
EXPERIÊNCIAS DE JOVENS NO SERVIÇO VOLUNTÁRIO EUROPEU

Perspetivando sentidos educativos

Carolina Jardim* & Sofia Marques da Silva*

Resumo: Face às últimas transformações das formas de participação cívica na Europa, o voluntariado juvenil emerge como problema social e educacional bastante relevante na atualidade. Este artigo foca-se no significado educacional de experiências de jovens no Serviço Voluntário Europeu (SVE). Entendidas aquelas experiências enquanto formas de participação cívica e de cidadania, parte-se das perspetivas de 11 jovens vindos/as de 10 países europeus. Os dados que irão ser explorados neste lugar inscrevem-se numa pesquisa exploratória de carácter etnográfico desenvolvida entre 2013 e 2014, numa Casa da Juventude do interior Norte português. O SVE parece constituir-se como uma oportunidade para que jovens se envolvam e participem ativamente na comunidade e num movimento social em particular – o Comércio Justo. Enquanto contexto de aprendizagem não formal e informal, esta experiência estimula a aquisição de novos conhecimentos, valores e práticas, bem como a aprendizagem intercultural e o desenvolvimento de competências chave ao longo da vida.

Palavras-chave: participação cívica, juventudes, voluntariado, educação não formal e informal

EXPERIENCES OF YOUNG PEOPLE IN THE EUROPEAN VOLUNTARY SERVICE: ENVISIONING EDUCATIONAL MEANINGS

Abstract: Given the late transformations of the forms of civic participation in Europe, youth volunteering emerges as a social and educational problem very relevance today. This article focuses on the educational significance of experiences of young people in the European Voluntary Service (EVS). Understanding those experiences as forms of civic participation and citizenship, we start from the perspectives of 11 young people coming from 10 European countries. The data that will be explored in this place form part of an ethnographic exploratory research developed between 2013 and 2014, in a Youth House of the interior north of Portugal. EVS seems to establish itself as an opportunity for young people to get involved and actively participate in the community and in a social movement in particular - the Fair Trade. While non-formal and informal learning context, this experience stimula-

* CIIE – Centro de Investigação e de Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto, Portugal).

tes the acquisition of new knowledge, values and practices as well as intercultural learning and the development of key competences for lifelong learning.

Keywords: civic participation, youth, volunteering, non-formal and informal education

EXPÉRIENCES DES JEUNES DANS LE SERVICE VOLONTAIRE EUROPÉEN: ENVISAGER SIGNIFICATIONS ÉDUCATIVES

Résumé: Étant donné les transformations récentes des formes de participation civique en Europe, le volontariat des jeunes apparaît comme un problème social et éducatif très pertinent aujourd'hui. Cet article se concentre sur l'importance de l'éducation des expériences des jeunes dans le Service Volontaire Européen (SVE). Compris ces expériences comme des formes de participation civique et de la citoyenneté, brise les perspectives de 11 jeunes de 10 pays européens. Les données qui seront explorée dans cette forme de partie d'un lieu de recherche exploratoire ethnographique développé entre 2013 et 2014, une Maison de la jeunesse nord intérieure portugaise. SVE semble se mettre en place comme une opportunité pour les jeunes de participer et de participer activement à la communauté et d'un mouvement social en particulier – le commerce équitable. Bien que le contexte de l'apprentissage non formel et informel, cette expérience stimule l'acquisition de nouvelles connaissances, valeurs et pratiques ainsi que l'apprentissage interculturel et le développement des compétences clés tout au long de la vie.

Mots-clés: participation civique, volontariat, jeunesse, éducation non formelle

Introdução

A identificação de uma crise na participação cívica e política juvenil tornou-se um tema recorrente na literatura, a par de um florescente interesse em novas formas de práticas participatórias (sub)culturais (Furlong & Cartmel, 2007; Harris & Younes, 2010; Menezes, Ribeiro, Fernandes-Jesus, Malafaia, & Ferreira, 2012). Nas últimas décadas os grupos juvenis têm sido representados como estando em risco de exclusão da participação cívica e política, sendo rotulados de estereótipos como apáticos, antissociais e absorvidos em si mesmos. Reveladora de um sentido de cidadania em erosão ou em crise, esta representação é justificada por fatores como os baixos níveis de confiança nos/as políticos/as e nas instituições políticas convencionais, pela baixa participação eleitoral e pelo pouco conhecimento dos processos políticos contemporâneos (Andolina, Jenkins, Keeter, & Zukin, 2002; Weller, 2006; Menezes et al., 2012). No entanto, a ideia de que as juventudes não se envolvem civicamente cinge-se a uma definição de participação limitada à arena da política formal, sendo que «as formas de participação alternativas dos jovens são raramente valorizadas como ações legítimas de participação cívica» (Weller, 2006: 557).

Outra corrente de investigação sobre juventudes traz uma nova aragem à despolitização das camadas juvenis, sugerindo que aquelas não são apolíticas, apáticas ou não querem participar;

pelo contrário, a sua cultura política mudou (Harris, Wyn, & Younes, 2010; Lopes, Benton, & Cleaver, 2009). Os/as jovens têm experiências de insatisfação e desencantamento relativamente a formas tradicionais de participação política e a estruturas políticas formais que não respondem às suas necessidades e se distanciam dos seus interesses (Bermudez, 2012; Cammaerts, Bruter, Banaji, Harrison, & Anstead, 2013). Para Nuno Miguel Augusto (2008), a imagem do aparente desencantamento e desconfiança relativamente aos mecanismos formais de integração política não significa alheamento ou apoliticismo, mas antes uma desinstitucionalização da ação política juvenil. Os/as jovens parecem preferir formas de participação cívica e política mais informais, mais ligadas às práticas quotidianas e significativas (Harris et al., 2010), de um modo geral divorciadas de qualquer filiação política, ainda que não deixem de ser políticas. Assim, em substituição da sua participação na política partidária, «as vias não convencionais de participação surgiriam como os espaços de revinculação, como o associativismo, o voluntariado» (Augusto, 2008: 162).

Nas últimas duas décadas, o número de pessoas que se dedicam a atividades de voluntariado tem aumentado significativamente, avolumando-se as publicações académicas sobre o mesmo (Wilson, 2012). O crescimento de políticas de voluntariado reconhece e confirma o grande potencial do envolvimento de jovens nas suas comunidades e, por isso, não é de todo surpreendente que atualmente se assista a uma valorização de novas formas de participação como o voluntariado (Silva & Queirós, 2012; Menezes et al., 2012).

