

RICARDO BAPTISTA ARRAIANO

**O *STORYTELLING* NA FORMAÇÃO E NA  
AUTODETERMINAÇÃO: EXPERIÊNCIA COM VOLUNTÁRIOS  
DO ENSINO SUPERIOR**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022/2023

RICARDO BAPTISTA ARRAIANO

**O *STORYTELLING* NA FORMAÇÃO E NA  
AUTODETERMINAÇÃO: EXPERIÊNCIA COM VOLUNTÁRIOS  
DO ENSINO SUPERIOR**

**Mestrado em Psicologia da Educação**

**Trabalho realizado sob a orientação de:**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Cátia Martins



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022/2023



# **O *STORYTELLING* NA FORMAÇÃO E NA AUTODETERMINAÇÃO: EXPERIÊNCIA COM VOLUNTÁRIOS DO ENSINO SUPERIOR**

## **Declaração de autoria do trabalho**

Declaro ser a autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referência incluída.

Assinatura

---

(Ricardo Baptista Arraiano)

**Copyright © 2022 por Ricardo Baptista Arraiano. Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

**A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, enquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.**

## **Agradecimentos**

A concretização desta dissertação de mestrado foi produto de muito esforço coletivo. Neste pequeno texto pretendo agradecer a um conjunto de pessoas cujo contributo foi imprescindível para a concretização não só desta dissertação, como para todo o meu percurso académico.

Começo por agradecer à minha família, pelo suporte à construção daquilo que sou hoje e pelo apoio incondicional que, de um modo, ou de outro, sempre manifestaram na minha vida, e em especial à minha mãe, Catarina Baptista, por ter me mostrado desde cedo a importância do método científico, da procura de conhecimento e de que nunca se deve desistir da nossa educação.

Agradeço as pessoas que me rodeiam, em especial ao meu namorado, pelo apoio emocional e pela motivação com que, de um modo, ou de outro, sempre prestaram.

Agradeço ao corpo docente e não docente da Universidade do Algarve, pelos exemplos positivos, pelo incentivo académico, e em especial à professora Suzi Rodrigues e à professora Conceição Ribeiro por acreditarem em mim, mesmo quando eu não acreditei, e por todo o apoio dado na realização desta dissertação.

Termino por agradecer à minha orientadora, Prof. Doutora Cátia Martins. Obrigado por toda a orientação, suporte e inspiração, obrigado mil vezes. Espero que seja o primeiro de muitos trabalhos, reuniões e conversas.

## Resumo

O voluntariado equipa as pessoas voluntárias com uma série de competências uteis no contexto de ensino superior. Neste contexto assistimos a uma maior integração do voluntariado na missão institucional, bem como preocupação relativa envolvimento e persistência de estudantes em atividades de voluntariado. Assim torna-se pertinente estudar a motivação para o voluntariado, mais especificamente no contexto da Teoria da Autodeterminação. A presente investigação propôs-se a estudar o efeito motivacional (i.e., satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas, Aspirações de Vida e Estilo Regulatórios) de uma Formação com recurso a *Storytelling* em Estudantes Universitários inscritos em Serviços de Voluntariado.

O estudo apresenta um design experimental, com dois grupos de participantes (GI: grupo de intervenção; GC: grupo de controlo). A amostra foi composta por 50 estudantes (GI = 32; GC = 18), 84,0% do sexo feminino e com idades entre os 17-45 anos ( $M = 23,14$ ;  $DP = 6,91$ ). A intervenção dividiu-se em duas sessões, e foi aplicado um questionário pré-intervenção e pós-intervenção.

Os resultados indicam efeitos positivos na Satisfação da Necessidade Psicológica Básica de Autonomia, transferência de Regulações Externas para Regulações Internas e aumento da Importância atribuída a Aspirações Intrínsecas. Este estudo revela a importância de promover promoção intervenções que incrementem a autoconsciência e a satisfação das NPBs enquanto ingredientes importantes no envolvimento e sustentação do Voluntariado.

**Palavras-Chave:** Voluntariado; *Storytelling*; Necessidades Psicológicas Básicas, Estilos Regulatórios; Aspirações.

## Abstract

Volunteering equips volunteer individuals with a range of valuable skills in the context of higher education. In this context, we observe a greater integration of volunteering into the institutional mission, as well as concerns regarding student engagement and persistence in volunteer activities. Therefore, it becomes relevant to investigate the motivation for volunteering, specifically within the framework of Self-Determination Theory. The present research aimed to examine the motivational effect (i.e., satisfaction of Basic Psychological Needs, Life Aspirations, and Regulatory Styles) of a Storytelling-based training among University Students enrolled in Volunteer Services.

The study employed an experimental design with two groups of participants (IG: intervention group; CG: control group). The sample consisted of 50 students (IG = 32; CG = 18), 84.0% of whom were female, ranging in age from 17 to 45 years ( $M = 23.14$ ;  $SD = 6.91$ ). The intervention was divided into two sessions, and a pre-intervention and post-intervention questionnaire were administered.

The results indicate positive effects on the Satisfaction of the Basic Psychological Need for Autonomy, the transfer of External Regulations to Internal Regulations, and an increase in the Importance attributed to Intrinsic Aspirations. This study underscores the importance of promoting interventions that enhance self-awareness and satisfaction of Basic Psychological Needs as crucial elements in the engagement and sustainability of volunteering.

**Keywords:** Volunteering; Storytelling; Basic Psychological Needs; Regulatory Styles; Aspirations.

# Índice

1. Introdução.....	1
2. Fundamentação Teórica.....	3
2.1. <i>Os Ingredientes Essenciais da TAD</i> .....	3
2.2. <i>A TAD e o Voluntariado</i> .....	5
2.3. <i>A importância da Promoção do Voluntariado no Ensino Superior</i> .....	7
2.4. <i>O Storytelling na Formação do Voluntariado</i> .....	7
3. Problemática.....	10
3.1. <i>Objetivos</i> .....	10
3.2. <i>Hipóteses</i> .....	10
4. Metodologia.....	12
4.1. <i>Desenho Metodológico</i> .....	12
4.2. <i>Participantes</i> .....	12
4.3. <i>Medidas</i> .....	13
4.4. <i>Procedimentos de Recolha de Dados</i> .....	16
4.5. <i>A Formação</i> .....	17
4.6. <i>Procedimentos de Análise de Dados</i> .....	18
6. Resultados.....	20
6.1. <i>Caracterização dos Grupos do Estudo</i> .....	20
6.2. <i>Comparações Intergrupais</i> .....	21
6.3. <i>Comparações Intragrupais</i> .....	21
6.4. <i>Satisfação com a Formação</i> .....	28
6.5. <i>Participação no Voluntariado</i> .....	31
7. Discussão dos Resultados.....	32
8. Considerações Finais.....	38
8.1. <i>Limitações do Estudo</i> .....	38
8.2. <i>Investigações Futuras</i> .....	39
9. Referências Bibliográficas.....	41

## 1. Introdução

O voluntariado é considerado um elemento fundamental para o funcionamento da sociedade, assumindo importância a nível cívico, social, desenvolvimental e económico (Jacinto, 2020). No panorama português, de acordo com a Lei nº 71/98 de 3 de novembro, o voluntariado diz respeito a um conjunto de atividades sociais e comunitárias realizadas de forma desinteressada, abrangendo-se no âmbito de projetos, programas e intervenções sem fins lucrativos em organizações públicas ou privadas. Importa ainda realçar que o voluntariado deve ser diferenciado do trabalho remunerado, podendo no máximo servir como um complemento, isto porque, as organizações de voluntariado não podem substituir as funções do estado no que diz respeito à promoção dos direitos económicos, sociais e culturais (Conselho da União Europeia, 2011).

No entanto, em Portugal, para além de se verificar um voluntariado menos expressivo do que nos outros países da Europa (i.e., que se crê muito associado à falta de mecanismos eficazes no adequado registo e monitorização), o número de pessoas voluntárias tem descido ao longo das últimas duas décadas (Jacinto, 2020; Rego, et al., 2017). Esta realidade torna-se preocupante quando, contra as normas e leis estabelecidas para o voluntariado, se verifica, a nível nacional e internacional, a existência de um “trabalho invisível”, onde pessoas voluntárias são colocadas em funções permanentes e não remuneradas (Lefèvre, 2011). Importa então, por um lado, reconhecer o voluntariado como uma fonte de exploração do mundo e aquisição de competências e, por outro lado, garantir que o mesmo não se transforma numa

atividade meramente lucrativa para organizações, apagando os direitos das pessoas voluntárias e da classe trabalhadora (Jacinto, 2020; Lefèvre, 2011).

Tendo em consideração que o voluntariado envolve uma atitude persistente, desinteressada e planejada de contribuição comunitária/social (Snyder & Omoto, 2008; Martins, et al., 2012), torna-se pertinente investigar a natureza da motivação para o voluntariado (Clary, et al. 1998). A abordagem funcionalista, de dentro das várias teorias e perspectivas motivacionais, é uma das mais utilizadas no estudo da natureza da motivação para o voluntariado. Segundo esta abordagem, os indivíduos envolvem-se nas atividades de voluntariado propositadamente, em função de objetivos e da satisfação de funções psicológicas (Omoto & Snyder, 1995).

No entanto, à luz da realidade atual do voluntariado (Jacinto, 2020; Lefèvre, 2011; Rego, et al., 2017), diversos investigadores têm vindo a utilizar a Teoria da Autodeterminação (TAD; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2008) na explicação da motivação para o voluntariado (e.g., Bidee et al., 2013; Millette & Gagné, 2008) e como resposta às dificuldades atuais neste campo. Desde a sua formulação, a TAD tem vindo a ser aplicada e estudada em diversos domínios, (e.g. educação, trabalho, bem-estar; Bidee, et al. 2013).

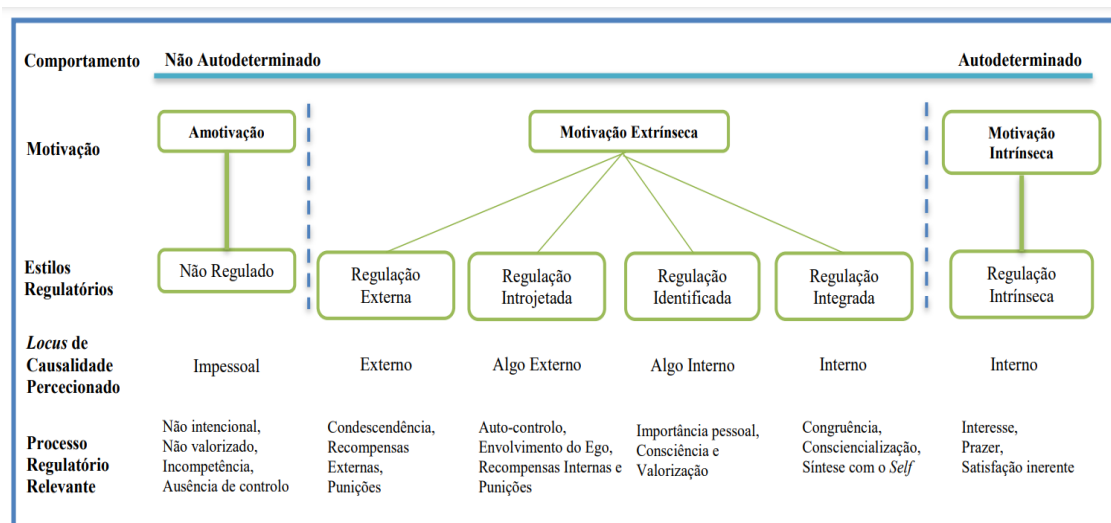
## 2. Fundamentação Teórica

### 2.1. Os Ingredientes Essenciais da TAD

A TAD parte do pressuposto que o ser humano está predisposto para ser curioso, ativo e motivado (Ryan & Deci, 2000). No entanto, estas características humanas tanto podem promovidas, como enfraquecidas pelo contexto (autonomia vs. controlo), dando origem a comportamentos mais ou menos autodeterminados, ou seja, mais orientados por motivação intrínseca, extrínseca, ou a estados de desinteresse (i.e., amotivação).

**Figura 2.1.**

*Taxonomia da Motivação Humana (Deci & Ryan, 2000, p.72; adaptação de Martins, 2013, p. 96)*



Salienta que a qualidade da motivação é tão (ou mais) importante como a quantidade da motivação (Bidee, et. al, 2013) e formula a existência de três necessidades psicológicas básicas (NPB; Figura 2.1): (1) a autonomia, que corresponde à perceção de se ser agente das nossas ações; (2) a competência, que se relaciona com o sentimento de que o nosso ambiente social proporciona oportunidades para expressar, explorar e adquirir competências; e (3) o relacionamento, que diz respeito ao

sentimento recíproco de cuidar e apreciar as pessoas do nosso contexto social (Ryan & Deci, 2000).

A saúde psicológica, o bem-estar, a participação e a motivação são influenciados pela forma como as NPB são satisfeitas (Bidee, et al. 2013; Deci, et al., 2017; Ryan & Deci, 2000). De igual modo, são conceptualizados três níveis de motivação (Figura 2.1): (1) amotivação, caracterizada como falta de intenção para a ação; (2) a motivação extrínseca, que diz respeito à ação direcionada pelas contingências, isto é, a procura de recompensas e/ou de resultados positivos, ou o evitamento de resultados negativos; e (3) a motivação intrínseca, que se caracteriza pelo prazer em realizar a atividade, sendo a protótipo do comportamento autodeterminado e não-instrumentalizado (Ryan & Deci, 2000).

Neste sentido, preconiza um *continuum* de autonomia, cuja variação se reflete no tipo de motivação e num dos seis estilos regulatórios relacionados (Figura 2.1), nomeadamente: (1) não regulado, relacionado com a amotivação; (2) externo (i.e., motivação em prol de uma contingência externa); (3) introjetado (i.e., reflete alguma internalização, não estando ainda integrado no *self*, ocorrendo fortes influências externas); (4) identificado (i.e., manifestação de uma valorização para com um objetivo ou regulação); (5) integrada (i.e., em que a identificação está em consonância com os valores e objetivos do *self*), (6) interno (i.e., marcada pelo interesse e prazer) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2008). Os estilos regulatórios 2 a 5 encontram-se relacionados com a motivação extrínseca e o 6 com a motivação intrínseca.

