

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Academia Gulbenkian do Conhecimento AAJONG – Intervir em Competências Sociais e Emocionais: Que Benefícios?

Marta Rosa de Sousa

Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientador:

Professora Doutora Joana Dias Alexandre, Professora Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2020



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Academia Gulbenkian do Conhecimento AAJONG – Intervir em
Competências Sociais e Emocionais: Que Benefícios?**

Marta Rosa de Sousa

Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em
Risco

Orientador:

Professora Doutora Joana Dias Alexandre, Professora Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2020

Esta investigação decorreu no âmbito do projeto Academia AAJONG, financiado pelas Academias Gulbenkian do Conhecimento.



Agradecimentos

Difícilmente conseguirei agradecer a todos aqueles que passaram pelo meu caminho ao longo destes últimos anos e no meu percurso académico!

Antes de mais, o meu profundo agradecimento à minha orientadora, Professora Joana Alexandre, por toda a confiança que depositou em mim, por me fazer acreditar que era possível cumprirmos os nossos objetivos e, principalmente, fazer-me acreditar nas minhas capacidades e por todas as palavras de motivação. Foi um prazer trabalhar consigo, o meu muito obrigada!

Agradeço à Associação Amigos Juntos pela Orquestra Novas Guitarras - AAJONG, em especial à Dr.^a Inês Murteira, por toda a disponibilidade e compreensão ao longo da elaboração deste trabalho.

Agradeço ainda à Dr.^a Carla Colaço e à Dr.^a Rita Domingos por me mostrarem que, mesmo quando as coisas não correm como planeado, temos de manter o pensamento positivo e acreditar em nós próprias, que tudo ficará bem.

Às minhas meninas que acompanharam todo o meu caminho, Joana Fonseca e Patrícia Rebelo, obrigada por todas as horas que passámos a rir, a desfrutar da nossa eterna Pensão Estrelinha, onde muito trabalhámos no nosso percurso académico, decerto que sem elas não teria sido tão rico, tão bom! Muito obrigada, corações!

À Catarina Anjos, por todas as horas que passámos na luta por concluir o nosso Mestrado e por todas as partilhas e momentos, sempre animadíssimos, nas viagens Leiria-Lisboa!

À Rita Venâncio, por estar sempre disponível para me ajudar e me mostrar que conseguimos sempre ultrapassar os obstáculos que nos possam aparecer.

Aos meus amigos de sempre: Pedro, André, Marta, Cristiana, Francisca, Silvia e Rute pela amizade incondicional e pelo apoio que me deram desde o primeiro dia.

Um especial obrigado à minha amiga Inês, por todo o apoio desde sempre e, em especial, nestes últimos meses em que todos os dias me lembrava que estávamos cada vez mais próximos do nosso objetivo.

Ao Francisco, por compreender todas as minhas ausências e sempre ter acreditado em mim, mesmo quando era eu a duvidar de mim mesma.

Aos meus avós! À minha avó Mina, por todas as palavras sábias de uma vida recheada de experiência que me transmite todos os dias. À avó Maria, ao avó Virgílio e ao avó Zé, que mesmo não estando fisicamente, me transmitiram sempre muita força e positividade para seguir os meus sonhos.

Em especial, agradeço à minha irmã! Por todas as vezes em que me lembrava que sou capaz de cumprir tudo a que me proponho. Por nos primeiros anos do meu percurso académico compreender todas as minhas ausências e desde o início do meu mestrado por me ter acompanhado todos os dias, ajudando a que fosse possível chegar até aqui.

Por último, mas com a maior importância: Aos meus pais! A quem dedico este trabalho. Sem eles nunca teria sido possível. À minha mãe, por todas as velinhas que acendeu desde o primeiro dia em que me deixou em Lisboa e foi embora com o seu coração apertado. Ao meu pai, por desde sempre me motivar a querer fazer mais, a querer fazer melhor.

A todos, o meu profundo e sincero obrigada!

Resumo

A promoção de competências socioemocionais tem vindo a ser foco de atenção e de interesse entre a comunidade científica, contando com cada vez mais programas que visam o desenvolvimento destas competências com crianças e jovens. Em Portugal, a Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito da sua Estratégia 2018-2022, tem financiado e apoiado o desenvolvimento de programas que fomentem competências socioemocionais em crianças e jovens, através das Academias Gulbenkian do Conhecimento. As Academias de metodologia experimental procuram implementar e avaliar projetos que seguem metodologias e desenhos próprios que não foram testados anteriormente. O objetivo do presente trabalho consiste na avaliação de uma dessas academias, a Academia Gulbenkian do Conhecimento (AGC) “Ideias à Obra”, promovida pela Associação Amigos Juntos pela Orquestra Novas Guitarras (AAJONG). Para o efeito, foi conduzido um estudo quantitativo, no qual participaram um total de 160 crianças com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, com um desenho *quasi* experimental, com Grupo de Intervenção (N = 139) e Grupo de Comparação (N = 21).