O voluntariado tem sido definido como uma forma específica de comportamento sustentado, planeado e pró-social que beneficia os outros e ocorre dentro de um ambiente organizacional (Omoto & Snyder, 1995; Penner, 2002). Para a Comissão Europeia, o voluntariado é uma expressão essencial de participação cívica e de democracia, que pode contribuir para a coesão social ao fomentar a prática de valores europeus como a solidariedade e a não discriminação entre os jovens e a sociedade (European Commission, 2009a).

O Serviço Voluntário Europeu (SVE), criado pela Comissão Europeia em 1998, e pretendendo contribuir diretamente para os objetivos principais das políticas europeias (Comissão Europeia, 2013), é atualmente um programa de voluntariado inserido no subprograma Juventude em Ação. Enquanto programa de mobilidade, o SVE distingue-se pela dimensão da aprendizagem não formal e informal, desejando contribuir para o desenvolvimento pessoal dos jovens tendo em vista a sua empregabilidade e inclusão social. Para além disso, ao fomentar o serviço comunitário num ambiente multicultural pretende promover a participação, a cidadania ativa, a solidariedade e o diálogo intercultural tão necessário num mundo marcado pela diversidade étnico-cultural (European Commission, 2015).

Tendo em conta que os jovens europeus em estudo passam a estar num país e numa cidade que não a sua, convivendo num contexto multicultural, é fundamental compreender quais as

suas experiências e como são interpretadas enquanto formas de participação cívica, bem como experiências culturais e educacionais. Para este fim, depois da inicial clarificação metodológica, discutiremos o SVE enquanto contexto de aprendizagem não formal e informal, passando para a discussão dos resultados que se dividirá em três grandes partes: 1) o SVE como oportunidade para a aquisição de novos conhecimentos, valores e práticas; 2) o SVE como oportunidade de dar asas à proatividade cívica; e 3) o SVE enquanto oportunidade para uma aprendizagem intercultural.

1. Notas metodológicas

O estudo foca-se num grupo de 11 jovens europeus que participaram durante um ano em dois projetos do SVE. O projeto «Ao Encontro da Comunidade» abrangeu o apoio a quatro instituições sociais locais: a CERCI, a Santa Casa da Misericórdia, uma escola do 1º ciclo e um orfanato. Já o projeto «Por um Mundo mais Justo!» envolveu o apoio a uma loja do Comércio Justo.

Seguidamente apresentam-se os nomes (fictícios) dos e das jovens, dos seus países e respetivas idades. A respeito do nível de escolaridade, todos/as eles/as são licenciados/as à exceção do Lasse e do Javier, que apenas têm o 12º ano.

TABELA 1

Países de origem e idades dos/as jovens voluntários/as

	Projeto «Ao Encontro da Comunidade»						Projeto «Por um Mundo mais Justo!»				
Jovens	Chiara	Réka	Larissa	Maarit	Lasse	Jack	Ewelina	Lauma	Jelena	Giulia	Javier
País de origem	Itália	Hungria	Grécia	Finlândia	Dinamarca	Eslovénia	Polónia	Letónia	Sérvia	Itália	Espanha
Idade	30	24	23	20	25	28	28	27	29	26	25

Para a concretização dos objetivos da pesquisa em questão privilegiou-se uma metodologia qualitativa, na medida em que possibilita uma maior intimidade com as pessoas participantes, indo ao encontro de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo (Santos, 1995). A opção por uma abordagem etnográfica justifica-se por esta possibilitar a imersão e o envolvimento ativo de quem faz investigação no contexto do grupo a ser estudado (Blommaert & Dong, 2010). Como é integrante da etnografia, recorreu-se primordialmente à observação parti-

cipante e à escrita de notas de terreno (NT), prolongando-se a estadia intensiva no terreno por quatro meses – de setembro a dezembro de 2013. Seguindo a linha teórica do interacionismo simbólico, o trabalho de campo etnográfico procurou trazer a descoberto os significados que os atores sociais dão às suas ações (Punch, 2014).

Aquando da entrada no terreno, como éramos corpos estranhos à Casa da Juventude (CJ), pretendíamos ganhar a confiança dos voluntários do SVE para que a nossa presença não fosse abrupta como a queda de um paraquedas, mas antes mansa como o deambular de um gato. Neste sentido, decidimos participar enquanto voluntárias num campo de trabalho voluntário de duas semanas que juntava jovens vindos de vários continentes. Graças a esta participação fomos aceites com naturalidade. A partir daí adotámos uma espécie de «sociologia passeante» ou «vadiar sociológico», passando a acompanhar os voluntários pelas suas rotas e rotinas quotidianas. Dividindo a nossa presença pela CJ e pelos locais de voluntariado, o nosso olhar detinha-se sobre «o que no dia-a-dia se passa quando nada se parece passar» (Pais, 1993: 108), mantendo-se o esforço de ver com estranheza para assim tocar o nervo da novidade. Face à necessidade de aceder a perceções mais elaboradas sobre determinados aspetos que mereciam ser esmiuçados para fortalecer a consistência empírica, a entrevista etnográfica (EE) surgiu como técnica complementar. Para Spradley (1979), a entrevista etnográfica é definida em semelhança a uma conversa amigável, informal. As questões etnográficas ora são estruturais ora descritivas, ora exploratórias ora hipotéticas. Posteriormente, os dados recolhidos passaram pelo crivo da análise de conteúdo.

Dizer ainda que os contributos empíricos aqui mobilizados provêm principalmente das entrevistas etnográficas realizadas. Não existe consenso sobre as abordagens teóricas mais adequadas para o estudo do voluntariado (Hustinx, Cnaan, & Handy, 2010). No entanto, este estudo estruturou-se e valeu-se da matriz teórica das Ciências da Educação, em geral, e da Sociologia da Educação e das juventudes em particular, procurando trazer à discussão novas formas de cidadania e participação que em diferentes aspetos poderão ser relevantes para o campo educacional.