Estes processos regulatórios funcionam num *continuum* que reflete a postura da pessoa face às regulações subjacentes aos seus comportamentos (Ryan & Deci, 2000).

Por fim, importa abordar as aspirações, que de acordo com a TAD, dizem respeito aos objetivos de vida, numa dicotomia de aspirações intrínsecas (e.g., contribuições comunitárias) vs. aspirações extrínsecas (e.g., riqueza) (Deci & Ryan, 2017). A investigação na área dos objetivos e aspirações de vida indica que as aspirações intrínsecas se relacionam com bem-estar, enquanto as extrínsecas relacionam-se com indicadores negativos de saúde mental (Deci & Ryan, 2017; Kasser & Ryan 1993; 1996). Verifica-se que a orientação autónoma e mais motivada contribuí para um maior estado de agência, curiosidade, exploração do *self* e confiança na busca e concretização das aspirações (Martins, 2013). As aspirações, embora relevantes para a seleção e envolvimento nas tarefas/atividades associadas aos diferentes papéis de vida das pessoas, no caso do voluntariado, nem sempre têm sido alvo de estudo.

## **2.2. A TAD e o Voluntariado**

Muito embora a TAD seja estudada em diversos contextos, como mencionado, no cenário do voluntariado não existem muitos estudos (e.g., Bidee et al., 2013; Gagné, 2003; Martins, 2013; Martins et al., 2015; Millette & Gagné, 2008).

Considerando o contributo de algumas investigações que estudaram o voluntariado segundo a TAD, destacam-se os seguintes: a) Green-Demers e colaboradores (1997) concluíram que a motivação autónoma promove maior envolvimento em comportamentos de proteção ambiental; b) Gagné (2003) mostrou que pessoas voluntárias em atividades pró-sociais, que percecionavam o contexto como mais apoiante ao nível da autonomia, revelavam maior envolvimento e tinham menos intenções de desistência; c) Bidee e colaboradores (2013) observaram que a motivação autónoma conduz a mais envolvimento no voluntariado e a melhor desempenho na

prática voluntária; e d) Haivas e colaboradores (2013) reportaram que a satisfação da necessidade de autonomia e de competência provocava uma diminuição na intenção de desistência e um maior envolvimento, embora a necessidade de relacionamento, isoladamente, não se relacionasse diretamente com a intenção de desistir ou envolvimento.

Assim, um dos aspectos que os estudos têm mostrado prende-se com o impacto do ambiente na motivação e nas experiências, nomeadamente de voluntariado (Martins, 2013), mediado pelas NPB (Deci & Ryan, 2000). A satisfação das NPB promove o sentimento de conexão à organização, sentimento de eficácia, o envolvimento e o bem-estar psicológico, e diminui a exaustão e a intenção de desistência (e.g., Deci, et al., 2017). A relação entre o voluntariado e a TAD pode parecer simples, na medida em que o voluntariado se encontra associado a uma não-obrigatoriedade, pelo que as pessoas voluntárias estariam intrinsecamente motivadas. Contudo, mesmo o voluntariado não sendo obrigatório, a qualidade da motivação nem sempre é mesma, visto existirem diferentes motivações para o voluntariado (e.g., prazer, necessidade fuga, procura de experiência, prestígio e/ou respeito; e.g., Haivas, et al., 2013; Milette & Gagné, 2008). Os fatores contextuais (i.e., as tarefas, os coordenadores, os beneficiários, as organizações) apresentam também um papel importante neste tipo de envolvimento, o que poderá levar a que não seja experienciado totalmente de forma interna ou intrínseca (Martins, et al., 2013).

### **2.3. A importância da Promoção do Voluntariado no Ensino Superior**

De acordo com a investigação de Rego e colaboradores (2017), o voluntariado equipa as pessoas voluntárias com uma série de competências informais (ou transversais, também conhecidas como *soft skills*), que podem ser úteis no contexto de ensino superior e noutros contextos de vida (e.g., transição para o mercado de trabalho, comunidade; Martins et al., 2015). Assim, o voluntariado poderá atuar tanto no crescimento individual dos jovens, como no suporte ao seu projeto de vida (e.g., transição para mercado de trabalho), apresentando-se como um fenómeno de interesse para estudantes, profissionais e organizações (Martins, 2013).

Neste sentido, no contexto do ensino superior assistimos a uma maior preocupação e integração do voluntariado na missão institucional, bem como a preocupação relativamente ao envolvimento e persistência de estudantes em atividades de voluntariado. As instituições e os profissionais procuram assim estratégias que permitam a exploração e intensificação de indicadores relevantes para um maior envolvimento, conduzindo à promoção de experiências mais ricas, contínuas e integradas no *self* (Rede de Voluntariado no Ensino Superior [R-VES], 2020).

### **2.4. O *Storytelling* na Formação do Voluntariado**

O *storytelling* é uma ferramenta educativa e formativa (Nair & Yunus, 2021) há muito utilizada (i.e., narrativas) e que nos últimos anos tem vindo a ser dinamizada no cenário de formação para o voluntariado. Considera-se ser uma potencial estratégia promotora de motivação e autodeterminação neste contexto.

Enquanto ferramenta educativa tem o potencial de promover competências linguísticas, de debate, participação, envolvimento e motivação. Caracteriza-se pela transmissão de histórias, que se focam num determinado tópico ou contexto e que apresentam um propósito específico (Nair & Yunus, 2021). Wu e Chen (2020) defendem que os conteúdos do *storytelling* são variados, mas costumam apresentar algumas características comuns: (1) relatam experiências ou imagens pessoais; (2) dizem respeito a histórias de vida; e (3) assumem um ciclo completo de história.

Esta estratégia educativa, no contexto formativo, realça uma série de benefícios em diversos domínios: (1) afetivos, influenciando a motivação, confiança e empatia (Sadik, 2008; Sukovic, 2014); (2) cognitivos, promovendo o pensamento crítico e a criatividade (Yang & Wu, 2012); (3) linguísticos, manifestando-se na leitura, fala e escrita (Liu, et al., 2014, 2018); (4) no autoconhecimento, bem como na capacidade de se relacionar com os outros (Benmayor, 2008; Kortegast & Davis, 2017; Sarıca & Usuel, 2016); e (5) sociais, melhorando o trabalho em equipa e a comunicação (Ribeiro, 2016; Schmoelz, 2018). Nair e Yunus (2021), na sua revisão de literatura, apontam o envolvimento e a motivação como os construtos mais influenciados pelo *storytelling*, embora, também se manifestem resultados positivos na criatividade, na colaboração e na confiança.

A formação para o voluntariado apresenta-se como um processo transformativo, em que a pessoa voluntária dialoga com a realidade, sistematiza conhecimentos, fortalece hábitos de atuação e se capacita (Pinto, 2002). Permite também aumentar a satisfação com o próprio voluntariado. Diversos estudos, mais associados ao contexto do trabalho, confirmam que a formação age como promotora de: (1) inovação,

construção de relações, autoestima profissional, compromisso organizacional, trabalho em equipa, motivação e satisfação (Oliveira, et al., 2019); (2) autoeficácia, adaptação e ajustamento ao papel profissional, empenho e compromisso organizacional (Pereira & Ramos, 2018); e c) satisfação, empenho e compromisso organizacional (Jaworski, et al., 2018). Pereira e Ramos (2018) ainda relatam uma diminuição da intenção de sair da organização após a implementação de formações.

## **3. Problemática**

### **3.1. Objetivos**

Considerando a importância que o *storytelling* tem vindo a assumir no cenário do voluntariado (e.g., International Association for Volunteer Effort [IAVE], 2020), bem como a necessidade de se promoverem intervenções que incrementem a autoconsciência e a satisfação das NPBs enquanto ingredientes importantes no envolvimento e sustentação do voluntariado, torna-se importante investigar mais aprofundadamente as suas potencialidades.

Este estudo tem como objetivo geral analisar o efeito motivacional (i.e., satisfação das NPB, aspirações e estilos regulatórios) de uma formação com recurso a *storytelling* em estudantes universitários inscritos em serviços de voluntariado. Mais concretamente, pretende-se: (1) comparar o grupo de intervenção (GI) e o grupo de controlo (GC) no que se refere ao estilo motivacional antes da intervenção; (2) comparar o estilo motivacional antes e depois da formação no GI; e (3) analisar a interação entre os grupos (i.e., GI e GC) e os momentos avaliação.

### **3.2. Hipóteses**

Considerando os objetivos anteriormente apresentados, pretende-se avaliar se:

H1) Os grupos (i.e., de GI e GC), antes da intervenção, não divergem relativamente à Satisfação das NPBs, estilos regulatórios e aspirações; H2) O GI revelará níveis mais elevados de Satisfação das NPBs após a intervenção; H3) O GI evidenciará níveis mais elevados de motivação autónoma (i.e., estilos regulatórios mais internos) após a intervenção; H4) Há interação entre o grupo (i.e., GI e GC) e o nível de Satisfação das

NPBs e motivação autónoma após a formação com *storytelling* (i.e., antes e depois); H5)

A satisfação das NPB, principalmente no segundo momento, é maior nos voluntários com níveis mais elevados de aspirações intrínsecas.

## 4. Metodologia

### 4.1. Desenho Metodológico

Este estudo apresenta um design de cariz experimental, por forma a identificar relações causais e prever fenómenos (Almeida & Freire, 2017), com um fator entre-sujeitos (i.e., formação com recurso ao *storytelling*, com dois níveis - sem formação e com formação), e um fator intra-sujeitos (i.e., dois momentos avaliados: antes e depois da intervenção).

### 4.2. Participantes

A amostra foi composta por 50 estudantes ( $N = 50$ ) de quatro instituições do ensino superior: (1) Universidade do Algarve (42,0%); (2) Universidade do Porto ( $n = 12$ , 24,00%); (3) Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (14,0%); e (4) Universidade Portucalense (20,0%). Apresentavam idades compreendidas entre 17 e 45 ( $M = 23,14$ ;  $DP = 6,91$ ), sendo que a maioria era do género feminino (84,0%), frequentava o 1º ciclo de estudos do ensino superior (90,0%).

No que refere ao voluntariado, uma grande parte era praticante/ativo (46,0%) ou costumava praticar/inativo (18,0%), e os demais pensava começar a praticar voluntariado em breve (14,0%) ou não praticava, mas tinha interesse no tema (22,0%). Dos que indicaram praticar voluntariado (Anexo 1) 37,0% realiza voluntariado com populações em situação de risco (i.e., social, psicológico, financeiro ou físico), 26,1% voluntariado comunitário, 17,4% relacionado com crianças e educação, 8,70% participa em voluntariado ambiental e 8,7% com animais, sendo que 2,2% responde, mas

descreve a sua atividade voluntária. Relativamente à periodicidade como que realizam voluntariado, 50,0% refere realizar voluntariado semanalmente, 37,5% afirma realizar voluntariado pontualmente, 9,4% realiza voluntariado mensalmente e 3.1% realiza diariamente.

### 4.3. Medidas

No presente estudo avaliam-se os seguintes construtos: (1) a satisfação NPB, através da escala Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas Geral (*Basic Psychological Needs Scale*; BPNS-G); (2) as mudanças dos níveis de regulação motivacional para o voluntariado, através da Escala de Motivação para o Voluntariado (*Volunteer Motivations Scale*; VMS); e (3) as aspirações pessoais, através do Inventário de Aspirações (*Aspirations Index*; AI).

(1) A BPNS-G (Deci & Ryan, 2000; Gagné, 2003, adaptação portuguesa de Amaral & Franco-Borges, 2010), é um instrumento de 19 itens para aferir a satisfação das NPB, composto por 3 subescalas: a) autonomia (5 itens: e.g., “Sinto-me geralmente livre para expressar as minhas ideias e opiniões”;  $\alpha_{M1} = ,61$ ;  $\alpha_{M2} = ,72$ ); b) competência (6 itens: e.g., “As pessoas que conheço dizem que sou bom/boa naquilo que faço”;  $\alpha_{M1} = ,722$ ;  $\alpha_{M2} = ,735$ ); e c) relação (8 itens: e.g., “Dou-me bem com as pessoas com quem contacto”;  $\alpha_{M1} = ,739$ ;  $\alpha_{M2} = ,717$ ). Os itens são avaliados numa escala de resposta tipo Likert, que varia entre 1 (“totalmente não verdade”) a 5 (“totalmente verdadeiro”), onde pontuações mais altas em cada dimensão indicam índices de satisfação da necessidade superiores.

(2) A VMS (Gagné, 2000, adaptada para a população portuguesa por Martins, 2013), apresenta 12 itens que avaliam o estilo regulatório subjacente ao envolvimento

em atividades de voluntariado, e divide-se em 4 subescalas: a) regulação externa (3 itens: e.g., “Para obter reconhecimento por parte dos outros”;  $\alpha_{M1} = ,717$ ;  $\alpha_{M2} = ,729$ ); b) introjeção (3 itens: e.g., “Porque sentir-me-ia culpado, caso não o fizesse”;  $\alpha_{M1} = ,962$  XX;  $\alpha_{M2} = ,923$ ); identificação (3 itens: e.g., “Porque sinto que é verdadeiramente importante para mim fazê-lo”;  $\alpha_{M1} = ,884$ ;  $\alpha_{M2} = ,804$ ); e motivação intrínseca (3 itens: e.g., “Pelo prazer que sinto ao fazer voluntariado nesta organização”;  $\alpha_{M1} = ,922$ ;  $\alpha_{M2} = ,932$ ). As repostas são avaliadas numa escala tipo Likert que varia entre 1 (“discordo totalmente”) e 7 (“concordo totalmente”), em que pontuações mais elevadas em cada dimensão indicam níveis superiores de determinado estilo regulatório. Pode-se ainda calcular (através dos valores de cada estilo regulatório) os Índices de Motivação Controlada (MC) e Motivação Autónoma (MA), onde quanto maior o valor maior cada tipo de motivação, e o Índice de Motivação Relativa (RAI; Millette & Gagné, 2008), onde valores positivos indicam regulações intrínsecas e valores negativos regulações extrínsecas ( $Amp = -18-22$ ).