Globalmente, os resultados indicam não terem existido benefícios estatisticamente significativos no Grupo de Intervenção, não indo ao encontro do esperado. Apesar dos resultados obtidos, destaca-se a importância que a avaliação de programas de intervenção tem e, sobretudo em projetos que seguem uma metodologia experimental, de forma aumentar o conhecimento sobre o mesmo, bem como a promoção de tomadas de decisão informadas. Os resultados são discutidos à luz da teoria, sendo também apresentadas limitações e sugestões futuras.

Palavras-chave: competências socioemocionais; avaliação de programas; crianças; Academias Gulbenkian do Conhecimento.

Códigos PsycINFO: 2956 Educação e cuidados infantis; 3365 Promoção e Manutenção da Saúde e Bem-Estar.

Abstract

The promotion of socio-emotional skills has been a focus of attention and interest among the scientific community, counting on an increasing number of programs aimed at developing these skills with children and young people. In Portugal, the Calouste Gulbenkian Foundation, in the scope of its 2018-2022 Strategy, has financed and supported the development of programs that foster socio-emotional skills in children and young people, through the Gulbenkian Academies of Knowledge. The Academies of experimental methodology seek to implement and evaluate projects that follow methodologies and designs of their own that were not previously tested. The aim of this work is the evaluation of the Gulbenkian Academy of Knowledge "Ideas to the Work", promoted by Amigos Juntos pela Orquestra Novas Guitarras Association (AAJONG). For this purpose, a quantitative study was conducted, in which participated a total of 160 children between the ages of seven and ten, with a quasi experimental design, with an intervention group (N = 139) and a comparison group (N = 21).

Overall, the results indicate that there were no statistically significant benefits in the intervention group, not as expected. Despite the results, the importance of evaluating intervention programs is highlighted, especially in projects that follow an experimental methodology, in order to increase knowledge about it, as well as to promote informed decision-making. The results are discussed with existing theory, and limitations and future suggestions are presented.

Keywords: socio-emotional skills; programme evaluation; children; Gulbenkian Academies of Knowledge.

PsycINFO Classification Codes: 2956 Childrearing & Child Care; 3365 Promotion & Maintenance of Health & Wellness.

Índice

Capítulo 1. Introdução	1
Capítulo 2. Enquadramento Teórico	5
2.1. Competências Socioemocionais: Conceptualização e Relevância	5
2.2. Benefícios da Aprendizagem de Competências Socioemocionais	11
2.3. Programas de Promoção de Competências Socioemocionais nas Escolas: Que Vantagens	12
2.4. A Aprendizagem Socioemocional: Qual o Papel que lhe é Atribuído no Contexto Nacional?	15
2.5. Académias do Conhecimento Gulbenkian: Enquadramento e Conceptualização	18
2.5.1. Exemplos de Académias Gulbenkian do Conhecimento	20
2.5.1.1. Metodologias de Referência	20
2.5.1.2. Metodologias Experimentais	24
2.6. A Avaliação de Programas de Aprendizagem Socioemocional	26
Capítulo 3. Academia em Análise	31
3.1. Academia Gulbenkian do Conhecimento AAJONG	31
3.1.1. Objetivos e Hipóteses do Presente Estudo	33
Capítulo 4. Método	35
4.1. Participantes	35
4.2. Instrumentos	38
4.2.1. Questionário de Caracterização da Amostra	38
4.2.2. Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais – “Para mim é Fácil”	38
4.3. Procedimentos	39
4.3.1. Procedimento de Recolha	39
4.3.2. Procedimento de Análise	40
Capítulo 5. Resultados	41
5.1. Competências Socioemocionais	41
5.1.1. Impactos da Intervenção da Academia AAJONG nas Crianças Participantes	41
Capítulo 6. Conclusão	45
as Bibliográficas	51
	61