2. O Serviço Voluntário Europeu como contexto de aprendizagem não formal e informal

A Europa está ainda a atravessar uma crise que expôs jovens europeus a níveis de desemprego sem precedentes e ao risco de exclusão social e de pobreza, sendo o desenvolvimento de novas competências visto como um dos principais pilares para o desenvolvimento de uma estratégia europeia que combata esses problemas (European Commission, 2009b). Para além disso, e com todas as críticas que se podem fazer a este modelo, na atual sociedade de conhe-

cimento, o mercado de trabalho requer cada vez mais um conjunto de competências específicas, como competências comunicativas, a capacidade de inovação e o capital social (Hoikkala, 2009). Neste contexto de transformações ocorridas no mundo do trabalho e do emprego, Crespo, Gonçalves e Coimbra (2001: 2) chamam a atenção para «a substituição da noção de *skill* enquanto atributo discreto, individual e relativo às especificidades de cada posto de trabalho pela noção mais genérica e estruturante de competência transversal que se atualiza e transfere aos diferentes contextos de vida dos indivíduos». Consciente deste panorama, a Europa assume que é necessária uma incidência muito mais forte no desenvolvimento de competências transversais (European Commission, 2012). Para a Comissão Europeia, «as competências transversais, tais como a capacidade de pensar de forma crítica, de tomar a iniciativa, de resolver problemas e de trabalhar em colaboração, irão preparar as pessoas para os percursos profissionais variados e imprevisíveis de hoje» (2012: 4). Destinado a promover competências transversais, o voluntariado juvenil tem sido alvo de um forte incentivo por parte da União Europeia, através da promoção de diferentes programas, nomeadamente o SVE.

O SVE é considerado um «verdadeiro serviço de aprendizagem» não formal e informal, pois, para além de trazer benefícios às comunidades locais, os voluntários descobrem outras culturas e línguas, adquirem novas competências e desenvolvem-se pessoalmente (Comissão Europeia, 2013).

De acordo com as definições da UNESCO (2012), a aprendizagem não formal é estruturada de acordo com programas de ação educativos e formativos, mas é mais flexível em relação à aprendizagem formal, podendo ser desenvolvida através das atividades de organizações da sociedade civil. Já a aprendizagem informal é uma aprendizagem não intencional que ocorre na vida quotidiana em sintonia com os interesses e atividades dos indivíduos.

Com o intuito de reconhecer as competências adquiridas pelo voluntário/a durante a sua experiência de SVE, a Comissão Europeia criou um «Passe Jovem». As competências-chave adotadas pelo programa Juventude em Ação definem oito competências essenciais ao longo da vida. São elas: 1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) A competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e empreendedorismo; 8) Sensibilidade e expressão cultural (European Communities, 2007). Não obstante esta experiência de voluntariado ter uma pretensão educativa, de que forma é que esta intenção é realizada? Quais os benefícios e aprendizagens educativas que os/as jovens colhem desta experiência multi/intercultural? Que competências, conhecimentos e valores desenvolvidos são valorizados?

3. Oportunidades culturais e educativas do serviço voluntário europeu: discussão dos resultados

3.1. O Serviço Voluntário Europeu enquanto oportunidade para a aquisição de conhecimentos, valores e práticas

Hoje assiste-se à prevalência na política e na economia de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida. Tal como Pires (2007: 8) afirma, «a vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências». Este movimento ultrapassa as fronteiras que delimitam os espaços e tempos formais de aprendizagem, destacando a importância das aprendizagens realizadas a partir das experiências de vida, situadas no âmbito do não formal e informal. A aprendizagem é experiencial quando está ancorada a atividades significantes para os sujeitos, ligadas a um compromisso pessoal (Dubar, 2006). Nos seguintes excertos apresentados constata-se a aquisição de novos valores, saberes e práticas que estão intimamente ligados aos ideais políticos promovidos pela Casa da Juventude. Por outro lado, o voluntariado assume uma função social formativa pois ao proporcionar a socialização face a face oferece oportunidades para desenvolver laços sociais de valor significativo (Omoto & Snyder, 1995).

Maarit – Em geral o voluntariado é sobre ter novas experiências, aprender sem estudar. Aprendizagem informal... Se eu estivesse na Finlândia, eu não aprenderia português, não teria aprendido tanto sobre comida vegetariana ou quintas orgânicas, eu não teria conhecido estas pessoas fantásticas. (...) Durante este ano aprendi tanta coisa, que eu agora aprecio, no que se refere à agricultura biológica e ao Comércio Justo. Agora eu penso no que compro, de onde é que vem. Nestes tempos tenho pensado naquilo que tenho feito e quero mudar. Voltar às raízes, a plantar e cultivar o solo que tenho. Talvez, quando voltar à Finlândia, mude os meus hábitos e até me especialize em cozinha vegetariana para abrir um restaurante meu. (EE)

Lauma – No geral tu aprendes a partir da experiência, porque aqui não há nenhum professor que te possa ensinar o que fazer, por isso aqui tudo depende mais ou menos de ti. Da experiência aprendes, porque estás sempre a conhecer diferentes pessoas, e também tentas aprender a partir das experiências deles. Claro que eu aprendo coisas novas como por exemplo o Comércio Justo. Na Letónia não temos Comércio Justo. Por isso, no meu caso é um campo completamente novo. (EE)

a) Os valores ecológicos

Para Sofia Marques da Silva (2011), investigadora que desenvolveu um estudo etnográfico entre 2005 e 2007 numa Casa da Juventude (CJ) no Norte de Portugal, a CJ é um contexto educativo e de socialização informal e não formal pensado politicamente e socialmente para as juventudes. A CJ em estudo, enquanto espaço de formação e educação não formal, preconiza e promove a aquisição de novos conhecimentos e valores como o Comércio Justo, o desenvolvi-

mento sustentável e a agricultura biológica. Consta-se uma mudança de perspetivas e práticas quanto a esses mesmos valores e quanto à sua importância social e ecológica:

Jelena – Antes de chegar aqui não conhecia o Comércio Justo. Mas comecei a trabalhar com estas coisas, escutei o Daniel, vi como ele fala e agora posso dizer que também apoio esta política e gosto de comprar comércio justo. (EE)