- (3) O AI de Kasser e Ryan (1996), um instrumento de 35 itens avalia as aspirações pessoais através de 7 subescalas: a) riqueza (5 itens: e.g., “Ser uma pessoa muito rica”); b) fama (5 itens, e.g., “Ter o meu nome reconhecido por muitas pessoas”); c) imagem (5 itens, e.g., “Esconder com sucesso os sinais de envelhecimento”); d) relações (5 itens: e.g., “Ter pessoas boas amigas com as quais posso contar”); e) crescimento pessoal (5 itens: e.g., “Conhecer e aceitar quem realmente sou”); e f) contribuições comunitárias (5 itens: e.g., “Trabalhar para que o mundo seja um lugar melhor”) e g) saúde (esta ultima subescala não foi utilizada no presente estudo). Ao responder ainda deve ser identificado o nível de importância

atribuído a cada item, a probabilidade de alcançar e o quanto já alcançou cada item. As respostas avaliam-se numa escala tipo Likert que varia entre 1 (“nada”) e 7 (“totalmente”). Os resultados organizam-se em duas dimensões, as Aspirações Extrínsecas (composta pelas primeiras 3 subescalas; por nível de importância  $\alpha_{M1} = ,88$ ;  $\alpha_{M2} = ,90$ ; por nível de probabilidade  $\alpha_{M1} = ,87$ ;  $\alpha_{M2} = ,92$ ; e por nível de obtenção/alcance  $\alpha_{M1} = ,83$ ;  $\alpha_{M2} = ,90$ ) e as Aspirações Intrínsecas (compostas pelas 3 subescalas seguintes, excluindo a subescala da saúde; por nível de importância  $\alpha_{M1} = ,82$ ;  $\alpha_{M2} = ,93$ ; por nível de probabilidade  $\alpha_{M1} = ,90$ ;  $\alpha_{M2} = ,95$ ; e por nível de obtenção/alcance  $\alpha_{M1} = ,87$ ;  $\alpha_{M2} = ,93$ ), cada dimensão apresenta resultados separados para a importância, probabilidade e grau de obtenção, em que pontuações mais altas revelam aspirações mais elevadas nas diferentes dimensões e apreciações.

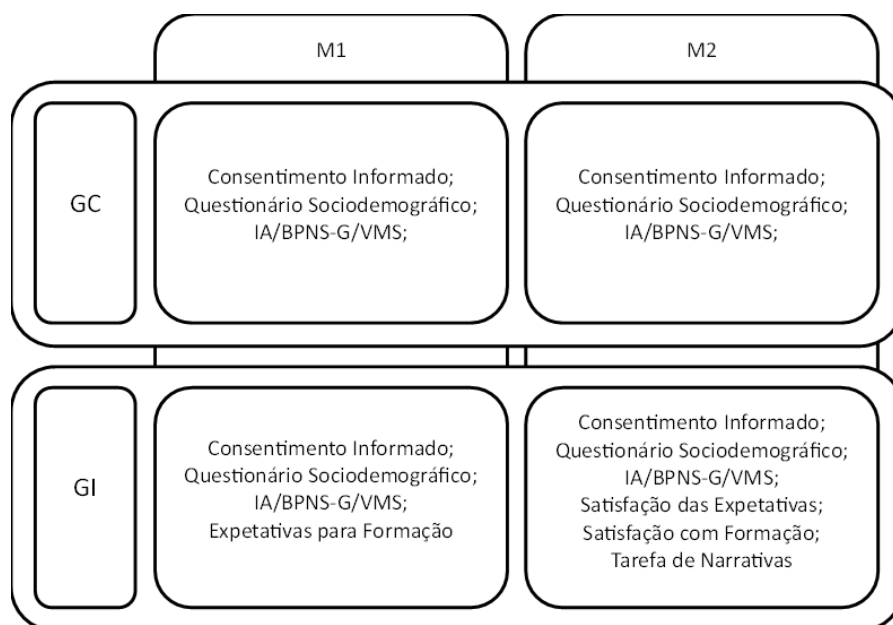
Recolheram-se informações sobre os dados sociodemográficos (e.g., género, idade, instituição de ensino, ciclo de estudos) e perfil de voluntariado (i.e., se realiza voluntariado, há quanto tempo realiza, qual a periodicidade com que realiza, e quais as atividades que pratica).

No final das formações, foram ainda aplicados dois questionários para recolher as expectativas (9 itens; e.g., “Enfrentar melhor situações que me vão surgindo no voluntariado”) e a satisfação com a formação (16 itens; e.g., “Os materiais de *Storytelling* foram interessantes e úteis”), respondidos com escalas de tipo Likert que variavam entre 1 (“pouco” / “muito menos que o esperado”) e 4 (“bastante” / “muito mais do que esperado”), especialmente construídas para este estudo (Anexo 2).

#### 4.4. Procedimentos de Recolha de Dados

Figura 4.2.

*Instrumentos aplicados em cada momento avaliado.*



Inicialmente procedeu-se ao contacto a Rede de Voluntariado no Ensino Superior (R-VES), que serviu como canal de comunicação com as demais instituições. Neste sentido, 4 instituições aceitaram colaborar e desenvolveu-se o seguinte processo em cada uma: (1) divulgação da investigação e da formação junto da comunidade académica; (2) recolha de inscrições para a formação; (3) constituição aleatória dos grupos (GC e GI); (4) aplicação do pré-questionário (avaliação inicial; Figura 2); (5) realização da formação; (6) aplicação do pós-questionário (avaliação final; Figura 2); (7) repetição do processo (desde o ponto 4) com o grupo de controlo após um mês. Os questionários foram aplicados com recurso à plataforma *online EU-Survey*. No início de cada questionário estava exposto o consentimento informado que indica o caráter anónimo e voluntário da participação nesta investigação.

## 4.5. A Formação

A formação foi construída numa ótica de educação não-formal e educação por pares, recorrendo a estratégias de *storytelling* (e.g., visualização de vídeos, interpretação de narrativas e partilha das nossas narrativas/testemunhos; Anexo 3), funcionando em regime *online*, com recurso à plataforma *ZOOM*.

Apresentou como objetivo geral promover uma maior consciencialização e envolvimento na prática voluntária, nomeadamente: (1) desenvolver conhecimento acerca da importância do voluntariado na autodeterminação e satisfação pessoal; (2) potencializar a motivação autónoma ou estilos regulatórios mais internos no envolvimento no voluntariado. O *Storytelling* foi a estratégia educativa de promoção de maior significado e envolvimento na formação (Nair & Yumus, 2021).

O plano de formação dividiu-se em duas sessões de 2h10m e em dois módulos: sessão 1) “Exposição a Narrativas e Perspetivas”, onde o grupo de formação foi convidado a conhecer a natureza do voluntariado, bem como a explorar e refletir sobre as suas motivações na realização de atividades voluntárias; sessão 2) “Partilha de Narrativas”, onde o grupo interagiu com materiais de *storytelling* (e.g., dinâmica do *World Café* adaptada às narrativas (Anexo 3; Tabela 8), mais complexos (i.e., onde era necessário um maior envolvimento com a história e uma reflexão sobre a potencialidade e os contextos pessoais e sociais envolvidos em cada narrativa, bem como a escolha de qual narrativa é a sua favorita – Tarefa de Narrativas).

Os materiais de *storytelling* foram construídos com base em testemunhos e experiências de pessoas voluntárias e organizados de acordo com as NPB, tendo-se

procurado que cada material promovesse informações acerca de uma determinada necessidade psicológica e, conseqüentemente potenciase a sua satisfação, à semelhança do que foi feito por Clary e colaboradores (1998) na sua investigação sobre as relações do voluntariado com as funções psicológicas.

A preparação de narrativas (utilizadas na Tarefa de Narrativas), sobre o voluntariado com relações às NPB contou com a colaboração de uma especialista da TAD, de modo a assegurar a adequação teórica dos materiais (Anexo 4), ou seja, garantir que cada história refletia uma NPB diferente. Para tal, foi-lhe solicitado que seleccionasse, de entre quinze opções, as três que considerava mais adequadas, assinalando nomeadamente: (1) qual a NPB presente na narrativa; (2) atribuição de uma pontuação de 0 (“Nada”) a 6 (“Totalmente”) de acordo com o que considerava ser o nível de adequação Narrativa-NPB.

#### **4.6. Procedimentos de Análise de Dados**

A análise dos dados realiza-se através da utilização do software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) v28 (IBM SPSS, 2021). Inicialmente procedeu-se ao cálculo dos alfa de *Cronbach* para as dimensões de cada instrumento, sendo que valores entre 0,60 e 0,70 foram considerados medíocres, entre 0,70 e 0,80 satisfatórios e acima de 0,80 muito bons. Optou-se ainda por não incluir na análise as dimensões cujo valor era inferior a 0,60 (Almeida & Freire, 2017).

Recorreu-se a estatísticas descritivas (médias, desvios de padrão e frequências) para caracterizar a amostra. A normalidade das variáveis foi testada ( $p > 0,05$ ) através do teste Shapiro-Wilk. Pelos valores alcançados e pelo número de participantes nos

grupos, optou-se por testes não-paramétricos, nomeadamente teste de Mann-Whitney para avaliar as dimensões nos vários momentos de avaliação (efeitos intragrupal) e ao teste Teste de Wilcoxon para avaliar as diferenças entre os grupos (efeitos intergrupos). Foram também verificadas as magnitudes de efeito ( $r$ ). Calcularam-se as correlações entre dados sociodemográficos e as várias dimensões estudadas, sendo que valores inferiores a 0,20 foram considerados espúrios, entre 0,20 e 0,40 correlações fracas, entre 0,40 e 0,60 correlações moderadas, entre 0,60 e 0,80 correlações elevadas e acima de 0,80 correlações muito elevadas (Almeida & Freire, 2017; Field, 2009).

Realizou-se ainda uma análise de conteúdo das respostas abertas, mais especificamente à definição da área de voluntariado que praticam e comentários finais sobre a satisfação com a formação.

## 6. Resultados

### 6.1. Caracterização dos Grupos do Estudo

O GI era composto por 32 participantes ( $n = 32$ ) de 4 instituições de ensino superior: (1) Universidade do Algarve (43,7%); (2) Universidade do Porto (25,00%); (3) Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (18,7%); e (4) Universidade Portucalense (12,5%). Apresentavam idades compreendidas entre os 17 e os 45 anos ( $M = 22,48$ ;  $DP = 6,50$ ) e a maioria era do género feminino (93,7%). Grande parte frequentava o 1º ciclo de estudos do Ensino Superior (96,8%), pois apenas uma pessoa frequentava o 3º ciclo de estudos (3,1%). No que se refere ao voluntariado, a maioria praticava (43,7%) ou costuma praticar (18,7%) atividades deste tipo e o resto do grupo ponderava começar a praticar em breve ou manifestou interesse no tema (37,5%).

O GC era composto por 18 participantes ( $n = 18$ ) de 4 instituições de ensino superior: (1) Universidade do Algarve (38,8%); (2) Universidade do Porto (22,2%); (3) Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (5,5%); e (4) Universidade Portucalense (33,3%). Apresentavam idades compreendidas entre os 19 e os 45 anos ( $M = 24,28$ ;  $DP = 7,64$ ) e a maioria era do género feminino (66,6%). Frequentavam essencialmente o 1º ciclo de estudos do Ensino Superior (77,7%), e quatro pessoas frequentava o 2º ciclo de estudos (22,2%). No que se refere ao voluntariado, uma grande parte praticava (50,0%), ou costumava praticar (16,6%) e o resto do grupo ponderava começar a praticar em breve ou manifestava interesse no tema (33,3%).

No que se refere à comparação entre o GI e o GC antes da formação, não se encontraram diferenças significativas na idade dos participantes ( $Z = -1,09$ ,  $p = ,275$ ,  $r =$

-0,15), na distribuição pelas instituições de ensino ( $\chi^2 = 4,04$ ,  $p = ,258$ ,  $V$  de Cramer = 0,28) e na realização de voluntariado ( $\chi^2 = 0,18$ ,  $p = ,913$ ,  $V$  de Cramer = 0,06). Contudo, o género ( $\chi^2 = 6,29$ ,  $p = 0,012$ ,  $V$  de Cramer = 0,36) e os ciclos de ensino ( $\chi^2 = 8,14$ ,  $p = 0,017$ ,  $V$  de Cramer = 0,40) apresentam diferenças significativas entre grupos.

## **6.2. Comparações Intergrupais**

No momento 1, como a Tabela 6.1 revela, a comparação intergrupar não apresenta diferenças significativas nos diversos domínios avaliados entre o GC e o GI. No momento 2 existem diferenças significativas de pequena magnitude nas NPBs de autonomia ( $Z = 2,22$ ;  $p = ,026$ ;  $r = 0,31$ ;  $M_{GC} = 3,74$ ;  $DP_{GC} = 0,60$ ;  $M_{GI} = 4,08$ ;  $DP_{GI} = 0,55$ ) e de moderada magnitude na necessidade de relação ( $Z = -2,71$ ;  $p = ,007$ ;  $r = -0,38$ ;  $M_{GC} = 3,96$ ;  $DP_{GC} = 0,49$ ;  $M_{GI} = 4,33$ ;  $DP_{GI} = 0,50$ ), sendo o GI onde se observa valores médios mais elevados. A NPB de competência apresenta uma diferença marginalmente significativa de pequena magnitude ( $Z = -1,85$ ;  $p = ,065$ ;  $r = -0,26$ ;  $M_{GC} = 3,26$ ;  $DP_{GC} = 0,74$ ;  $M_{GI} = 3,66$ ;  $DP_{GI} = 0,73$ ), em que o GI é o que revela nível médio mais elevado.