Índice de Quadros

Quadro 2.1 - Dimensões dos <i>Big Five</i> e comportamentos, pensamentos e sentimentos associados	9
Quadro 2.2 - Dimensões inerentes a cada competência	10
Quadro 4.1 - Características sociodemográficas dos pais dos participantes na Academia AAJONG	37
Quadro 4.2 - Consistência interna das dimensões da Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais “Para mim é fácil” da escala original e no presente estudo	39
Quadro 5.1 - Níveis médios reportados na regulação emocional e na resolução de problemas em T1 e T2, pelo GI e GC	41
Quadro 5.2 - Médias e Desvios Padrão do GC em T1 e T2, para as competências resolução de problemas e regulação emocional decorrente de testes t para amostras emparelhadas	42
Quadro 5.3 - Médias e Desvios Padrão do GI em T1 e T2, para as competências resolução de problemas e regulação emocional decorrente de testes t para amostras emparelhadas	43
Quadro 5.4 - Médias e Desvios Padrão do GI e GC em T2, para as competências resolução de problemas e regulação emocional decorrente de testes t para amostras independentes	44

Índice de Figuras

Figura 3.1 - Teoria da Mudança Academia AAJONG	33
Figura 4.1 - Desenho do estudo empírico	35

Índice de Anexos

Anexo A - Itens de cada dimensão da Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais “Para mim é fácil”	63
Anexo B - Consistência Interna em T1 das dimensões resolução de problemas e regulação emocional	63
Anexo C - Consistência Interna em T2 das dimensões resolução de problemas e regulação emocional	65
Anexo D - Teste t para amostras independentes: comparação das duas dimensões em função da condição de participante ou comparação em T2	68

Glossário de Siglas

AAJONG – Associação Amigos Juntos pela Orquestra Novas Guitarras

AGC – Academia Gulbenkian do Conhecimento

ASE – Aprendizagem Socioemocional

CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

CPS – Creative Problem Solving

EUA – Estados Unidos da América

GC – Grupo de Controlo/Comparação

GI – Grupo de Intervenção

HBSC – Health Behaviour in School-Aged Children

IE – Inteligência Emocional

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

OMS/WHO – Organização Mundial de Saúde/World Health Organization

ONGD – Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento

SEAL – Social and Emotional Aspects of Learning

SEL – Social and Emotional Learning

TM – Teoria da Mudança

CAPÍTULO 1

Introdução

Atualmente, os agentes de educação – estabelecimentos escolares e famílias/cuidadores – deparam-se com o desafio de educar as crianças e jovens para uma sociedade em constante mudança e com diversas exigências. Para que os futuros adultos sejam bem sucedidos nos seus percursos de vida, é necessário que sejam não só academicamente competentes, mas também cidadãos responsáveis, conhecedores, com capacidade de compreender e gerir as suas emoções e, ainda, que consigam entender as perspetivas, motivações e emoções dos outros (Gomes et al., 2017; The Learning First Alliance, 2001). Desta forma, tal como Greenberg e colaboradores (2003) afirmam, a escola, em particular, já não se pode cingir apenas às competências cognitivas e formais, como ensinar a ler, escrever e contar, necessitando de ter um papel ativo no desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Apesar de na literatura não se encontrar uma definição única sobre competências socioemocionais, destaca-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2015), que apresenta o conceito de competências socioemocionais com base em cinco dimensões: colaboração, comunicação, abertura, regulação emocional e desempenho na tarefa (Alexandre & Barata, 2018).

Decorrente da relevância das competências socioemocionais para o desenvolvimento global positivo das crianças e jovens, têm sido desenvolvidos e implementados um número significativo de programas de promoção de competências socioemocionais em escolas e noutros contextos, com um papel ativo na educação das crianças e jovens (e.g., clubes desportivos, locais de Atividades de Tempos Livres (ATL), Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) ou Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), não só a nível internacional, como também no contexto nacional (Pinto & Raimundo, 2016a; Sklad et al., 2012; Weare & Nind, 2011).

Esta crescente adoção de programas de promoção socioemocional deve-se ao facto de, nas últimas décadas, a comunidade científica ter conceptualizado e suportado empiricamente o papel destas competências como promotores do bem-estar, de saúde mental e de sucesso académico (Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2018; Payton et al., 2000; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015; Weissberg & Greenberg, 1998). Os estudos que têm vindo a ser desenvolvidos procuram promover o olhar sobre as competências socioemocionais

como fatores de proteção, permitindo a redução de fatores de risco e/ou prevenção de comportamentos problemáticos (Catalano et al., 2002).

Contudo, a literatura tem documentado que, para que os benefícios associados ao desenvolvimento de programas de promoção de competências socioemocionais se verifiquem, estes devem seguir alguns requisitos, tais como: serem desenhados com base em evidência científica; terem instruções explícitas; englobarem métodos de ensino que promovam a aplicação das aprendizagens em situações do quotidiano; envolverem, não só a escola, mas também a comunidade e a família dos alunos no programa; e contemplar a constante necessidade de avaliação e possível melhoria do mesmo (CASEL, 2003).