Javier – A verdade é que o mundo é diferente de onde eu vivia e do que eu pensava. Mudei a forma de pensar. Eu não sabia nada de produtos orgânicos e Comércio Justo. Não só podes comprar de uma forma igualitária e mais justa, mas também pela forma de trabalhar a terra, e não comer tóxicos nos produtos. Eu tinha um amigo que só come produtos biológicos, mas eu não sabia qual era a importância que tinha. Talvez daqui a 20 anos tenha mais importância. (EE)

b) O valor do altruísmo

As primeiras referências históricas sobre a origem do voluntariado remetem-nos para uma influência religiosa, refletida nas ações de caridade que ajudavam os mais necessitados. Este paradigma tradicional do voluntariado, comparável à prática de um sacerdócio que se doa a um ser individual ou a uma causa social, contribuiu para formar a ideia do voluntário como aquele que deve dar a própria vida sem esperar receber nada em troca (Coelho, 2008). Neste caso, o apoio às instituições sociais, as relações dos voluntários com os utentes são principalmente marcadas pela dimensão não-verbal. Na simples atenção disponibilizada ao *Outro*, sobressai a importância do valor altruísta. Altruísmo, do latim, significa «para o outro», cuidar do «alter» e foi uma palavra cunhada pelo filósofo francês Auguste Comte para designar a disposição humana para se dedicar ao *Outro*.

Jack – Com os idosos o importante às vezes nem é ter uma série de atividades planeadas. É mais importante estar com eles, ouvi-los pois é isso que eles precisam. Muitos deles não têm ninguém a visitá-los. (NT 30 de outubro)

A Larissa diz-me que o trabalho nas instituições é-lhe útil, pois a ajuda a relativizar os seus problemas, a compreender e a lidar com os problemas dos outros, e por isso ser-lhe-á útil a nível pessoal, para ser uma melhor pessoa, e a nível profissional (NT 3 de outubro)

Larissa – Em geral o voluntariado é sobre aprender a dar, às vezes sem esperar nada em troca. Dar é alegria. E não é preciso que seja material. Pode ser amor. Vou ao orfanato e até um abraço de uma criança é algo... (EE)

Ao estar relacionada com a inter-relação pessoal, a educação tem a ver com as atitudes manifestadas na relação com o *Outro* (Cabanas, 2002), e neste sentido esta experiência pode educar o olhar para a compreensão e para a dimensão humana de cada indivíduo.

c) A aprendizagem da língua portuguesa

Como teriam inevitavelmente que falar em português com os técnicos e os utentes nas diferentes instituições, durante o primeiro mês de estadia em Portugal os voluntários tiveram aulas de língua portuguesa na Casa da Juventude, seguindo depois individualmente a aprendizagem. Ora, a comunicação em línguas estrangeiras baseia-se na capacidade de compreender, expressar e interpretar a língua estrangeira em diversas situações da vida social e cultural, interagindo linguisticamente de forma apropriada (European Communities, 2007). Na perspetiva da educação, a linguagem oral oferece duas grandes possibilidades: ser o instrumento do pensamento que permite a compreensão e «ser a ferramenta básica de elaboração, transmissão e aprendizagem da cultura, ou seja, da comunicação com os outros e conosco próprios» (Sacristán, 2003: 66). Enquanto instrumento de comunicação e socialização, a linguagem é um instrumento basilar para o entendimento mútuo e para o fortalecimento de laços sociais. Ora, no apoio às instituições sociais, a escassa proficiência linguística revela-se, para a maioria dos voluntários, como a maior barreira na relação comunicacional com os utentes, impossibilitando também voos mais altos no envolvimento cívico dos voluntários.

[Carolina – E qual é o espaço que achas que é mais desafiante para ti?] Réka – A escola. Porque estamos com 40 crianças, não temos ninguém que nos ajude e temos que nos desenrascar e conseguir comunicar com eles. (NT 21 de novembro)

Chiara – Este é o problema maior. O da comunicação, pois não se consegue falar. E tenho a sorte de entender o que os portugueses dizem e de poder comunicar bem; por isso, acho que as aulas de português são importantes. Porque se sabes a língua, as atividades correm melhor. (NT 18 de dezembro)

No seguinte excerto, assumo o papel de tradutora do que o voluntário não consegue dizer em português. Deixando-o na sombra, sou a sua salvadora:

O Jack vem ter comigo dizendo que precisava da minha ajuda, para traduzir as instruções do jogo que ia começar a jogar com meninos/as. Ao ajudá-lo assumo o protagonismo e ele fica na sombra, pois não consegue comunicar em português. Quando há palavras que não conhece, pergunta-me os significados. Muitas coisas que ele não consegue dizer pede-me a mim para dizer. (NT 18 de novembro)

3.2. O Serviço Voluntário Europeu como oportunidade de dar asas à proatividade cívica

Tal como Dewey (2007) sugere, a democracia não está limitada à democracia representativa, mas abrange a vida associada a troca de ideias entre indivíduos e atividades, que são fontes de aprendizagem da cidadania. Mais do que apelar à noção de pertença a uma comunidade,

a cidadania diz respeito à participação na sua vida, sendo esperado das pessoas cidadãs um papel ativo na *polis* (Constantino & Gouveia, 2009). Neste sentido, os/as jovens não são «ainda não cidadãos», isto é, indivíduos que não podem agir enquanto cidadãos, porque podem realizar ativamente a sua pertença à comunidade através da participação nos assuntos comuns da mesma (Hall, Williamson, & Coffey, 2000). Para Isabel Menezes e Pedro Ferreira (2012), investigadores com trabalho desenvolvido na área da cidadania participatória, «a participação é relevante tanto por razões pessoais como societais, pois incrementa a tolerância, a confiança interpessoal, o sentido de comunidade e o empoderamento psicológico, (...) mas também a cultura cívica, o capital social e o pluralismo» (2012: 12). Ora, o voluntariado ao ligar os/as jovens à comunidade pode permitir desenvolver competências e valores necessários para que se tornem cidadãos/ãs ativos/as e responsáveis pelas questões que afetam a sua comunidade e o mundo (Nenga, 2012).

