me acesso ao lugar onde eu gostaria de trabalhar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Os meus amigos fazem voluntariado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Preocupo-me com os que tem menos sorte do que eu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Pessoas próximas pediram-me que fizesse voluntariado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Fazer voluntariado faz-me sentir importante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. As pessoas com quem me relaciono partilham o interesse pelo serviço comunitário. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. O voluntariado ajuda-me a esquecer os meus problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Estou verdadeiramente preocupado/a com o grupo específico a que dou apoio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Através do voluntariado sinto-me menos sozinho/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Posso fazer novos contactos que podem ajudar no meu negócio ou carreira. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Fazer voluntariado alivia-me de alguma culpa que sinto por ter uma vida melhor que os outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Posso aprender mais sobre a causa pela qual faço voluntariado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. O voluntariado aumenta a minha autoestima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. O voluntariado permite-me ter uma nova perspetiva sobre as coisas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. O voluntariado permite-me explorar opções de carreira diferentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Sinto compaixão pelas pessoas carentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Pessoas próximas de mim valorizam muito o serviço à comunidade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. O voluntariado permite-me aprender através da experiência direta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Sinto que é importante ajudar os outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. O voluntariado ajuda-me a lidar com os meus próprios problemas pessoais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. O voluntariado vai-me ajudar a ter sucesso na profissão que escolhi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Posso fazer alguma coisa por uma causa que é importante para mim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. O voluntariado é uma atividade importante para as pessoas que eu conheço melhor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. O voluntariado é uma boa forma de fugir aos meus próprios problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Posso aprender a lidar com diferentes pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. O voluntariado faz-me sentir útil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. O voluntariado faz-me sentir bem comigo mesmo/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. A experiência de voluntariado pode contribuir para o meu curriculum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. O voluntariado é uma forma de fazer novos amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30. Eu posso explorar as minhas próprias capacidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

APÊNDICE 2
QUESTIONÁRIO SOBRE A EMPREGABILIDADE DOS LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO SOBRE OS INDICES DE EMPREGABILIDADE DOS LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO

1. Dados Pessoais e Profissionais

| | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Sexo: | | |
| Masculino <input type="checkbox"/> | Feminino <input type="checkbox"/> | |
| Idade: _____ | | |
| Estado Civil: | | |
| Solteiro/a <input type="checkbox"/> | Casado/a <input type="checkbox"/> | Viúvo/a <input type="checkbox"/> |
| Ano de conclusão do curso : _____ | | |
| Classificação obtida: _____ | | |

1. Neste momento encontra-se a exercer uma atividade profissional?

Sim

Não (Se respondeu **Não**, passe para a questão **6**)

1.1. Se **sim**, quando ingressou no Mercado de trabalho?

Anteriormente ao ingresso na Licenciatura

Anterior á conclusão da Licenciatura

No 1º semestre após a conclusão da Licenciatura

No 2º semestre após a conclusão da Licenciatura

Mais de 1 ano após a conclusão da Licenciatura

2. Obteve emprego numa área de atividade relacionada com a área de curso?

Sim

Não

2.1. Se **Sim**, qual/quais? _____

2.2. Localidade de Trabalho: _____

3. Tipo de contrato?

Precário

Vínculo Definitivo

Trabalhador por conta de própria

4. Grau de satisfação face à situação profissional

Muito satisfeito

Satisfeito

Insatisfeito

Muito Insatisfeito

5. Utiliza as competências adquiridas ao longo da Licenciatura?

Sim

Não

6. Grau de satisfação face ao curso

Muito satisfeito

Satisfeito

Insatisfeito

Muito Insatisfeito

7. Considera que o perfil de um Licenciado em Educação é reconhecido no Mercado de trabalho?

Sim

Não

7.1. Se **Não**, qual/quais as razões?

7.1.1. Na sua opinião o que poderia ser feito para colmatar essa tendência?

8. Quais as maiores dificuldades que sentiu na transição Universidade /Mercado de trabalho?

9. Que tipo de apoios gostaria de ter recebido por parte do Instituto de Educação nessa transição?

Ao longo da Licenciatura realizou atividades de voluntariado junto de Instituições?