Em Portugal, a Fundação Calouste Gulbenkian delineou recentemente a Estratégia 2018-2022, que procura promover o investimento em diversas áreas, sendo uma delas a fomentação de novas abordagens de educação e saúde (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018b). Neste âmbito, em 2018 surgiu o projeto Academias Gulbenkian do Conhecimento (AGC). As AGC incentivam organizações nacionais a criarem programas que visem a promoção de competências nas crianças e jovens, de forma a que estes sejam adultos competentes com capacidade para enfrentar os desafios da sociedade. Essas competências são: adaptabilidade, autorregulação, pensamento criativo, resolução de problemas, pensamento crítico, resiliência, e comunicação (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018a). Para isso, a Fundação providencia apoio financeiro, técnico e de mentoria a estes projetos, alertando e incutindo às organizações promotoras das Academias a importância da avaliação dos programas (Fundação Calouste Gulbenkian, 2020). A primeira edição das AGC ocorreu em 2018 e financiou trinta e três projetos, sendo um deles o projeto “Ideias à Obra”, também intitulado de Academia AAJONG.

Face ao exposto, o presente trabalho pretende analisar os benefícios que a AGC, projeto Ideias à Obra, desenvolvida pela Associação Amigos Juntos pela Orquestra Novas Guitarras (AAJONG), teve num conjunto de competências socioemocionais – resolução de problemas, na regulação emocional – em crianças de 1º ciclo a frequentar escolas públicas da área metropolitana de Lisboa, por comparação com crianças que não participaram na Academia.

O presente trabalho de projeto encontra-se estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo passa por introduzir o tema e o objetivo do presente trabalho. No segundo capítulo pretende-se fazer um enquadramento teórico da temática abordada por este estudo, procurando conceptualizar as competências socioemocionais, bem como a importância que a promoção destas tem para o desenvolvimento global de crianças e jovens. Este capítulo apresenta, ainda, uma caracterização das Academias Gulbenkian do Conhecimento. O terceiro capítulo descreve a Academia AAJONG, as metodologias utilizadas para a sua criação e os objetivos que esta

Academia pretende atingir. O quarto capítulo apresenta o método, isto é, a descrição da metodologia utilizada no presente trabalho projeto, desde a descrição dos participantes, dos instrumentos utilizados bem como o procedimento de análise e recolha dos dados. De seguida, o quinto capítulo, que reporta os resultados. Por fim, o sexto capítulo visa as conclusões retiradas a partir dos resultados apresentados, as limitações do estudo e sugestões para o futuro.

Enquadramento Teórico

2.1. Competências Socioemocionais: Conceptualização e Relevância

Nas últimas décadas, a comunidade científica tem revelado um grande interesse pela temática das competências socioemocionais contribuindo para a sua conceptualização e para a fundamentação empírica do seu impacto a vários níveis do bem-estar humano (CASEL, 2013; Coelho, Marchante, Sousa, et al., 2016; Denham & Brown, 2010; Payton et al., 2008; Pinto & Alvarez, 2016; Weare & Nind, 2011; Weissberg et al., 2015; Zins et al., 2004)

Segundo Weinert (1999), podemos entender por competência a forma como um indivíduo é bem sucedido na execução de uma tarefa que, por sua vez, é passível de avaliação. McFall (1982), citado por Canha e Neves (2008), refere, por sua vez, a importância de distinguir competência de aptidão. Segundo o mesmo, competência diz respeito à qualidade de execução de uma tarefa, enquanto que a aptidão remete para a capacidade específica que cada indivíduo detém para a realização da tarefa de forma competente. Posto isto, ser competente numa determinada tarefa, subentende que a pessoa possui várias aptidões para a sua realização eficaz. Por outro lado, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, comumente designada por OCDE (2015), apresenta-nos competência como uma característica individual que promove o bem-estar individual e o incremento de dimensões associadas à produtividade. Acrescenta, ainda, que as competências são mensuráveis e maleáveis, tendo em conta os ambientes e a dedicação de cada indivíduo para o desenvolvimento das mesmas.

De forma a compreender o conceito de competência socioemocional, é relevante entender que este se relaciona com o ajustamento do desenvolvimento social e emocional dos indivíduos e que esta competência contribui para o seu bem-estar e sucesso na vida (CASEL, 2013; Guerra & Bradshaw, 2008; Lipnevich & Roberts, 2012). Do mesmo modo, salienta-se a complexidade deste conceito que, para seu entendimento, pressupõe diversos conceitos associados (Marin et al., 2017), nomeadamente: inteligência emocional, competência social e competência emocional.