Nesta experiência, a relação de jovens voluntários/as com a comunidade bem como a participação cívica são vividas de formas distintas, dependendo principalmente de competências na língua portuguesa que se possuem para comunicar e tecer relações, da vontade de se ser proativo/a e do compromisso cívico e político desenvolvido. A Chiara demonstra o seu compromisso cívico pela capacidade de iniciativa em participar na vida comunitária:

Entretanto a Chiara chamou-me à parte para falar comigo. Baixa o tom de voz, antecipando o secretismo da revelação, e confessa-me que está a criar um blog com o Jack para estrangeiros e para os habitantes da cidade. Aonde comer, o que visitar, aonde alugar casas, onde alugar bicicletas, um chat de compra e venda online, um espaço com entrevistas a pessoas da cidade. Isto porque quando chegou não encontrou muita informação sobre a cidade, sobre aonde se alugar casa etc. Refere que para além de ser uma forma de ajudar a comunidade também é uma forma de desenvolver algumas competências informáticas. (NT 7 de outubro)

Ao se envolver civicamente, reconhecendo os problemas da comunidade e propondo soluções, a voluntária estimula o desenvolvimento de competências cívicas e do capital social. Para Hoskins e Crick (2010: 126), «as habilidades para a competência cívica estão relacionadas com a capacidade de participar efetivamente com os outros no domínio público e de demonstrar solidariedade e interesse em resolver problemas que afetam a comunidade local e a alargada». Já *capital social* é uma expressão da autoria de Robert Putnam (2000) que diz respeito a relações sociais baseadas na reciprocidade e na mútua confiança. Susie Weller (2006), ao debruçar-se sobre o capital social das pessoas jovens, demonstrado em formas de participação não convencionais, afirma que «o capital social não é um “objeto”, mas um conjunto de relações e interações que têm o potencial de ser transformadoras» (2006: 562). Ao encorajar a participação cívica, impulsiona o desenvolvimento de competências cívicas e de um sentido de responsabilidade social.

No episódio seguinte, a iniciativa cívica proposta por Chiara assume contornos artísticos, expressando uma das competências-chave ao longo da vida, a expressão cultural, que diz respeito à «apreciação da importância da expressão criativa de ideias, experiências e emoções em uma variedade de meios de comunicação, incluindo a música, as artes, a literatura e as artes visuais» (European Communities, 2007: 12).

A Chiara tinha um bloco na mão e ia partilhando com o grupo aquilo que queria abordar. Afirma que quer dar um concerto na Santa Casa com alguns elementos da Orquestra do Norte e quer escrever um artigo sobre uma exposição de arte em que alguns alunos da Cerci participaram. Quer também encontrar um prédio ou casa abandonado, porque já se apercebeu que há muitos abandonados ou vazios, e quer pintar as paredes com tintas ecológicas, naturais. Assim seriam 3 dias de workshop, no primeiro aprendiam, no segundo pintavam e no terceiro faziam um concerto de música. O Jack e a Réka não se entusiasma muito, mas dizem que é boa ideia. Parecem distantes entre eles. Ela diz que é uma oportunidade não só de pintar o prédio, restaurando-o, mas também é uma oportunidade de poder usar um grande espaço para expressarem a sua arte, sem terem que estar preocupados com a polícia. (NT 18 de novembro)

Em suma, aliada à vontade da voluntária ajudar a comunidade, denota-se um desejo de auto-expressão e desenvolvimento das suas competências (digitais). A acrescentar a isto, nota-se um compromisso com os valores ecológicos promovidos pela Casa da Juventude. Tal como afirma Hustinx (2001), sociólogo que investiga o fenómeno do voluntariado, «como resultado da “biografia faz tu mesmo”, o novo voluntariado é uma questão de dar e receber» (2001: 65). O filósofo francês Lipovetsky (1994) já considerava que na sociedade contemporânea «os indivíduos empenham-se em grupos com objetivos circunscritos e personalizados relacionados com o seu íntimo, a assistência é, simultaneamente, auto-assistência, descoberta de si próprio, afirmação de uma identidade particular» (1994: 166).

No projeto «Por um Mundo mais Justo», Ewelina manifesta um inconformismo com o simples papel de lojista. Porém, a autonomia e independência dadas às voluntárias neste projeto é vista como uma oportunidade para ser proactiva:

A Ewelina diz que quer participar na cidade, envolver-se noutros voluntariados e ativismo social e político. Afirma que não quer ser simplesmente uma hóspede ou parasita, mas quer dar algo de volta à sociedade. (NT 21 de outubro)

Ewelina – Nós queremos fazer coisas diferentes e não ficar apenas na loja sentadas. Para este trabalho os voluntários precisam ser proactivos. (NT 5 de novembro)

No caso do envolvimento no Comércio Justo, a proatividade é colocada em ação através da promoção deste movimento social que assenta principalmente numa componente pedagógica. Neste processo desenvolve-se uma das competências-chave ao longo da vida: o espírito de

iniciativa e empreendedorismo que diz respeito à «capacidade dos indivíduos de pôr as ideias em ação, de planear e gerir projetos com vista a alcançar objetivos» (European Communities, 2007: 11). As suas iniciativas são intencionalmente políticas: pretende-se educar para um consumo reflexivo e responsável, do ponto de vista económico e social. De seguida, ao entrevistar a Lauma apercebemo-nos da sua consciência para o facto de a população nortenha não estar educada para o ato político inerente à escolha de um produto, pois comprar é votar no tipo de comércio que se quer defender (Costa, 2012).

Lauma – Eu e a Ewelina estamos a preparar algumas apresentações sobre o Comércio Justo e gostaríamos de apresentar para escolas, universidades, e queremos fazer parcerias com outras ONG. (EE)

Lauma – Honestamente, as pessoas não estão educadas neste campo. Mas eu gostava de espalhar esta informação porque por exemplo no meu país as pessoas não conhecem. E eu acho que, se tu lhes contares e explicares as coisas, elas irão comprar. (EE)

3.3. O Serviço Voluntário Europeu enquanto oportunidade para uma aprendizagem intercultural

Para além do relacionamento com a comunidade, os/as voluntários/as relacionam-se com o grupo de 11 jovens do SVE e com jovens vindos/as dos confins do mundo, pois a Casa da Juventude organiza intercâmbios juvenis e campos de trabalho internacionais. Para compreender quais os benefícios e aprendizagens educativas que os/as jovens colhem desta experiência multi/intercultural, comecemos por distinguir duas questões centrais – a questão multicultural e intercultural:

Multicultural – é entendido como uma construção da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades, enquanto que – intercultural – é visto como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo. (Cortesão & Pacheco, 1991: 34)

Por outras palavras, a interculturalidade não diz respeito a uma mera condição, mas às dinâmicas criadas na interação e relação com o *Outro*. Ou seja, «não basta somente que as diferentes culturas consigam uma convivência no respeito mútuo e na solidariedade, apesar de isso por si só ser positivo, mas uma interação significativa das culturas em presença» (Bäckström & Pereira, 2012: 84). Como tal, exige que se criem ações-projetos, propostas de interação e educação intercultural específicas (Masini, 2011). Em Portugal, as preocupações com as questões da educação multi/intercultural acompanham o trabalho de Stephen Stoer e Luiza Cortesão. Nos seus

esforços de «traduzir a racionalidade transcultural para o campo da educação escolar» (Stoer & Cortesão, 1996: 36), promoveram a construção de dispositivos pedagógicos para valorizar as culturas locais e para garantir a comunicação interculturais. No fundo, desejava-se «contribuir para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e interagem» (1996: 42).