Sim

Não

10. Se sim, o que isso contribui para obter emprego?

Muito Obrigada pela Colaboração!

APÊNDICE 3
QUESTIONÁRIO SOBRE O VOLUNTARIADO *ONLINE*

QUESTIONÁRIO SOBRE O VOLUNTARIADO

Este questionário foi desenvolvido com a finalidade de conhecer as motivações e as práticas de voluntariado dos estudantes do Instituto de Educação.
Não há respostas certas ou erradas. Pretende-se apenas a sua opinião pessoal e sincera. As suas respostas são anónimas e confidenciais.
Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Dados Pessoais e Profissionais

Sexo

- Masculino
 Feminino

Idade

Ano de Frequência

- 1º ano
 2º ano
 3º ano

Estado Civil

- Solteiro/a
 Casado/a / União de facto
 Divorciado/a
 Viúvo/a

QUESTIONÁRIO SOBRE O VOLUNTARIADO

Questionário sobre as práticas de voluntariado

1. Faz voluntariado?

Se respondeu NÃO, avance para a página seguinte (questão nº 7).

- Sim
- Não

2. Há quanto tempo faz voluntariado?

- Menos de 1 ano
- Mais de 1 e menos de 2 anos
- Mais de 2 e menos de 3 anos
- Mais de 3 anos

3. Quantas horas semanais dedica ao voluntariado?

- Menos de 2 horas
- Entre 2,5 a 4 horas
- Entre 4,5 a 6 horas
- Mais de 6,5 horas

4. Em que medida se sente satisfeito/a com o voluntariado que pratica?

- Nada Satisfeito/a
- Pouco Satisfeito/a
- Satisfeito/a
- Muito Satisfeito/a
- Completamente Satisfeito/a

4.1. Porquê?

5. Enquanto voluntário/a, sente falta de algum apoio?

- Sim
- Não

5.1. Se sim, porquê?

6. Alguma vez frequentou ações de formação na área do voluntariado?

- Sim
- Não

6.1. Se sim, considera que essas ações de formação foram fundamentais para o bom desempenho do seu papel enquanto voluntário/a?

- Sim
- Não

« Back

Continue »

QUESTIONÁRIO SOBRE O VOLUNTARIADO

Práticas de Voluntariado (continuação)

7. Quais as associações/grupos com os quais já fez ou gostaria de fazer voluntariado?

- Nenhum/a
- Igreja ou grupo religioso
- Associação cívica ou comunitária
- Grupo que proporciona serviços de saúde
- Associação ou grupo artístico
- Associação ou grupo político
- Associação ou grupo recreativo
- Other:

8. Considera que o Instituto de Educação deveria sensibilizar os estudantes para a prática de voluntariado?

- Sim
- Não

8.1. Se Sim, indique qual a melhor forma de sensibilização

- Feira do voluntariado
- Wokshops / ações de formação
- Seminários / Colóquios
- Sessões de esclarecimento / sensibilização
- Visitas de estudo a instituições
- Debates / Troca de experiências
- Participação em projetos sociais
- Other:

QUESTIONÁRIO SOBRE O VOLUNTARIADO

Questionário de motivações para o voluntariado (Volunteer Functions Inventory – Clary & Snyder, 1998)

Atendendo às afirmações que se seguem, indique o seu grau de importância/concordância relativamente a cada uma delas.