No tocante aos estilos regulatórios, mais especificamente na Motivação Autónoma (i.e., regulação identificada e regulação intrínseca), verifica-se uma diferença marginalmente significativa de pequena magnitude ( $Z = -1,72$ ;  $p = ,086$ ;  $r = -0,24$ ;  $M_{GC} = 5,84$ ;  $DP_{GC} = 1,04$ ;  $M_{GI} = 6,32$ ;  $DP_{GI} = 0,72$ ), em que o GI é o grupo que evidencia nível médio mais elevado.

## **6.3. Comparações Intragrupais**

Relativamente ao GI, a comparação intragrupal (i.e., entre momentos; Tabela 6.2) indica a existência de uma diferença significativa de magnitude moderada na NPB

**Tabela 6.1.***Comparação dos dois grupos (GC e GI) nos dois Momentos (1 e 2)*

	Momento 1								Momento 2						
	GC (n = 18)		GI (n = 32)		Z	p	r	GC (n = 18)		GI (n = 32)		Z	p	r	
	M	DP	M	DP				M	DP	M	DP				
BPNS: Competência	3,32	0,85	3,79	0,66	-1,85	,065	-0,26	3,26	0,74	3,66	0,73	-1,85	,065	-0,26	
BPNS: Autonomia	3,89	0,63	3,92	0,58	-0,04	,968	-0,01	3,74	0,60	4,08	0,55	-2,22	,026	-0,31	
BPNS: Relação	4,09	0,52	4,24	0,53	-1,07	,287	-0,15	3,96	0,49	4,33	0,50	-2,71	,007	-0,38	
VMS: Regulação Externa	5,97	1,55	6,14	1,32	-0,33	,745	-0,05	1,75	0,96	2,02	1,45	-0,36	,716	-0,05	
VMS: Regulação Introjetada	3,74	1,69	3,50	1,46	-0,62	,536	-0,09	3,42	1,98	2,61	1,86	-1,53	,126	-0,22	
VMS: Regulação Identificada	5,31	1,52	5,56	1,39	-0,53	,594	-0,08	5,41	1,39	6,00	1,04	-1,38	,169	-0,20	
VMS: Motivação Intrínseca	5,76	1,52	5,94	1,29	-0,24	,813	-0,03	6,28	1,05	6,64	0,60	-1,17	,244	-0,17	
VMS: Motivação Controlada	4,86	1,46	4,82	1,11	-0,47	,642	-0,07	2,58	1,11	2,31	1,13	-1,02	,309	-0,14	
VMS: Motivação Autônoma	5,54	1,20	5,75	1,23	-0,94	,345	-0,13	5,84	1,04	6,32	0,72	-1,72	,086	-0,24	
VMS: Índice de Autonomia Relativa	1,15	2,29	1,66	1,78	-1,20	,232	-0,17	11,05	4,26	12,64	4,05	-1,42	,157	-0,26	
IA: Extrínsecas Importância	3,87	1,23	3,73	0,82	-0,46	,649	-0,06	3,90	1,29	3,74	1,00	-0,39	,693	-0,06	
IA: Extrínsecas Probabilidade	3,64	0,94	3,50	0,90	-0,52	,606	-0,07	3,76	1,13	3,48	1,10	-0,73	,466	-0,10	
IA: Extrínsecas Obtenção	2,61	0,82	2,61	0,74	-0,14	,887	-0,02	2,66	0,88	2,64	0,94	-0,05	,960	-0,01	
IA: Intrínsecas Importância	6,56	0,56	6,60	0,40	-0,19	,847	-0,03	6,55	0,61	6,67	0,58	-0,70	,484	-0,10	
IA: Intrínsecas Probabilidade	5,97	0,83	6,27	0,66	-1,29	,199	-0,18	6,07	0,86	6,32	0,73	-1,16	,248	-0,16	
IA: Intrínsecas Obtenção	4,75	0,73	5,08	0,99	-1,18	,237	-0,17	4,83	0,91	5,19	1,11	-1,20	,229	-0,17	

*Nota.* GC = Grupo de Controle; GI = Grupo de Intervenção; M = Média; DP = Desvio de Padrão; Z = p = Significância; r = Magnitude de Efeito; BPNS = Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas; VMS = Escala de Motivação Para o voluntariado; IA = Inventário de Aspirações.

de Competência ( $Z = -3,07$ ;  $p = ,002$ ;  $r = -0,54$ ;  $M_{M1} = 3,79$ ;  $DP_{M1} = 0,66$ ;  $M_{M2} = 3,66$ ;  $DP_{M2} = 0,73$ ), em que a média do grupo decresce no segundo momento. Encontra-se também uma diferença marginalmente significativa na NPB de Autonomia ( $Z = -1,95$ ;  $p = ,052$ ;  $r = -0,34$ ;  $M_{M1} = 3,92$ ;  $DP_{M1} = 0,58$ ;  $M_{M2} = 4,08$ ;  $DP_{M2} = 0,55$ ), mas reportando um crescimento marginalmente significativo, de magnitude moderada, nos valores médios entre os momentos.

No que diz respeito aos Estilos Regulatórios observam-se diferenças significativas de magnitude muito elevada na Regulação Externa ( $Z = -4,79$ ;  $p = <,001$ ;  $r = -0,85$ ;  $M_{M1} = 6,14$ ;  $DP_{M1} = 1,32$ ;  $M_{M2} = 2,02$ ;  $DP_{M2} = 1,45$ ) e Motivação Controlada ( $Z = -4,73$ ;  $p = <,001$ ;  $r = -0,84$ ;  $M_{M1} = 4,82$ ;  $DP_{M1} = 1,11$ ;  $M_{M2} = 2,31$ ;  $DP_{M2} = 1,13$ ), e de magnitude moderada na Regulação Introjetada ( $Z = -2,80$ ;  $p = ,005$ ;  $r = -0,50$ ;  $M_{M1} = 3,50$ ;  $DP_{M1} = 1,46$ ;  $M_{M2} = 2,61$ ;  $DP_{M2} = 1,86$ ), e em todas, o segundo momento regista um decréscimo nos valores médios. No que se refere às formas mais internas de regulação, os resultados denotam uma diferença significativa de pequena magnitude na Regulação Identificada ( $Z = -2,23$ ;  $p = ,025$ ;  $r = -0,40$ ;  $M_{M1} = 5,56$ ;  $DP_{M1} = 1,39$ ;  $M_{M2} = 6,00$ ;  $DP_{M2} = 1,04$ ) e de magnitude moderada na Motivação Intrínseca ( $Z = -3,40$ ;  $p = ,001$ ;  $r = -0,60$ ;  $M_{M1} = 5,94$ ;  $DP_{M1} = 1,29$ ;  $M_{M2} = 6,64$ ;  $DP_{M2} = 0,60$ ) e na Motivação Autónoma ( $Z = -3,18$ ;  $p = ,001$ ;  $r = -0,56$ ;  $M_{M1} = 5,75$ ;  $DP_{M1} = 1,23$ ;  $M_{M2} = 6,32$ ;  $DP_{M2} = 0,72$ ), sendo que todas revelam um aumento nos valores médios registados no segundo momento. Neste sentido, o Índice de Autonomia Relativa também evidencia diferenças muito significativas, de magnitude muito elevada, com valores médios bastante superiores no segundo momento ( $Z = -4,92$ ;  $p = <,001$ ;  $r = -0,87$ ;  $M_{M1} = 1,66$ ;  $DP_{M1} = 1,78$ ;  $M_{M2} = 12,64$ ;  $DP_{M2} = 4,05$ ).

**Tabela 6.2.**

*Comparação dos dois Momentos (1 e 2) nos dois Grupos (GC e GI)*

	Grupo de Controlo (por n = 18)								Grupo de Intervenção (n=32)							
	M1		M2		Z	p	r	M1		M2		Z	p	r		
	M	DP	M	DP				M	DP	M	DP					
BPNS: Competência	3,32	0,85	3,26	0,74	-1,20	,230	-0,28	3,79	0,66	3,66	0,73	-3,07	,002	-0,54		
BPNS: Autonomia	3,89	0,63	3,74	0,60	-0,66	,512	-0,16	3,92	0,58	4,08	0,55	-1,95	,052	-0,34		
BPNS: Relação	4,09	0,52	3,96	0,49	-0,81	,418	-0,19	4,24	0,53	4,33	0,50	-1,41	,158	-0,25		
VMS: Regulação Externa	5,97	1,55	1,75	0,96	-3,64	<,001	-0,86	6,14	1,32	2,02	1,45	-4,79	<,001	-0,85		
VMS: Regulação Introjetada	3,74	1,69	3,42	1,98	-0,45	,653	-0,11	3,50	1,46	2,61	1,86	-2,80	,005	-0,50		
VMS: Regulação Identificada	5,31	1,52	5,41	1,39	-0,14	,887	-0,03	5,56	1,39	6,00	1,04	-2,23	,025	-0,40		
VMS: Motivação Intrínseca	5,76	1,52	6,28	1,05	-1,00	,314	-0,24	5,94	1,29	6,64	0,60	-3,40	,001	-0,60		
VMS: Motivação Controlada	4,86	1,46	2,58	1,11	-3,40	<,001	0,80	4,82	1,11	2,31	1,13	-4,73	<,001	-0,84		
VMS: Motivação Autónoma	5,54	1,20	5,84	1,04	-0,40	,687	-0,10	5,75	1,23	6,32	0,72	-3,18	,001	-0,56		
VMS: Índice de Autonomia Relativa	1,15	2,29	11,05	4,26	-3,72	<,001	-0,88	1,66	1,78	12,64	4,05	-4,92	<,001	-0,87		
IA: Extrínsecas Importância	3,87	1,23	3,90	1,29	-0,04	,965	-0,01	3,73	0,82	3,74	1,00	0,00	1,000	0,00		
IA: Extrínsecas Probabilidade	3,64	0,94	3,76	1,13	-0,24	,811	-0,06	3,50	0,90	3,48	1,10	-0,83	,404	-0,15		
IA: Extrínsecas Obtenção	2,61	0,82	2,66	0,88	-0,26	,794	-0,06	2,61	0,74	2,64	0,94	-0,28	,783	-0,05		
IA: Intrínsecas Importância	6,56	0,56	6,55	0,61	-0,26	,794	-0,06	6,60	0,40	6,67	0,58	-2,26	,025	-0,40		
IA: Intrínsecas Probabilidade	5,97	0,83	6,07	0,86	-0,55	,586	-0,13	6,27	0,66	6,32	0,73	-0,60	,547	-0,11		
IA: Intrínsecas Obtenção	4,75	0,73	4,83	0,91	-0,31	,758	-0,07	5,08	0,99	5,19	1,11	-1,11	,265	-0,20		

*Nota.* M1= Momento 1; M2 = Momento 2; M = Média; DP = Desvio de Padrão; Z = p = Significância; r = Magnitude de Efeito; BPNS = Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas; VMS = Escala de Motivação Para o voluntariado; IA = Inventário de Aspirações.

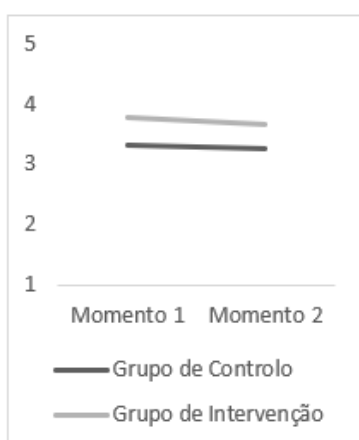
Ainda no GI, verifica-se uma diferença significativa de pequena magnitude na Importância às Aspirações Intrínsecas ( $Z = -2,26$ ;  $p = ,025$ ;  $r = -0,40$ ;  $M_{M1} = 6,60$ ;  $DP_{M1} = 0,40$ ;  $M_{M2} = 6,67$ ;  $DP_{M2} = 0,58$ ), onde as médias aumentam entre os momentos.

Relativamente ao grupo de controlo, só se observam diferenças significativas de magnitude muito elevada nos Estilos Regulatorios, mais concretamente na Regulação Externa ( $Z = -3,64$ ;  $p = <,001$ ;  $r = -0,86$ ;  $M_{M1} = 5,97$ ;  $DP_{M1} = 1,55$ ;  $M_{M2} = 1,75$ ;  $DP_{M2} = 0,96$ ), Motivação Controlada ( $Z = -3,40$ ;  $p = <,001$ ;  $r = -0,80$ ;  $M_{M1} = 4,86$ ;  $P_{M1} = 1,46$ ;  $M_{M2} = 2,58$ ;  $DP_{M2} = 1,11$ ) e Índice de Autonomia Relativa ( $Z = -3,72$ ;  $p = <,001$ ;  $r = -0,88$ ;  $M_{M1} = 11,15$ ;  $DP_{M1} = 2,29$ ;  $M_{M2} = 11,05$ ;  $DP_{M2} = 4,26$ ), nos dois primeiros domínios verifica-se uma redução do valor médio e no último uma subida.

Nos Gráficos 6.1 ao 6.10 observa-se a representação visual da comparação entre grupos e entre momentos nos domínios das NPBs e dos Estilos Regulatorios.