Recentemente, Corte-Real e Araújo e Sá (2014), num estudo exploratório, analisam os clubes europeus de uma escola enquanto espaços que educam para a cidadania, através da promoção de uma educação intercultural alicerçada no diálogo intercultural e no desenvolvimento de competências interculturais.

Decalcando esta realidade para o campo extraescolar, nesta nossa experiência, e na percepção das pessoas entrevistadas, verificámos que confrontar diferenças sociais e culturais é um processo entendido como uma oportunidade de aprendizagem pessoal e intercultural, geradora de competências cívicas e sociais. Estas competências incluem competências pessoais, interpessoais e interculturais e abrangem o interesse e habilidade para a comunicação intercultural, que valoriza a diversidade e respeita os outros, sendo capaz de lidar com pessoas de diferentes culturas e backgrounds (European Communities, 2007).

Lauma – É desafiante aprender a comunicar com pessoas de diferentes culturas, e com diferentes personalidades. (...) A minha mente está mais aberta. Penso que vou tornar-me mais flexível e compreensível. E por outro lado mais autoconfiante. Pois aprendo a desenvolver as minhas competências sociais e linguísticas saindo fora da minha zona de conforto. (EE)

Maarit – É sempre muito bom conhecer pessoas de outros países, aprender sobre as suas culturas... Em geral, interessam-me muito as diferenças culturais. Podes aprender tanto durante um ano onde há sempre pessoas a vir e a ir. Todos têm a sua própria opinião e maneira de fazer as coisas, e, por isso, tu podes aprender muito como é que as coisas são em cada país... (EE)

Jack – Eu aprecio que a União e a Comissão Europeia suportem projetos como estes, porque eu acho que é importante, pois pessoas de diferentes países conhecem-se, quebram estereótipos, aprendem a colaborar entre elas. (EE)

Na percepção dos/as jovens participantes, estas experiências são oportunidades de aprendizagem intercultural. Ora, a aprendizagem intercultural permite compreender a diversidade e as diferenças – ao invés de depreciar e alimentar preconceitos redutores, podendo desenvolver valores, atitudes e aptidões comunicacionais (Carneiro, 2003). Esta aprendizagem assume uma relevância colossal, pois «a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente erróneas» (Silva, 2007: 98).

Traçando como horizonte a coesão social e a prevenção de discriminações e exclusões, o Conselho da Europa (2008) defende que, nos dias atuais, o diálogo intercultural é uma necessidade para ultrapassar as divisões étnicas, religiosas, linguísticas e nacionais. «O diálogo intercultural designa um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos» (2008: 21). Neste sentido, o diálogo intercultural gera um enriquecimento cultural e social, pois permite destronar os estereótipos negativos que cada cultura produz sobre as outras culturas, o que gera uma mudança de mentalidade (Lafraya, 2011). O próximo jovem entrevistado é um reflexo desta aprendizagem:

Lasse – No geral, o mais importante para mim é o quanto eu aprendi sobre compreensão cultural, a alargar o entendimento especialmente em relação a outras culturas, e aprendi muito sobre diferentes pessoas e o quão diferente eu posso ser de um dia para o outro. (...) E o mais importante que eu aprendi aqui é não ser tão julgador ou crítico e tentar ser mais aberto a outras coisas e outras pessoas. Definitivamente tira-nos muita energia aceitar todas estas culturas. É difícil e exige muito trabalho, mas é uma boa experiência. Não é tanto as pessoas, mas as culturas. E isto é ainda algo em que eu posso ficar frustrado, porque há coisas que eu ouço que para mim são completamente insanas, mas para eles é a coisa mais natural no mundo. E eu acho que quando voltarmos para onde quer que formos esta experiência nos fará muito mais tolerantes a aceitar muitas diferenças culturais e tipos de pessoas, que não faríamos antes. Eu acho que eu irei de certeza. Eu serei mais aberto a outras pessoas. Isto foi o que esta experiência me ensinou. Eu aprendi muito sobre mim mesmo e sobre a minha cultura. (EE)

A aprendizagem intercultural, enquanto vivência de cidadania é um processo extremamente complexo porque questiona ideias profundamente enraizadas sobre o que é certo e errado, e sobre a forma como estruturamos o mundo. Helena Araújo et al. (2002), num artigo sobre a procura de interculturalidade entre dois grupos étnicos (as mulheres ciganas e padjas), afirma que para o encontro intercultural é fundamental que as diferenças culturais sejam vistas como «tensões produtivas» que não estão isentas de conflito. Isto porque num processo de aprendizagem intercultural, aquilo que tomamos por garantido e consideramos essencial é posto em questão. Na verdade, a aprendizagem intercultural ao assumir-se como um processo de descoberta que implica o empenho pessoal e a capacidade de autoquestionamento é sobretudo uma aprendizagem pessoal sobre nós próprios e sobre o *Outro* que é diferente culturalmente (Carreiro & Carvalho, 2008). É do *vai vem* entre a ação e reflexão, que o sujeito toma consciência dos saberes adquiridos. Tal como afirma Dubar (2006: 158), «a experiência é, ao mesmo tempo, interior e reflexiva», permitindo o cultivo de uma identidade reflexiva.