Escala: 1. – Nada Importante 7. – Extremamente Importante

1. O voluntariado pode dar-me acesso ao lugar onde eu gostaria de trabalhar.

1 2 3 4 5 6 7

2. Os meus amigos fazem voluntariado.

1 2 3 4 5 6 7

3. Preocupo-me com os que têm menos sorte do que eu

1 2 3 4 5 6 7

4. Pessoas próximas pediram-me que fizesse voluntariado.

1 2 3 4 5 6 7

5. Fazer voluntariado faz-me sentir importante.

1 2 3 4 5 6 7

6. As pessoas com quem me relaciono partilham o interesse pelo serviço voluntário.

1 2 3 4 5 6 7

7. O voluntariado ajuda-me a esquecer os meus problemas.

1 2 3 4 5 6 7

8. Estou verdadeiramente preocupado/a com o grupo específico a que dou apoio.

1 2 3 4 5 6 7

9. Através do voluntariado sinto-me menos sozinho/a.

1 2 3 4 5 6 7

10. Posso fazer novos contactos que podem ajudar no meu negócio ou carreira.

1 2 3 4 5 6 7

11. Fazer voluntariado alivia-me de alguma culpa que sinto por ter uma vida melhor que os outros.

1 2 3 4 5 6 7

12. Posso aprender mais sobre a causa pela qual faço voluntariado.

1 2 3 4 5 6 7

13. O voluntariado aumenta a minha autoestima.

1 2 3 4 5 6 7

14. O voluntariado permite-me ter uma nova perspetiva sobre as coisas.

1 2 3 4 5 6 7

15. O voluntariado permite-me explorar opções de carreira diferentes.

1 2 3 4 5 6 7

16. Sinto compaixão pelas pessoas carentes.

1 2 3 4 5 6 7

17. Pessoas próximas de mim valorizam muito o serviço à comunidade.

1 2 3 4 5 6 7

18. O voluntariado permite-me aprender através da experiência direta.

1 2 3 4 5 6 7

19. Sinto que é importante ajudar os outros.

1 2 3 4 5 6 7

20. O voluntariado ajuda-me a lidar com os meus próprios problemas pessoais.

1 2 3 4 5 6 7

21. O voluntariado vai-me ajudar a ter sucesso na profissão que escolhi.

1 2 3 4 5 6 7

22. Posso fazer alguma coisa por uma causa que é importante para mim.

1 2 3 4 5 6 7

23. O voluntariado é uma atividade importante para as pessoas que eu conheço melhor.

1 2 3 4 5 6 7

24. O voluntariado é uma boa forma de fugir aos meus próprios problemas.

1 2 3 4 5 6 7

25. Posso aprender a lidar com diferentes pessoas.

1 2 3 4 5 6 7

26. O voluntariado faz-me sentir útil.

1 2 3 4 5 6 7

27. O voluntariado faz-me sentir bem comigo mesmo/a.

1 2 3 4 5 6 7

28. A experiência de voluntariado pode contribuir para o meu curriculum.

1 2 3 4 5 6 7

29. O voluntariado é uma forma de fazer novos amigos.

1 2 3 4 5 6 7

30. Eu posso explorar as minhas próprias capacidades.

1 2 3 4 5 6 7

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

Never submit passwords through Google Forms.

APÊNDICE 4
GUIÃO DA ENTREVISTA

Guião da Entrevista

Introdução:

- Elucidação face à problemática em análise e explicitação dos objetivos do estudo.

Satisfação dos/as diplomados/as em Educação face à licenciatura;

1. Considera que os/as licenciados/as em Educação no final da licenciatura, se encontram satisfeitos/as com a mesma? Porquê? Caso a resposta seja negativa, o que poderia ser feito?

Os índices de empregabilidade dos/as diplomados/as em Educação

2. Considera que esses/as licenciados/as exercer uma atividade profissional na sua área de formação? Se sim, principalmente, em que área(s)?

Reconhecimento da Licenciatura em Educação no mercado de trabalho;

3. Considera que a Licenciatura em Educação é reconhecida no mercado de trabalho? O que falta fazer neste sentido?

Alteração da designação da Licenciatura.

4. Por último e desvendando que um dos principais resultados revela que os/as inquiridos/as referiram que a alteração da designação do curso seriam uma boa solução para facilitar o reconhecimento da licenciatura no mercado de trabalho. Qual a sua opinião face a este resultado?