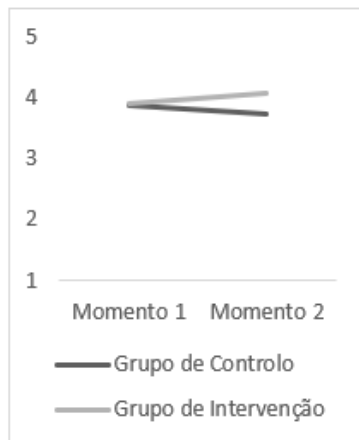
**Gráfico 6.1.**

*Comparação da NPB de Competência nos dois momentos e nos dois grupos (GC e GI)*



**Gráfico 6.2.**

*Comparação da NPB de Autonomia nos dois momentos e nos dois grupos (GC e GI)*



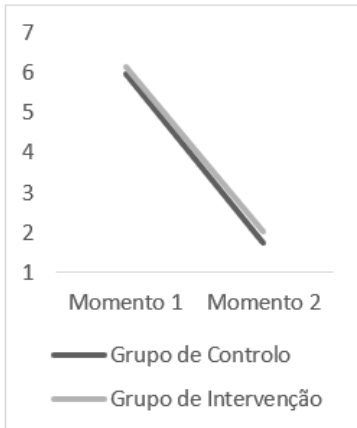
**Gráfico 6.3.**

*Comparação da NPB de Relação nos dois momentos e nos dois grupos (GC e GI)*



**Gráfico 6.4.**

*Comparação da Regulação Externa nos dois momentos e nos dois grupos (GC e GI)*



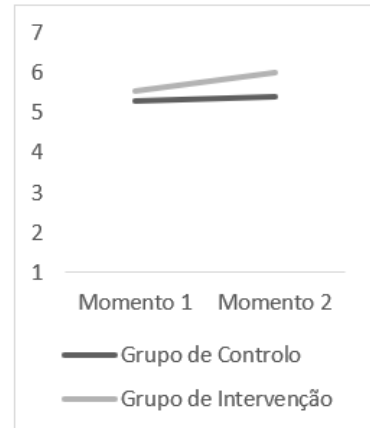
**Gráfico 6.5.**

*Comparação da Regulação Introjetada nos dois momentos e nos dois grupos (GC e GI)*



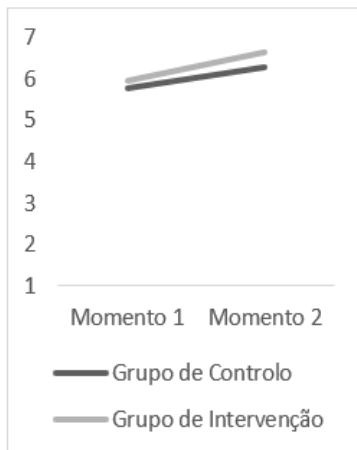
**Gráfico 6.6.**

*Comparação da Regulação Identificada nos dois momentos e nos dois grupos (GC e GI)*



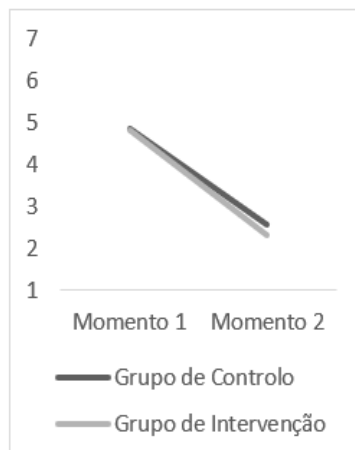
**Gráfico 6.7.**

*Comparação da Motivação Intrínseca nos dois momentos e nos dois grupos (GC e GI)*



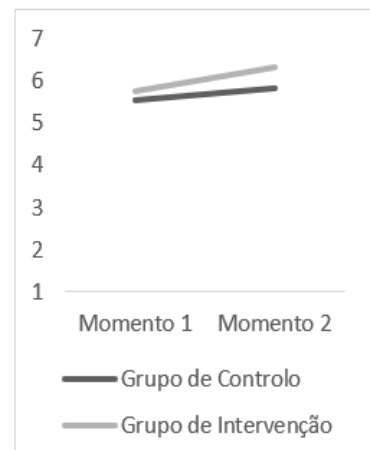
**Gráfico 6.8.**

*Comparação da Motivação Controlada nos dois momentos e nos dois grupos (GC e GI)*



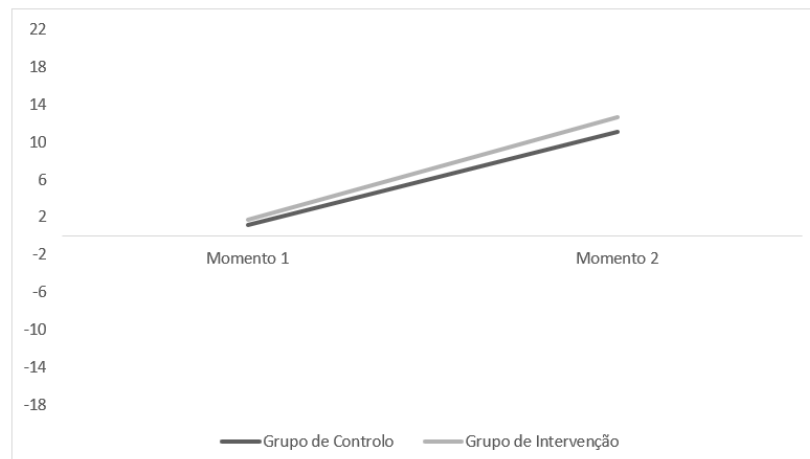
**Gráfico 6.9.**

*Comparação da Motivação Autónoma nos dois momentos e nos dois grupos (GC e GI)*



**Gráfico 6.7.**

*Comparação da Motivação Intrínseca nos dois momentos e nos dois grupos (GC e GI)*



A tabela 6.3. apresenta a correlação nas diversas dimensões entre o momento 1 e o momento 2. A Importância atribuída às Aspirações Intrínsecas (Momento 1) apresenta uma correlação fraca com a Motivação Intrínseca ( $r = ,38, p = ,034$ ), Motivação Autônoma ( $r = ,24, p = ,182$ ) e a NPB de Autonomia ( $r = ,20, p = ,276$ ) do Momento 2.

**Tabela 6.3.**

*Correlações entre a Importância Atribuída às Aspirações Intrínsecas e a Satisfação das NPBs e os Estilos Regulatorios nos dois Momentos (1 e 2)*

		<i>Momento 2</i>										
		<i>COM</i>	<i>AUT</i>	<i>REL</i>	<i>RE</i>	<i>IN</i>	<i>ID</i>	<i>MI</i>	<i>MC</i>	<i>MA</i>	<i>RAI</i>	<i>AI_I</i>
<i>Momento 1</i>	<i>COM</i>	,94	,37	,52	-,08	,03	,33	,16	,03	,31	,18	,18
	<i>AUT</i>	,26	,73	,36	,03	,01	,05	,13	,03	,09	,03	-,13
	<i>REL</i>	,54	,28	,76	-,03	,07	,01	,01	,04	,01	-,01	,20
	<i>RE</i>	,42	,11	,10	,00	-,14	,18	,37	,11	,29	,22	,60
	<i>IN</i>	,09	-,31	-,08	-,07	,54	,19	,29	,40	,26	,07	,00
	<i>ID</i>	,47	,20	,10	-,11	,01	-,64	,50	,06	,67	,39	,40
	<i>MI</i>	,35	,09	,05	,11	-,20	,11	,34	,09	,22	,14	,56
	<i>MA</i>	,20	-,14	,06	-,04	,27	,23	,41	,19	,34	,09	,36
	<i>MC</i>	,45	,16	,09	,00	-,10	,42	,46	,08	,50**	,29	,52
	<i>RAI</i>	,33	,39	,01	,13	-,51	,24	,09	,34	,21	,23	,24
	<i>AI_I</i>	,00	,20	-,02	,05	-,04	,12	,38*	,00	,24	,12	,47

*Nota.* COM = Competência; AUT = Autonomia; REL = Relação; RE = Regulação Externa; IN = Regulação Introjetada; ID = Regulação Identificada; MI = Motivação Intrínseca; MC = Motivação Controlada; MA = Motivação Autônoma; RAI = Índice de Autonomia Relativa; AI\_I = Importância atribuída às Aspirações Intrínsecas.

A Importância atribuída à Aspiração Intrínseca (Momento 2) revela correlações fracas com NPB de Relação ( $r = ,20, p = ,273$ ) do Momento 1 e correlação elevada com a Regulação Externa ( $r = ,60, p = <,001$ ), moderada com a Regulação Identificada ( $r = ,40, p = ,025$ ), Motivação Intrínseca ( $r = ,56, p = <,001$ ), fraca com a Motivação Autônoma ( $r = ,36, p = ,046$ ) e moderada com a Motivação Controlada ( $r = ,52, p = ,002$ ).

No que diz respeito à Tarefa de Ordenação das Narrativas verifica-se que 37,50% dos participantes definiram a Narrativa de Competência como a sua favorita

(i.e., aquela com a qual mais se identificaram), 34,38% a Narrativa de Relação e 28,12% a Narrativa de Autonomia. Na Tabela 6.4. verifica-se a existência de correlações entre as Narrativas e as NPBs, ocorre uma correlação pequena entre a Narrativa de Autonomia e a NPB de Competência ( $r = ,20$ ,  $p = ,264$ ).

**Tabela 6.4.**

*Correlações entre as Narrativas e a Satisfação das NPBs*

	NPB Competência (M2)	NPB Autonomia (M2)	NPB Relação (M2)
Narrativa de Competência	-,19	,05	-,13
Narrativa de Autonomia	,20	-,07	-,03
Narrativa de Relação	,00	,01	,16

#### 6.4. Satisfação com a Formação

Na tabela 6.5 é possível observar as médias atribuídas às questões relativas às Expetativas sobre a Formação e a satisfação dessas mesmas Expetativas. No global, os valores médios são bastante elevados, quer no momento 1 ( $Amp = 1-4$ ), quer no momento 2 ( $Amp = 2-4$ ).

**Tabela 6.5.**

*Comparação das Expetativas/Satisfação das Expectativas nos dois Momento (1 e 2)*

Expetativas (M1) / Satisfação das Expetativas (M2)	Momento 1 (n = 32)		Momento 2 (n = 32)		Z	p	r
	M	DP	M	DP			
1_sentir-me mais satisfeito como pessoa voluntária.	3,16	0,72	3,38	0,55	-1,71	,088	-0,30
2_experimentar a estratégia de <i>Storytelling</i> .	3,34	0,60	3,47	0,62	-0,93	,356	-0,16

3_enfrentar melhor as situações que me vão surgindo no voluntariado.	3,31	0,74	3,53	0,51	-1,70	,090	-0,30
4_aprender coisas novas.	3,69	,47	3,50	0,62	-1,61	,109	-0,28
5_sentir-me melhor comigo.	3,16	,85	3,38	0,61	-1,62	,106	-0,29
6_conhecer outras pessoas e sentir mais apoio.	3,25	,57	3,44	0,62	-1,39	,166	-0,25
7_ser melhor no voluntariado.	3,56	,56	3,53	0,57	-0,30	,793	-0,05
8_conhecer-me melhor.	3,13	,71	3,38	0,61	-1,89	,059	-0,33

*Nota.* M1 = Momento 1; M2 = Momento 2; M = Média; DP = Desvio de Padrão; Z =; p = Significância; r = Magnitude de efeito.

A comparação intragrupal ao nível das expetativas e respetiva Satisfação (Tabela 6.3) revela três mudanças marginalmente significativas na questão 1 “sentir-me mais satisfeito como pessoa voluntária” ( $Z = -1,71$ ;  $p = ,088$ ;  $r = -0,30$ ;  $M_{M1} = 3,16$ ;  $DP_{M1} = 0,72$ ;  $M_{M2} = 3,38$ ;  $DP_{M2} = 0,55$ ), na questão 3 “enfrentar melhor as situações que me vão surgindo no voluntariado” ( $Z = -1,70$ ;  $p = ,090$ ;  $r = -0,30$ ;  $M_{M1} = 3,31$ ;  $DP_{M1} = 0,74$ ;  $M_{M2} = 3,53$ ;  $DP_{M2} = 0,51$ ) e na questão 8 “conhecer-me melhor” ( $Z = -1,89$ ;  $p = ,059$ ;  $r = -0,33$ ;  $M_{M1} = 3,13$ ;  $DP_{M1} = 0,71$ ;  $M_{M2} = 3,38$ ;  $DP_{M2} = 0,61$ ).

Na Tabela 6.5 apresenta a Satisfação com critérios específicos, destacando-se, como pontos fortes (i.e., as questões com médias superiores a 3,80) a questão 2 “o formador desempenhou muito bem o seu trabalho” ( $M = 3,81$ ;  $DP = 0,40$ ), a questão 4 “o formador respondeu adequadamente às dúvidas colocadas” ( $M = 3,88$ ;  $DP = 0,34$ ), a questão 5 “aprendi coisas interessantes e uteis com a formação” ( $M = 3,84$ ;  $DP = 0,37$ ), a questão 6 “o formador utilizou exemplos reais para explicar melhor as suas ideias” ( $M = 3,81$ ;  $DP = 0,40$ ), a questão 8 “as sessões foram agradáveis” ( $M = 3,84$ ;  $DP = 0,37$ ), a questão 9 “senti-me confortável nas sessões” ( $M = 3,81$ ;  $DP = 0,47$ ), a questão 13 “o formador foi prestável, atencioso e respeitoso” ( $M = 3,88$ ;  $DP = 0,34$ ), e a questão 16

“quando contei algo pessoal durante as sessões, o formador mostrou-se interessado em me ouvir e compreender” ( $M = 3,84$ ;  $DP = 0,45$ ).

**Tabela 6.6.**

*Satisfação com a Formação*

Satisfação com a Formação	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amp</i>
1_os temas abordados foram interessantes.	3,69	0,47	3-4
2_o formador desempenhou muito bem o seu trabalho.	3,81	0,40	3-4
3_o número e a duração das sessões de formação foram adequados.	3,38	0,66	2-4
4_o formador respondeu adequadamente às dúvidas colocadas.	3,88	0,34	3-4
5_aprendi coisas interessantes e uteis com a formação.	3,84	0,37	3-4
6_o formador utilizou exemplos reais para explicar melhor as suas ideias.	3,81	0,40	3-4
7_gostei da forma como foram trabalhados os temas durante as sessões.	3,72	0,52	2-4
8_as sessões foram agradáveis.	3,84	0,37	3-4
9_senti-me confortável nas sessões	3,81	0,47	2-4
10_o formato da formação foi adequado.	3,59	0,56	2-4
11_os recursos utilizados nas atividades funcionaram sem problemas.	3,56	0,56	2-4
12_estava tudo bem organizado na realização das sessões.	3,75	0,51	2-4
13_o formador foi prestável, atenciosos e respeitoso.	3,88	0,34	3-4
14_gostei do meu grupo de participantes.	3,72	0,52	2-4
15_dei a minha opinião sempre que quis.	3,59	0,64	2-4
16_quando contei algo pessoal durante as sessões, o formador mostrou-se interessando em me ouvir e compreender.	3,84	0,45	2-4

*Nota.* *M* = Média; *DP* = Desvio de Padrão; *Amp* = Amplitude.