Vejamos o seguinte testemunho:

Jelena – Quando moras só num país, como eu morei só 29 anos na Sérvia, não percebes muito das outras culturas. Tu podes ler, tentar entender, mas não entendes tanto. Mas, quando estás nesta situação com 9 nacio-

nalidades, e vives num país que é completamente diferente do teu, tu passas a compreender como és, como são os sérvios, os portugueses e as outras nacionalidades. Então isso é muito importante e eu gosto. Porque autoconheces-te melhor. (...) Tive muitos choques culturais aqui então... mas aceito as diferenças. (EE)

Na perceção da Jelena, é justamente no confronto com a diversidade cultural que se compreende verdadeiramente a cultura e a nacionalidade própria e alheia, levando à reconstrução de representações, estereótipos, pertenças e identidades. Logo, para uma aprendizagem intercultural, «não chega ainda que seja necessário – ter das outras culturas uma ideia aproximada: é preciso que a ela se acrescente a vivência e a experimentação individual em situações interculturais» (Perotti, 1997: 53).

Tal como sugere um estudo de Jackson (2011), através de uma reflexão profunda sobre a própria experiência intercultural, os voluntários tornam-se mais conscientes das suas próprias identidades nacionais e culturais, bem como das dos outros.

Conclusões

A experiência de voluntariado aqui retratada revela-se como «um processo de compromisso político, pessoal e social» (Silva & Queirós, 2012: 38), corporizando a expressão de valores como o altruísmo, a generosidade e a responsabilidade social e cívica. As vivências relacionais proporcionadas pela Casa da Juventude e pela ajuda na loja do Comércio Justo são uma oportunidade de aquisição de saberes e valores ecológicos, gerando compromissos políticos comuns como o Comércio Justo e a agricultura biológica.

Considerando que a educação deve ser um empreendimento ético preocupado com a formação das pessoas, da sua humanidade, em relação com o *Outro* (Savater, 2012), conclui-se que o apoio às instituições locais assume uma função educativa bastante relevante numa dimensão ética, pois promove a experiência de ser e estar para com uma figura de alteridade numa atitude compreensiva. No entanto, influenciado pela individualização e pela cultura individualista, mas também pelas pressões em termos de formação adicional acima já assinaladas, o serviço voluntário não é apenas encarado apenas como um ato de doação a um grupo de pessoas ou uma causa social, mas também como uma oportunidade de desenvolvimento, autoexpressão e autoconhecimento. Por outro lado, para a maioria dos voluntários, a barreira linguística adquire o tamanho de uma montanha, sendo um fator limitador na relação comunicacional com a população portuguesa, assim como um fator desmotivador do envolvimento nas diferentes atividades de voluntariado. Por efeito, os frágeis laços sociais tremelicam e as suas participações no domínio público são inexistentes. Face a este problema, a aprendizagem da

língua portuguesa poderia assumir um formato mais cuidado, intenso e prolongado no tempo, para que a participação das pessoas voluntárias fosse mais eficiente e enriquecedora.

No que se refere às iniciativas cívicas, as voluntárias que se sobressaem são aquelas que tem mais competências linguísticas, bem como um maior compromisso e sentido de pertença com a comunidade ou com o Comércio Justo. A participação e proatividade da Ewelina, da Lauma e da Chiara demonstraram ser uma experiência educativa na medida em que permitiram desenvolver várias competências chave ao longo da vida: o espírito de iniciativa e empreendedorismo, as competências cívicas e sociais e as competências digitais. No caso da Chiara, destaco o desenvolvimento do seu sentido de comunidade, do capital social, de um sentido de responsabilidade social e de uma sensibilidade e expressão cultural.

Por último, mas não menos importante, o SVE, enquanto forma de aprendizagem não formal e informal, afirma-se como uma oportunidade para o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão não só social e relacional, mas também intercultural. Este estudo realça a importância de aprender através de experiências interculturais e de educar para o diálogo intercultural, pois, tal como Helena Araújo (2007) argumenta, quando não se consegue dialogar com as diferenças culturais, a exclusão e a discriminação social sobressaem. Graças à atmosfera multicultural existente, o diálogo intercultural contribuiu para que os/as voluntários/as pudessem compreender as diferenças culturais, levando ao despir de preconceitos e representações socialmente costuradas. E neste processo desenvolvem-se competências cívicas e sociais, interpessoais e interculturais essenciais ao longo da vida para a formação para uma cidadania ativa e solidária, com cidadãos/ãs capazes de demonstrar compreensão e cooperação intercultural. Em suma, pensando na educação como uma forma de aquisição das valências e características que nos permitem viver e intervir em sociedade, comunicar ideias e valores (Conselho Nacional de Educação, 2001), este estudo dá conta de possíveis espaços de educação não formal, como o voluntariado, que potenciem competências essenciais ao longo da vida. Estas dizem respeito à importância de aprender a ser, aprender a relacionar-se, aprender a participar na comunidade e a cooperar tendo em vista sociedades plurais mais justas e dialogantes.

Correspondência: CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal.

E-mail: mced12034@fpce.up.pt; sofiamsilva@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Andolina, Molly W., Jenkins, Krista, Keeter, Scott, & Zukin, Cliff (2002). Searching for the meaning of youth civic engagement: Notes from the field. *Applied Developmental Science*, 6(4), 189-195. doi:10.1207/S1532480XADS0604_5
- Araújo, Helena C., Fonseca, Laura, Magalhães, Maria José, & Leite, Carlinda (2002). Em busca da interculturalidade entre mulheres ciganas e padjas na educação. *Ex Aequo*, 7, 149-161.
- Araújo, Helena C. (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 83-116.
- Augusto, Nuno Miguel (2008). A juventude e a(s) política(s): Desinstitucionalização e individualização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 81, 155-177.
- Bäckström, Bárbara, & Pereira, Sofia Castro (2012). A questão migratória e as estratégias de convivência entre culturas diferentes em Portugal. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, XX(38), 83-100.
- Bermudez, Angela (2012). Youth civic engagement: Decline or transformation? A critical review. *Journal of Moral Education*, 41(4), 529-542. doi:10.1080/03057240.2012.732296
- Blommaert, Jan, & Dong, Jie (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cabanas, José María Quintana (2002). *Teoria da educação: Conceção antinômica da educação*. Porto: Edições Asa.
- Cammaerts, Bart, Bruter, Michael, Banaji, Shakuntala, Harrison, Sarah, & Anstead, Nick (2013). The myth of youth apathy: Young europeans' critical attitudes toward democratic life. *American Behavioral Scientist*, XX(X), 1-20. doi:10.1177/0002764213515992
- Carneiro, Roberto (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carreiro, Maria João Refachinho Mourão, & Carvalho, Zita de Sousa (2008). *Para uma cidadania activa: Aprendizagem intercultural*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Coelho, Márcia Loureiro (2008). *Voluntariado e participação cívica juvenil: Formar para ser e ser para agir*. Porto: Autor.
- Comissão Europeia (2012). *Repensar a educação: Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=PT>
- Comissão Europeia (2013). *Juventude em ação: Guia do programa 2013*. Retrieved from http://ec.europa.eu/youth/tools/documents/guide13_pt.pdf
- Conselho da Europa (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural: Viver juntos em igual dignidade*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Conselho Nacional de Educação (2001). *Educação e associativismo: Para além da escola*. Lisboa: CNE.
- Constantino, Jorge, & Gouveia, Luís Borges (2009). *A minha aldeia é todo o mundo: Uma reflexão sobre a participação cívica*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Corte-Real, Maria Leonor, & Araújo e Sá, Maria Helena (2014). Diálogo intercultural na escola precisa-se!. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 149-170.