Destacam-se como pontos a melhorar, as questões com médias inferiores a 3,60, a questão 10 “o formato da formação foi adequado” ( $M = 3,59$ ;  $DP = 0,56$ ), a questão 11 “os recursos utilizados funcionaram sem problemas” ( $M = 3,56$ ;  $DP = 0,56$ ) e a questão 15 “dei a minha opinião sempre que quis” ( $M = 3,59$ ;  $DP = 0,64$ );

## 6.5. Participação no Voluntariado

Na tabela 6.6. realiza-se uma comparação intragrupal no que diz respeito à prática voluntária entre os dois momentos (i.e., 1 e 2), verificam-se pequenas transições em ambos os grupos. No GC ocorrer uma transição de uma resposta do “ainda não” para o “sim”. E no GI registam-se cinco respostas alteradas do “ainda não” para o “de momento não, mas costumo”. No entanto estas diferenças entre os momentos não apresentam significância estatística ( $\chi^2 = 4,04$ ,  $p = 0,258$ ,  $V$  de Cramer = 0,28).

**Tabela 6.6.**

*Prática em atividades voluntárias nos dois momentos*

Respostas selecionadas	Grupo de Controlo				Grupo de Intervenção			
	M1		M2		M1		M2	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	9	50,00%	10	55,56%	14	43,75%	14	43,75%
De momento não, mas costumo	3	16,67%	3	16,67%	6	18,75%	11	34,38%
Ainda Não	6	33,33%	5	27,78%	12	37,50%	7	21,88%

*Nota.* M1 = momento 1; M2 = momento 2, *f* = frequência; % = frequência;  $\chi^2$  = estatística teste, *p* = nível de significância; *V* de Cramer = medida de magnitude de efeito.

## 7. Discussão dos Resultados

Este estudo foi realizado com o objetivo de analisar o efeito motivacional (ao nível da Satisfação das NPBs, Estilos Autorregulatórios e Aspirações de Vida) de uma formação com recurso ao *Storytelling* para pessoas inscritas em serviços de Voluntariado em instituições do ensino superior. A escolha deste tema deveu-se à emergência do estudo do Voluntariado no ensino superior (e.g., Martins et al., 2011; 2013; 2015; Rede de Voluntariado no Ensino Superior [R-VES], 2020), à crescente importância do *Storytelling* no cenário do Voluntariado (e.g., International Association for Volunteer Effort [IAVE], 2020), e à a necessidade de promoção intervenções que incrementem a autoconsciência e a satisfação das NPBs enquanto ingredientes importantes no envolvimento e sustentação do Voluntariado (e.g. Haivas, et al., 2013; Rego, et al., 2017).

A literatura tem apontado resultados positivos das intervenções orientadas pela TAD, principalmente nos indicadores de autonomia, performance, persistência com a atividade, satisfação global e bem-estar (e.g., Gonzálves-Cutre, et al., 2016; Guay, 2022). O *Storytelling* é frequentemente classificado como um recurso interventivo de sucesso, tanto, na promoção da leitura (e.g., Barwasser, et al., 2021), em populações com doenças crónicas (e.g., Alawafi, et al., 2021), como em intervenções direcionadas a mudanças comportamentais e afetivas (e.g., Aisha & Kaloeti, 2020). Neste sentido, formulou-se um conjunto de cinco hipóteses de investigação, que nortearam este estudo.

**H1) Os grupos (i.e., de GC e GI), antes da intervenção, não divergem relativamente à Satisfação das NPBs, Estilos Regulatorios e Aspirações de Vida**

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 6.1, podemos verificar que não se verificam mudanças significativas entre os grupos no Momento 1. Ambos os grupos apresentam valores médios altos de Satisfação das NPB, nos Estilos Regulatorios revelam pontuações médias-altas tanto em regulações externas como em internas. Em relação às Aspirações de vida, os grupos obtêm valores médios altos nas Aspirações Intrínsecas (principalmente na Importância atribuída à Aspiração e na Probabilidade de Realização da mesma) e valores médios baixos nas Aspirações Extrínsecas. O que realça que ambos os grupos, antes da intervenção, já demonstram níveis altos de motivação e Satisfação das NPBS. É possível verificar que a H1 é suportada pelos dados obtidos nesta investigação.

**[H2) O GI revelará níveis mais elevados de Satisfação das NPB após a intervenção**

No momento 2 (Tabela 6.1.) observam-se diferenças significativas na Satisfação das NPBs entre ambos os grupos. Através da comparação intragrupal entre os dois momentos (Tabela 6.2.), o GI revela diferenças na Satisfação da NPB de Competência e de Autonomia, onde ocorre um crescimento dos valores médios na NPB de Autonomia e uma diminuição dos valores médios na NPB de Competência. Na NPB de Relação, embora não ocorram diferenças significativas, ocorre um aumento dos valores médios entre o momento 1 e o momento 2. Deste modo, a H2 é parcialmente suportada. Estes resultados, segundo a investigação (e.g. Gagné, 2003; Haivas, et al., 2013), indicam melhores indicadores de envolvimento e persistência no voluntariado

Como referido, a Satisfação da NPB de Competência apresenta redução dos valores médios entre ambos os momentos, este fenómeno ocorre em ambos os grupos (i.e., GC e GI), o que pode sugerir que os motivos da redução dos valores médios sejam externos à intervenção. Uma das possíveis explicações pode deve-se ao facto de a formação ter se realizado entre o final do mês de janeiro e o início de mês de maio, dependendo da instituição de ensino do participante. Este período, que corresponde ao segundo semestre do calendário letivo do ensino superior, é marcado por diversos momentos avaliativos e fatores de stress que podem contribuir para a diminuição dos valores de satisfação da NPB de Competência.

No que concerne à NPB de Relação é plausível que a formação não tenha provocado efeitos significativos na Satisfação da NPB de Relação devido a ter um regime online, em futuras intervenções, este facto deve ser tomado em consideração.

No que diz respeito à Tarefa das Narrativas, o GI classificou, em 37,50% dos casos, a Narrativa de Competência como a sua favorita (i.e., aquela com a qual mais se identificaram), a mesma NPB que apresenta diminuições dos valores médios de Satisfação entre os momentos. Em contrapartida, a NPB de Autonomia (aquela que apresenta os melhores valores de Satisfação entre os momentos) só em 28,12% dos casos é seleccionada como a sua favorita. Em adição, as narrativas não revelaram ter correlações positivas com as NPBs que se propuseram a representar. A literatura conclui que o Storytelling influencia positivamente o autoconhecimento e as capacidades sociais, comunicacionais e de trabalho em equipa (e.g., Benmayor, 2008; Kortegast & Davis, 2017; Nair & Yumus, 2021; Sarica & Usluel, 2016), pelo que seria de esperar que

as maiores influências do *Storytelling* fossem sentidas na NPB de Relação. Importa, portanto, reforçar a investigação das possíveis relações entre o *Storytelling* e as NPBs.

**H3) O GI revelará níveis mais elevados de motivação autónoma (i.e., estilos regulatórios mais internos) após a intervenção]**

No que diz respeito aos estilos regulatórios, no segundo momento (Tabela 6.1.) os grupos apresentam diferenças na Motivação Autónoma. Após a intervenção o GI realça diferenças em todos os domínios associados aos Estilos Regulatórios, estas diferenças são marcadas por redução dos valores médios nas regulações mais externas e aumento dos valores médios na regulações mais internas. O que contribui para suportar a H3.

No entanto verifica-se que no GC (Tabela 6.2), contra o que era esperado, ocorrem melhorias nos resultados da Regulação Externa, Motivação Controlada e Índice de Autonomia Relativa no momento de avaliação. Isto, pode justificar-se devido a mudanças experienciadas no GC por motivos externos à intervenção, ou então, o simples facto de participar no estudo provocou alterações na Regulação Externa que por consequente afeta os níveis de Motivação Controlada e o índice de Autonomia Relativa, no entanto esses efeitos motivacionais não sentidos nas Regulações Internas. Neste sentido, a intervenção assume um papel de importância, pois não só demonstrou provocar no GI os processos de alterações nos estilos regulatórios verificados também no GC, como também provoca (agora exclusivamente no GI) alterações nas regulações mais internas.

Segundo a literatura (e.g., Bidee, et al., 2013; Kasser & Ryan, 1996; Ketonen, et al., 2018), o aumento de estilos regulatórios mais internos e da Motivação Autônoma no GI irá conduzir a uma maior envolvimento no voluntariado, bem como a um melhor desempenho na prática voluntária. O que pode ser verificado na nossa análise, mesmo que sem grande significância estatística, quando se começa a observar pequenas transições na prática voluntária, principalmente no GI onde houve transferência de cinco respostas do “ainda não realizo voluntariado” para o “de momento não, mas costumo”. Sugerindo, então, que a formação contribuiu para não só para o envolvimento, como também para uma redefinição do conceito de voluntariado, englobando novas atividades, e/ou para motivar o início de novas práticas voluntárias.

Os resultados deste estudo ao nível dos Estilos Regulatórios, demonstram os efeitos positivos que esta formação, ou semelhantes, podem provocar na população voluntária. Em adição às vantagens do processo formativo descritas nas literatura (e.g., Jaworski, et al., 2018; Pinto, 2022) esta intervenção provocou um aumento dos estilos regulatórios mais internos verificados no GI, reforçando a importância da formação e sensibilização para o Voluntariado.

#### **H4) Há interação entre o grupo (i.e., GI e GC) e o nível de Satisfação das NPBs e motivação autónoma após a formação com *storytelling* (i.e., antes e depois)**

A quarta hipótese de estudo não pôde ser analisada devido à dimensão amostral e aos métodos estatísticos pelo quais se optou (i.e., estatísticas não paramétricas). Contudo, através da análise visual dos Gráficos (do 6.1. ao 6.10.) verifica-se indicadores de uma possível interação na Satisfação da NPB de Autonomia (Gráfico 6.2.), na Satisfação da NPB de Relação (Gráfico 6.3.) e na Regulação Introjetada (Gráfico 6.5.).

**H5) A satisfação das NPB, principalmente no segundo momento, é maior nos voluntários com níveis mais elevados de aspirações intrínsecas.**

Através da Tabela 6.3. podemos observar que Importância atribuída às Aspirações Intrínsecas no Momento 1 apresenta uma correlação fraca com a Motivação Intrínseca, Motivação Controlada e a NPB de Autonomia do Momento 2. Pelo que as Aspirações Intrínsecas não parecem provocar influências na Satisfação das NPBs após a intervenção, principalmente quando o GI era bastante homogêneo nos valores médios de Aspirações, onde praticamente todos os indivíduos revelavam valores médios próximo dos valor máximo da escala.

A literatura (e.g., Deci & Ryan, 2017) descreve as Aspirações de Vida como algo estável ao longo do tempo, relacionado a fatores de personalidade e com maior resistência a intervenções por isso seria difícil de esperar grandes influências desta intervenção (principalmente devido à sua curta duração) nas Aspirações de Vida. No entanto, nas Aspirações Intrínsecas verificamos um crescimento dos valores médios do GI após a intervenção. Esta alteração de valores, que não foi prevista, contribui para fundamentar os resultados positivos da intervenção (discutidos na H3) no que diz respeito à promoção de autorreflexão sobre o envolvimento e estilos regulatórios mais internos no voluntariado.

## **8. Considerações Finais**

### **8.1. Limitações do Estudo**

Este estudo encontra-se limitado pelo número reduzido da amostra, a sua pouca expressão de representatividade de características que a literatura demonstra como importantes no estudo do envolvimento e motivação para o voluntariado (principalmente a nível do género, nível de estudos e áreas académicas) e heterogeneidade de quem faz efetivamente voluntariado; pelo facto de a intervenção realizada ser limitada na sua duração (i.e., 4h) e na extensão temporal (i.e., num período de uma semana), o que reduz a possibilidade de maiores os efeitos nas variáveis estudadas, principalmente nas Aspirações de Vida; pela mortalidade amostral, que se pode justificar pela dimensão da bateria de testes aplicados e pelos vários momentos de contacto antes da última recolha de dados (i.e., (1) inscrição na formação, (2) atribuição de cada pessoa ao grupo [GC ou GI], (3) primeiro momento de recolha de dados, (4) primeira sessão de formação, (5) segunda sessão formação, (6) segundo momento de recolha de dados [este processo intensifica-se para o GC que depois do ponto 6 tornou-se GI e repetiu o processo desde do ponto 3]); e pela carater online da formação, acreditando-se que num regime presencial ocorra maiores efeitos na Satisfação das NPBs e nos Estilos Regulatórios.

Neste sentido, futuras investigações neste campo de estudo deverão responder a estas limitações através de um envolvimento mais formal na construção das parcerias com instituições de ensino superior e a inclusão organizações promotoras de voluntariado, potencializando o acesso a grupos de participantes maiores e mais representativos; uma maior duração e a extensão da intervenção na expectativa de

provocar efeitos mais substanciais, reconhecendo que este aumento da duração da intervenção pode provocar um aumento da mortalidade amostral, bem como da realização da formação em regime presencial; da aplicação de estratégias de motivação para a participação na intervenção (e.g., certificação da formação por entidades acreditadas para o efeito [dependendo também do número de horas da formação]; inclusão da formação na oferta curricular da instituição [esta estratégia foi realizada na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra]; e da entrega dos certificados de formação mediante da resposta aos questionários, garantindo simultaneamente o anonimato na resposta aos questionário).

## **8.2 Investigações Futuras**

Para terminar, o presente estudo consegue reforçar as potencialidades da TAD, tanto como pilar orientador em formações/intervenções, como também, a sua pertinência no estudo do voluntariado. De igual modo, o *storytelling* parece ter influências positivas como ferramenta formativa, sendo necessário estudar de forma mais aprofundada a sua relação com a TAD (mais especificamente, com cada uma das NPB). Realça-se que os resultados obtidos neste estudo podem servir de indicadores para o desenvolvimento de atividades e projetos de voluntariado mais alinhados com as expectativas, interesses e necessidades das pessoas voluntárias, bem como de práticas que potenciem a vida em comunidade, o envolvimento social e a participação ativa das comunidades, das pessoas voluntárias e das populações beneficiárias das atividades e projetos de voluntariado.