- Cortesão, Luiza, & Pacheco, Natércia (1991). O conceito de educação intercultural: Interculturalismo e realidade portuguesa. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 4(2), 31-44.
- Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen R. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 9, 35-51.
- Costa, Alexandra Sá (2012). *As pessoas acima do lucro. Políticas de educação, desenvolvimento e novos movimentos sociais* (Tese de doutoramento). FPCEUP, Porto, Portugal.
- Crespo, Carla, Gonçalves, Carlos, & Coimbra, Joaquim (2001, novembro). *A formação no mundo global: Um dispositivo na promoção de competências transversais*. Comunicação apresentada no III Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formação para o Trabalho: Novos horizontes para a formação profissional, Santiago de Compostela.
- Dewey, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Furlong, Andy, & Cartmel, Fred (2007). *Young people and social change, new perspectives*. Berkshire: Open University.
- European Communities (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. Retrieved from <http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf>
- European Commission (2009a). *Proposal for a council decision on the european year of volunteering (2011)*. Brussels. Retrieved from http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/doc828_en.pdf
- European Commission (2009b). *European research on youth*. Brussels.
- European Commission (2015). *Erasmus+: Guia do Programa*. Retrieved from http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_pt.pdf
- Hall, Tom, Williamson, Howard, & Coffey, Amanda (2000). Young people, citizenship and the third way: A role for the youth service?. *Journal of Youth Studies*, 3(4), 461-472. doi:10.1080/713684383
- Harris, Anita, Wyn, Johanna, & Younes, Salem (2010). Beyond apathetic or activist youth: «Ordinary» young people and contemporary forms of participation. *Young*, 18(1), 9-32. doi:10.1177/110330880901800103
- Hoikkala, Tommi (2009). The diversity of youth citizenships in the European Union. *Young*, 17(5), 5-24. doi:10.1177/110330880801700102
- Hoskins, Bryony, & Crick, Ruth Deakin (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: Different currencies or two sides of the same coin?. *European Journal of Education*, 45(1), 121-137. doi:10.1111/j.1465-3435.2009.01419.x
- Hustinx, Lesley, Cnaan, Ram A., & Handy, Femida (2010). Navigating theories of volunteering: A hybrid map for a complex phenomenon. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(4), 410-434. doi:10.1111/j.1468-5914.2010.00439.x
- Hustinx, Lesley (2001). Individualisation and new styles of youth volunteering: An empirical exploration. *Voluntary Action*, 3(2), 57-76.
- Jackson, Jane (2011). Cultivating cosmopolitan, intercultural citizenship through critical reflection and international, experiential learning. *Language and Intercultural Communication*, 11(2), 80-96.
- Lafraja, Susana (2011). *Intercultural learning in non-formal education: Theoretical frameworks and starting points*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Lipovetsky, Gilles (1994). *O crepúsculo do dever: A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lopes, Joana, Benton, Thomas, & Cleaver, Elizabeth (2009). Young people's intended civic and political participation: Does education matter?. *Journal of Youth Studies*, 12(1), 1-20. doi:10.1080/13676260802191920
- Masini, Eleonora Barbieri (2011). Towards multicultural societies: The European experience. *Current Sociology*, 59(2), 229-237.
- Menezes, Isabel, & Ferreira, Pedro (Eds.). (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: Uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Menezes, Isabel, Ribeiro, Norberto, Fernandes-Jesus, Maria, Malafaia, Carla, & Ferreira, Pedro D. (Eds.). (2012). *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. Porto: Livpsic.
- Nenga, Sandi Kawecka (2012). Not the community, but a community: Transforming youth into citizens through volunteer work. *Journal of Youth Studies*, 15(8), 1063-1077. doi:10.1080/13676261.2012.697135
- Omoto, Allen M., & Snyder, Mark (1995). Sustained helping without obligation: Motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 671-686. doi:10.1037/0022-3514.68.4.671
- Pais, José Machado (1993). Nas rotas do quotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 37, 105-115.
- Penner, Louis A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, 58, 447-467. doi:10.1111/1540-4560.00270
- Perotti, Antonio (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Pires, Ana Luísa (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 2, 520.
- Punch, Keith F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Putnam, Robert (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Sacristán, Jimeno (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- Santos, Boaventura de Sousa (1995). *Um discurso sobre as ciências* (7ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Savater, Fernando (2012). *O valor de educar*. São Paulo: Planeta.
- Silva, Sofia Marques (2011). *Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Sofia Marques, & Queirós, Cristina (2012). University students' investment in developing skills through participation in volunteering program: Experiences from the University of Porto, Portugal. In Viera Zozulakova & Bohuslav Kuzysin (Eds.), *Volunteering in 21 century* (pp. 23-42). Persov: University of Persov.
- Spradley, James P. (1979). *The ethnographic interview*. Belmont: Wadsworth.
- UNESCO (2012). *Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. Hamburg: UIL.

- Weller, Susie (2006). Skateboarding alone? Making social capital discourse relevant to teenagers' lives. *Journal of Youth Studies*, 9(5), 557-574. doi:10.1080/13676260600805705
- Wilson, John (2012). Volunteerism research: A review essay. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41(2), 176-212. doi:10.1177/0899764011434558