Para o futuro consideramos que estudos e intervenções semelhantes à nossa devem ser realizados de modo a conseguir resultados mais abrangentes e robustos. Em

adição, a literatura no campo da educação (e.g., Amirita, 2011; Cheon et al., 2012; Su & Reeve, 2011) indica que intervenções direcionadas a profissionais de educação promovem efeitos positivos no apoio à autonomia em estudantes e no sucesso e motivação escolar. Considera-se pertinente verificar se efeitos semelhantes se verificam no campo do voluntariado entre profissionais das instituições e as pessoas voluntárias de cada instituição.

Construir intervenções e projetos na área do voluntariado, da participação e do envolvimento comunitário, como também estudar os seus efeitos, manifesta extrema importância como resposta às necessidades das comunidades, em especial das populações desfavorecidas e/ou sistemicamente afastadas da vida comunitária. Esperamos que os efeitos dos domínios estudados na nossa amostra se possam refletir nas vidas de cada pessoa que participou nesta formação e nas comunidades que, através do voluntariado, irão transformar.

## 9. Referências Bibliográficas

- Aisha, I., & Kaloeti, S. V., D. (2020). *Digital Storytelling Intervention on Prosocial Behavior Improvement among Early Childhood*. *PSYMPATHIC : Jurnal Ilmiah Psikologi*, 7(2), 185-196.  
<https://journal.uinsgd.ac.id/index.php/psy/article/view/5713>
- Alawafi, R., Rosewilliam, S. & Soundy, A. (2021). An Integrative Review Considering the Impact of Storytelling and Sharing Interventions in Stroke. *Behav. Sci.*, 11(86), 88.  
<https://doi.org/10.3390/bs11060088>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª Edição ed. Rev.): Psiquilíbrios Edições.
- Amaral, M. & Franco-Borges, G. (2010). Bem-estar dos adultos emergentes: Fatores de proteção e de risco [Well-being of emerging adults: Protective and risk factors]. In APDC – Associação para o Desenvolvimento da Carreira, Integração e Bem-estar em contexto de trabalho (pp. 28-44). Universidade do Minho.
- Amrita, K. (2011). *Effects of teacher autonomy support intervention on Thai students' motivation: A self-determination theory perspective* [Doctoral dissertation, Universiti Utara Malaysia]. <http://etd.uum.edu.my/2966/>
- Assembleia da República. (1998). Lei no. 71/98, de 3 de Novembro. *Diário Da República*, 5694–5696. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/71-223016>
- Barwasser, A., Lenz, B., Grünke, M. (2021). A Multimodal Storytelling Intervention for Improving the Reading and Vocabulary Skills of Struggling German-as-a-Second-Language Adolescents With Learning and Behavioral Problems. *Insights into Learning Disabilities* 18(1), 29-51, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295241.pdf>

- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188–204. <https://doi.org/10.1177%2F1474022208088648>
- Bidee, J., Vantilborgh, T., Pepermans, R., Huybrechts, G., Willems, J., Jegers, M., & Hofmans, J. (2013). Autonomous Motivation Stimulates Volunteers' Work Effort: A Self-Determination Theory Approach to Volunteerism. *Voluntas*, 24(1), 32–47. <https://doi.org/10.1007/s11266-012-9269-x>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365–396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>
- Clary, E. G., Ridge, R. D., Stukas, A. A., Snyder, M., Copeland, J., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516–1530. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1516>
- Conselho da União Europeia. (2011). Comunicação sobre as Políticas da UE e o Voluntariado: Reconhecer e Promover as Actividades de Voluntariado Transfronteiras na UE (pp. 1-13). Bruxelas.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In D. M. McInerney, H. W. Marsh, R. G. Craven, & F. Guay (Eds.), *International advances in self research. Theory driving research: New wave*

*perspectives on self-processes and human development* (pp. 109–133). IAP Information Age Press.

Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., & Passfield, L. (2019). Young adolescent psychological need profiles: Associations with classroom achievement and well-being. *Psychology in the Schools*, 56(6), 1004–1022. <https://doi.org/10.1002/pits.22243>

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (3rd ed.). SAGE.

Gagné, M. (2000). The role of autonomy support and autonomy behavior in the internalization of autonomous regulation for prosocial behavior. [Tese não publicada]. University of Rochester

Gagné, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-223. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025007614869>

González-Cutre, D., Sierra, C. A., Beltrán-Carrillo, J. V., Peláez-Pérez, M. & Cervelló, E. (2018). school-based motivational intervention to promote physical activity from a self-determination theory perspective. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 320-330. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1255871>

Green-Demers, I., Pelletier, L. G., & Ménard, S. (1997). The impact of behavioural difficulty on the saliency of the association between self-determined motivation and environmental behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 29(3), 157–166. <https://doi.org/10.1037/0008-400x.29.3.157>

Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>

- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165–177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Haivas, S., Hofmans, J., & Pepermans, R. (2013). Volunteer engagement and intention to quit from a self-determination theory perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(9), 1869–1880. <https://doi.org/10.1111/jasp.12149>
- International Association for Volunteer Effort. (2020). *Digital Storytelling for Social Impact*. <https://www.iave.org/event/digital-storytelling-for-social-impact/>
- Jacinto, L. M. J. (2020). Evolução do voluntariado em Portugal (2002-2020). *Revista da UIIPS Santarém*, 8(2), 157-168. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v8.i2.20674>
- Jaworski, C., Ravichandran, S., Karpinski, A. C. & Singh, S. (2018). The effects of training satisfaction, employee benefits, and incentives on part-time employees' commitment. *International Journal of Hospitality Management* 74, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.02.011>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410-422. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280–287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Ketonen, E. E., Dietrich, J., Moeller, J., Salmela-Aro, K., & Lonka, K. (2018). The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. *Learning and Instruction*, 53, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.003>

- Kortegast, C., & Davis, J. (2017). Theorizing the self: Digital storytelling, applying theory, and multimodal learning. *College Teaching*, 65(3), 106–114. <https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1255584>
- Lefèvre, S. (2011). Simonet (Maud), Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit?, Paris, La Dispute, coll. «Travail et salariat». *Politix*, 4(96), 183-187. <https://doi.org/10.3917/pox.096.0183>
- Liu, C. C., Wu, L. Y., Chen, Z. M., Tsai, C. C., & Lin, H. M. (2014). The effect of story grammars on creative self-efficacy and digital storytelling. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(5), 450–464. <https://doi.org/10.1111/jcal.12059>
- Liu, K. P., Tai, S. D., & Liu, C. C. (2018). Enhancing language learning through creation: The effect of digital storytelling on student learning motivation and performance in a school English course. *Educational Technology Research & Development*, 66(4), 913–935. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9592-z>
- Martins, C. (2013). *MOTIVAÇÃO PARA REALIZAR VOLUNTARIADO: ESTUDOS SEGUNDO AS ABORDAGENS FUNCIONALISTA E DA AUTODETERMINAÇÃO* [Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve]. Sapiencia Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/6742>
- Martins, C., Jesus, N. S., Silva, T. J. (2012). A Motivação para o Envolvimento em Atividades de Voluntariado segundo as Abordagens Funcionalista e Autodeterminada. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação - Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp.p. 296-310). ISPA. <https://www.researchgate.net/publication/277936093>

- Martins, C. Silva, J. T. & Jesus, S. N. (2015). O voluntariado e a satisfação com a vida: um estudo exploratório com estudantes universitários. Trabalho apresentado em *Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Diversidade e educação: Desafios atuais, Lisboa*.
- Millette, V., & Gagné, M. (2008). Designing volunteers' tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: The impact of job characteristics on volunteer engagement. *Motivation and Emotion*, 32(1), 11–22. <https://doi.org/10.1007/s11031-007-9079-4>
- Nair, V. & Yunus, M. (2021). A Systematic Review of Digital Storytelling in Improving Speaking Skills. *Sustainability*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3390/su13179829>
- Oliveira, J. A., Passos, C. & Ribeiro, C. (2019). O Marketing Interno como Estratégia para Motivar os Colaboradores: Um estudo das PMEs da região De Lafões. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 81-97. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.375>
- Omoto, A. M., & Snyder, M. (1995). Sustained Helping Without Obligation: Motivation, Longevity of Service, and Perceived Attitude Change Among AIDS Volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 671–686. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.671>
- Pereira, D. L., & Ramos, M. C. (2018). EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM CONTEXTO ORGANIZACIONAL. *HOLOS*, 3, 456–470. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6757>
- Pinto, S. (maio de 2002). *A formação dos voluntários para uma intervenção de qualidade: algumas reflexões* [Apresentação de Paper]. Seminário Olhares Sobre

o Voluntariado - Análise e perspectivas para uma cidadania activa  
<http://hdl.handle.net/11067/4169>

Rede de Voluntariado no Ensino Superior (2020). *Rede de Voluntariado no Ensino Superior*. <https://redevoluntariadoes.wixsite.com/website>

Rego, R., Zózimo, J., & Correia, M. J. (2017). Voluntariado em Portugal: Do trabalho invisível à validação de competências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 83, 75–97. <https://doi.org/10.7458/SPP2017836498>

Ribeiro, S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69–82. <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>

Ryan, M. R. & Deci, L. E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & LaGuardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (Vol. 1, 2nd ed., pp. 795–849). Wiley.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research & Development*, 56(4), 487–506. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>

Sarıca, H.Ç., & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298–309. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2015.11.016>

Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.002>

- Snyder, M., & Omoto, A. M. (2008). Volunteerism: Social issues perspectives and social policy implications. *Social Issues and Policy Review*, 2(1), 1–36.  
<https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2008.00009.x>
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Sukovic, S. (2014). iTell: Transliteracy and digital storytelling. *Australian Academic and Research Libraries*, 45(3), 205–229.  
<https://doi.org/10.1080/00048623.2014.951114>
- Wu, J., Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 1-16.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339–352.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>

## Anexo 1 – Descrição da Atividade Voluntária

**Tabela 6**

*Análise de Conteúdos: “Descreva a Sua Atividade Voluntária”*

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	
0	Responde, mas não descreve atividade voluntária	
1	Voluntariado relacionado com crianças e educação	
2	Voluntariado com populações em situação de risco (social, psicológico, financeiro ou físico)	
3	Voluntariado comunitário	
4	Voluntariado ambiental	
5	Voluntariado com animais	
<b>ID</b>	<b>Respostas</b>	<b>Categoria</b>
1	Ajudo crianças a fazer trabalhos de casa em passo tempo lazer com eles	1
2	Realização de atividades com pessoas com perturbações mentais. Realização de tarefas num restaurante solidário.	2;3
3	Neste momento, estou inserido num projeto de literacia informática para pessoas com baixo grau de escolaridade. Para além do uso básico do computador, tentamos também ensinar as regras básicas da escrita e as possibilidades que a tecnologia nos dá para tratar de assuntos do dia-a-dia.	2
4	Eu entrego refeições (duas doses- uma de peixe e uma de carne) ao sábado de manhã a pessoas que estejam sozinhas em casa, com dificuldades financeiras e não só, ajudo na limpeza da casa, e ficámos sempre à conversa até a pessoa almoçar.	2
6	Sou voluntária em duas instituições diferentes e com propósitos diferentes: numa delas ajudo alunos do 1º ao 3º ciclo de ensino na realização das suas tarefas escolares, desde trabalhos de casa a estudos para os respetivos exames; na outra faço parte de um grupo que fornece refeições a famílias mais carenciadas.	1;2
8	voluntaria JAP - desenvolvimento de competências de empreendedorismo em alunos do 5 ano através de sessões semanais.  Voluntária AFUA - apoio nas atividades numa IPSS de apoio a utentes do hospital de Magalhães lemos.	1;2;3
10	Faço parte da Associação juvenil Sê Mais Sê Melhor	3

12	Limpeza de espaços verdes; entrega de bens durante a pandemia	2;4
15	Voluntariado no Banco Alimentar semanalmente. Voluntariado numa Escola Básica, numa turma do 2º ano, a ajudá-los a conhecer mais a comunidade	1;2
16	Voluntariado em abrigos de animais, plantação de árvores, provas desportivas, teatro de rua, etc.	3;4;5
17	Refood. Podemos exercer alguns papéis, como por exemplo, piloto (recolhe a comida nos locais doadores), co-piloto (auxilia o piloto na recolha) e ajudante no centro de operações (arrumação de comida e materiais no CO). Sempre exerci como co-piloto.	2
18	Faço neste momento parte da Sê Mais Sê Melhor	3
20	Ajudo crianças em atividades lúdicas	1
21	Eu estava na refood, fazia as recolhas dos restaurantes e mercados ou ficava no local organizando tudo	
22	Voluntariado relacionado com o ambiente.	4
24	educação dos pares	3
25	Voluntariado em abrigo de gatos e na refood	2;5
26	Realização de atividades com pessoas com perturbações mentais. Ajuda em restaurantes solidários.	2
27	Faço voluntariado numa associação de animais e por isso participo em campanhas para conseguirmos obter mais produtos (seja de alimentação ou brinquedo) E também na câmara da cidade onde vivo, onde as atividades são muito variadas, como participar na 28organização de corridas. Por fim, faço voluntariado numa aplicação em que somos ouvintes de pessoas e temos várias instruções e formações para estarmos melhor preparados, bem como outras coisas.	2;3;5
29	Particpei em programas da câmara na altura do COVID-19, nos centros de vacinação. Fazia desde check-in das pessoas (por faixas etárias, residentes ou não do concelho, com centro de saúde no concelho ou não, se já tinha tomado vacinas ali antes), à organização das filas de utentes, montagem dos tabuleiros de seringas para entregar às enfermeiras (que colocavam as vacinas), distribuição desses tabuleiros pelas boxes de vacinação, auxílio de enfermeiras, contagem do tempo de recobro e dispensa dos utentes.	2
31	Olá eu fiz voluntariado com o banco alimentar e gostei imenso pois foi a minha primeira vez. Apesar de a parte que me interessa mais é ajudar na parte dos animais.	2
34	Eu, atualmente, faço voluntariado na APATRIS-21, mas também já fiz na REFOOD. De vez em quando participo de ações voluntárias como “praia limpa” ou “plantação”.	2;4

35	Técnico de Apoio à Víctima- follow-ups, ações de sensibilização, atendimento	2;3
37	Normalmente em eventos desportivos.	3
38	Sou voluntária numa associação sem fins lucrativos, a Associação Juvenil a Jornada dos Heróis. Crio projetos a nível local, faço gestão de mobilidades internacionais e participo também quando posso. Para além disso, crio conteúdo visual para as redes sociais da Associação. Previamente, fiz voluntariado num canil municipal e com outra ONG, a nível escolar, através da qual dava sessões de tutoria a alunos com dificuldades financeiras.	1;5
41	JAP - Programa Europa e Eu - Desenvolvimento de competências de empreendedorismo em alunos de uma turma do 5 ano AFUA - apoio nas atividades numa unidade socio-ocupacional com utentes do hospital de Magalhães Lemos	1;2
42	Associação sem fins lucrativos juvenil, onde é trabalhado temas como Direitos Humanos, LGBTQI+, Igualdade de Género, Violência no Namoro, Sustentabilidade e Empregabilidade, entre outros temas.	3
45	Formação em intervenção comunitária sobre risco de doenças cérebro cardiovasculares Formação e sensibilização sobre doenças sexualmente transmissíveis e saúde íntima da mulher	3
46	Faço voluntariado em diversas áreas, tento sempre ajudar o máximo, ser útil, proativa e independente	0
47	Associação Sê Mais Sê Melhor	3
48	Banco Alimentar e voluntariado numa escola a ajudar os alunos no tema "comunidade".	1
49	Já participei em diversos bancos alimentares assim como recentemente fiz durante 3/4 meses voluntariado na Refood de Faro	2

Nota. ID = Indivíduo. As linhas das respostas em branco/omissões foram apagadas.

## Anexo 2 – Questionário de Expetativas e Satisfação

### Questionário de Expetativas/Satisfação das Expetativas

	1 ("Nada"/"Muito menos do que esperado")	2	3	4("Bastante"/"Muito mais do que esperado")
1_ sentir-me mais satisfeita como pessoa voluntária.				
2_ experimentar a estratégia de Storytelling.				
3_ enfrentar melhores situações que me vão surgindo no voluntariado.				
4_ aprender coisas novas.				
5_ sentir-me melhor comigo.				
6_ conhecer outras pessoas e sentir mais apoio.				
7_ ser melhor no voluntariado.				
8_ conhecer-me melhor.				

### Questionário de Satisfação com a Formação

	1 ("Nada")	2	3	4("Bastante")
1_ os temas abordados foram interessantes.				
2_ o formador desempenhou muito bem o seu trabalho.				
3_ o número e a duração das sessões de formação foram adequados.				
4_ o formador respondeu adequadamente às dúvidas colocadas.				
5_ aprendi coisas interessantes e uteis com a formação.				
6_ o formador utilizou exemplos reais para explicar melhor as suas ideias.				
7_ gostei da forma como foram trabalhados os temas durante as sessões.				
8_ as sessões foram agradáveis.				
9_ senti-me confortável nas sessões				
10_ o formato da formação foi adequado.				
11_ os recursos utilizados nas atividades funcionaram sem problemas.				
12_ estava tudo bem organizado na realização das sessões.				
13_ o formador foi prestável, atencioso e respeitoso.				
14_ gostei do meu grupo de participantes.				
15_ dei a minha opinião sempre que quis.				
16_ quando contei algo pessoas durante as sessões, o formador mostrou-se interessado em me ouvir e compreender.				

## Anexo 2 – A Formação

SESSÃO I	MIN
DINÂMICAS	
<p style="text-align: center;"><b><u>Apresentações</u></b></p> <p style="text-align: center;"><u>Tempo para preencher questionários</u></p> <p>Apresentar a formação e os seus valores, apresentar-me a mim, e realizar a dinâmica de apresentação “O Jantar” (dizer o nosso nome, e o que trazemos para um jantar hipotético, mas o que trazemos deve começar pela mesma letra do nosso nome – “Ricardo_Rissóis” – com isto falar sobre regras e valores implícitos, que encontramos em todos os locais).</p> <p>Falar sucintamente sobre a formação, regras e valores.</p>	40m
<p style="text-align: center;"><b><u>Quebra-Gelo Parte 1 – As Nossas Histórias</u></b></p> <p>Dividir o grupo por salas simultâneas, os grupos (2 pessoas) devem conhecer-se, falar sobre si, sobre os seus hobbies, interesses, aptidões e valores. E explorar o motivo de o voluntariado estar (ou vir estar) presente nas suas vidas.</p> <p>Devem encontrar uma forma de em conjunto apresentar as suas histórias, marcando o que os une e os fatores de semelhança e os fatores de distinção. E escolher uma pessoa para ser porta-voz.</p>	20m
<p style="text-align: center;"><b><u>Quebra-Gelo Parte 2 – As Nossas Histórias</u></b></p> <p style="text-align: center;">Apresentações dos grupos e breves comentários</p>	20m
<b><u>Intervalo</u></b>	10m
<p style="text-align: center;"><b><u>Visualização de Vídeo “What Does Volunteering Mean To You?”</u></b></p> <p>Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=asbwvNyjRrA">https://www.youtube.com/watch?v=asbwvNyjRrA</a></p>	5 m

<p style="text-align: center;"><b><u>Debate sobre o Vídeo – “Voluntariado e Motivações”</u></b></p> <p>Começar o debate de um ponto vista “externo” e “localizado”, i.e., refletir sobre as várias motivações que levam as pessoas do vídeo a fazer voluntariado. De segunda, manter o debate num ponto vista “externo”, mas mais “abstrato”, i.e., refletir sobre o que a sociedade pensa do voluntariado, e o porquê de algumas pessoas fazerem voluntariado, e outras não.</p> <p>Finalmente, terminar num ponto de vista “pessoal”, i.e., refletir sobre as motivações do grupo para o voluntariado, incentivando a reflexão, a autodescoberta e pequenas partilhas.</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Perguntas iniciais (exemplos):</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais eram as motivações das pessoas entrevistadas no vídeo?</li> <li>- Todas as pessoas fazem voluntariado pelos mesmos motivos ou da mesma forma?</li> <li>- Porquê que algumas pessoas fazem voluntariado e outras não? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todo o voluntariado é igual?</li> <li>- Porque que vocês querem/fazem voluntariado?</li> </ul> </li> </ul> <p>“De que forma as motivações escrevem as vossas histórias?”</p>	20m
<p style="text-align: center;"><b><u>Encerramento de Sessão</u></b></p> <p>Encerrar a sessão, abrindo espaço para retirar dúvidas, comentários e avaliação informal da qualidade da sessão.</p>	10m
<b>SESSÃO II</b>	
<b>DINAMICAS</b>	
<p style="text-align: center;"><b><u>Abertura da Sessão</u></b></p> <p>Iniciar a sessão, dando tempo para o grupo chegar e pequenos comentários. Explicar a dinâmica da sessão. “Quebra-gelo”</p>	5m
<p style="text-align: center;"><b><u>World Café (Adaptado a Narrativas) – Parte 1</u></b></p> <p>Dinâmica com recurso ao <i>Jamboard</i>. Existem 3 grupos, e 3 páginas, cada página está associada a uma narrativa. Os grupos à medida que passam por cada página devem ler a narrativa deixar as suas ideias em 3/4 minutos)</p>	25m

<p style="text-align: center;"><b><u>World Café (Adaptado a Narrativas) – Parte 2</u></b></p> <p>Cada grupo é associado à última página em que esteve, e deve fazer uma reflexão geral sobre as respostas dadas, tem 5 minutos para o fazer. De seguida volta-se para a sala comum e cada grupo apresenta as conclusões mais importantes em 3 minutos.</p>	25m
<p style="text-align: center;"><b><u>Debate sobre o World Café</u></b></p> <p>Neste momento, debate sobre as conclusões a que se chegou, sobre como foi realizar a atividade, se algumas das narrativas ou conclusões são uteis ou próximas das nossas realidades.</p>	10m
<p><b>Intervalo</b></p>	15m
<p style="text-align: center;"><b><u>Debate Introdutório</u></b></p> <p>Um breve debate sobre a sessão, revendo as principais conclusões e abordando o novo conteúdo: “<u>De que maneira que se identifica com cada história?</u>” De que maneira as histórias inspiram, o que alteravam...</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Perguntas Iniciais (exemplos):</i></b></p> <p style="text-align: center;">- Qual a importância da formação no voluntariado? - Existem vantagens em estabelecer laços de parceria e amizade dentro e fora da entidade promotora de voluntariado? ...</p>	15m
<p style="text-align: center;"><b><u>Partilha de Testemunhos</u></b></p> <p>Falar sobre as experiências que já tivemos com o voluntariado, a forma como chegamos aqui, sobre como resolvemos problemas relacionados ao voluntariado e como nos relacionamos com as pessoas com quem contactamos no voluntariado.</p>	20m
<p style="text-align: center;"><b><u>Debate Final</u></b></p> <p>Terminar a sessão, falando sobre todas as dinâmicas, refletindo sobre pontos positivos e pontos negativos e estabelecendo relações de ajuda. Partilhar materiais informativos, recursos e outros documentos/informações uteis sobre a formação ou voluntariado em geral. Relembrar da importância de responder ao questionário pós-formação e falar sobre a receção de certificados de participação (estudo e formação).</p>	15m

Nota. h = hora(s); m = minuto(s)

## **Anexo 3 – Proposta de Narrativas**

### **Autonomia**

14 - A Susana, estudante de licenciatura, adora fazer voluntariado numa associação de empoderamento humano, onde pode desenhar os seus próprios projetos e interagir diretamente nas decisões da associação.

12 - O Rui, estudante de mestrado, gosta muito de fazer voluntariado numa associação de ajuda a pessoas desfavorecidas. No entanto, nem sempre sente que pode tomar decisões ou escolher como e que tarefas desempenhar no voluntariado.

5- A Marta, estudante de licenciatura, está muito entusiasmada para começar a fazer voluntariado, mas ainda não sabe por onde começar ou como agir. Sente que existem muitas opções e não sabe qual a melhor ou onde procurar informações.

3- A Luísa, estudante de licenciatura, está bastante satisfeita com o voluntariado que realiza no museu. Ela considera como pontos positivos a possibilidade de estabelecer os seus horários, as suas tarefas e de a equipa de voluntariado estar recetiva a ouvir as suas opiniões.

8 - O Gustavo, estudante de mestrado, já faz voluntariado há muito tempo e considera que, em conjunto com um grupo de colegas, devia criar uma associação juvenil para falar sobre Direitos Humanos, onde possam criar novos projetos e empoderar pessoas jovens, seja no trabalho que façam, seja na sua participação na tomada de decisões da associação.

### **Competência**

13 - A Marlene, estudante de mestrado, gosta muito de fazer voluntariado porque sente que é reconhecida e valorizada pelo que faz, podendo aplicar no seu trabalho voluntário os conhecimentos adquiridos na universidade.

9 - O João, estudante de licenciatura, faz voluntariado num abrigo animal. Contudo, com o passar dos anos o seu trabalho voluntário é muito monótono, sentindo que podia fazer outras atividades e tarefas mais desafiantes.

11 - A Rita, estudante de mestrado, está muita satisfeita com o seu voluntariado numa associação que distribui roupas e mantas a pessoas desfavorecidas. Ela sente que, por muito simples que sejam as suas tarefas, este é sempre um momento de calma no seu dia.

4 - A Maria, estudante de licenciatura, acabou de chegar à universidade numa nova cidade. Começou a fazer voluntariado num local onde se pode distrair e ser apreciada pelo que gosta de fazer.

2 - O Tiago, estudante de licenciatura, acha bastante importante fazer voluntariado. Na opinião dele qualquer oportunidade para treinar e melhorar a sua prática profissional é uma mais-valia.

### **Relação**

1 - A Ana, estudante de licenciatura, estava muito feliz por iniciar o seu voluntariado, mas o seu supervisor é pouco prestável e antipático, diminuindo a vontade da Ana continuar no voluntariado.

7 - O Rui, estudante de licenciatura, chegou agora à universidade numa nova cidade. Ele começou a fazer voluntariado porque encontrou uma equipa de pessoas simpáticas e prestáveis, o que ajudou a diminuir a solidão que sentia.

6 - O Vítor, estudante de mestrado, acha que está a fazer voluntariado na melhor associação possível; descreve a experiência como um ambiente de camaradagem, respeito e dignidade.

10 - O Carlos, estudante de licenciatura, acredita que a sua associação beneficiava em fazer dinâmicas de grupo e *team building*, pois considera que a equipa de voluntariado devia ser mais ativa e coesa.

15 - A Luísa, estudante de mestrado, é muito feliz ao fazer voluntariado, pois contacta com muitas pessoas, seja elas da sua equipa de trabalho, sejam as que beneficiam dos projetos nos quais participa.

## Anexo 4 – Narrativas Finais

**Perguntas a fazer:** Como te sentias? Achas que podia fazer parte da tua realidade?

Quais os fatores positivos vês nesta situação e como eles favorecem o voluntariado?

### **Narrativas:**

#### Autonomia

A Susana, estudante de licenciatura, adora fazer voluntariado numa associação de empoderamento humano, onde pode desenhar os seus próprios projetos e interagir diretamente nas decisões da associação.

#### Competência

A Marlene, estudante de mestrado, gosta muito de fazer voluntariado porque sente que é reconhecida e valorizada pelo que faz, podendo aplicar no seu trabalho voluntário os conhecimentos adquiridos na universidade.

#### Relação

O Vítor, estudante de mestrado, acha que está a fazer voluntariado na melhor associação possível, ele descreve a experiência como um ambiente de camaradagem, respeito e dignidade.