Quando definimos competência socioemocional deve entender-se, em primeiro lugar, o conceito de Inteligência Emocional (IE). Este foi definido, originalmente, pela forma como um indivíduo consegue compreender emoções (em si e nos outros), como as utiliza, gere e assimila, bem como as consegue utilizar para resolver problemas (Salovey & Mayer, 1990). Esta definição pressupõe que a IE se reparte em quatro áreas: a perceção e expressão emocional, a

capacidade de usar as emoções como facilitadoras de pensamento, a compreensão das emoções e, por último, a capacidade de gestão das próprias emoções e dos outros (Mayer et al., 1999; Salovey & Mayer, 1990). Salienta-se que esta definição foi elaborada tendo por base a Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner (1983).

A Teoria das Múltiplas Inteligências defende a existência de sete categorias de inteligências na cognição humana, sendo elas: inteligência linguística, musical, espacial, corporal-cinestética, interpessoal, intrapessoal e naturalista (Gardner, 1983). Por um lado, a inteligência intrapessoal, percebida como a forma como um indivíduo se consegue compreender a si próprio, às suas emoções e sentimentos, considera-se um ponto fulcral para o bem-estar na vida. Por outro lado, a inteligência interpessoal relaciona-se com a capacidade de trabalhar em grupo, sendo colaborativo, eficaz na comunicação e capaz de se colocar no lugar de terceiros, compreendendo os seus sentimentos, emoções e motivações (Gardner, 1983; Veenema & Gardner, 1996). É de destacar, ainda, que Gardner (1983) na sua teoria, defendeu que, apesar das diversas categorias de inteligência, estas mantinham uma relação de dependência e influência entre si.

Já em 1995, o conceito de IE é apresentado por Goleman como uma capacidade que pode ser aprendida e que auxilia o indivíduo a gerir as suas emoções, a resolver problemas e a promover a empatia para com os outros (Goleman, 2012). Por sua vez, na definição proposta pelo autor suprarreferido, este pressupõe a existência de cinco categorias que integram a IE: (1) a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos interpessoais; (2) a capacidade de reconhecer as emoções nos outros; (3) a capacidade de o indivíduo se autocontrolar; (4) a capacidade de o indivíduo se autoconhecer; e (5) a capacidade de o indivíduo se automotivar (Goleman, 2012). A definição deste construto ainda está longe de ser linear.

No que toca à competência emocional, esta é-nos descrita como o modo como um indivíduo vivência e expressa as suas emoções, bem como a capacidade que detém de as regular adequadamente e de compreender as expressões emocionais dos outros (Denham, 1998).

No que diz respeito ao conceito de competência social, este foi definido por Rose-Krasnor (1997) como o grau de eficácia de um indivíduo nas suas interações com outros, tendo em conta que esta eficácia deve ser mensurável de acordo com a idade do indivíduo e o seu desenvolvimento, e englobando elementos como a cooperação, a prestação de auxílio e a capacidade de resolução de problemas.

Compreendendo os conceitos suprarreferidos, é possível perceber que as competências socioemocionais nascem de uma relação de interdependência entre os construtos competência social e competência emocional a par, também, com o conceito de IE. Nesse sentido, é de

relevar que a competência emocional pressupõe também uma componente social, a interação com outros. As emoções podem influenciar não só o nosso comportamento, mas também o dos indivíduos com quem interagimos, sendo as competências emocionais consideradas um regulador das interações sociais (i.e. competência social) (Denham, 1998). Denham (1998) acrescenta ainda que, quanto melhor for a competência social, melhor será a competência emocional e vice-versa, exemplificando: uma criança que entenda melhor as suas emoções tem também relações mais positivas com os seus pares.

Posto isto, competência socioemocional conceptualiza-se como a capacidade de relacionamento interpessoal, de adequação do comportamento aos diversos contextos e situações, à forma como um indivíduo consegue cooperar, ser assertivo, responsável e empático existindo a possibilidade desta competência ser aprendida e treinada (Pinto & Raimundo, 2016b).

Por conseguinte, o desenvolvimento das competências sociais e emocionais é amplamente referido como um mecanismo de promoção de uma melhor qualidade de vida, fornecendo ferramentas aos indivíduos para responderem eficazmente às solicitações do quotidiano que suscitam uma resposta emocional e socialmente adequada (CASEL, 2003; Matos, 2016; Pinto & Raimundo, 2016b). Este é encarado por muitos educadores e famílias como um desafio do século XXI: fomentar comportamentos “inteligentes, responsáveis, carinhosos e socialmente competentes” nas nossas crianças (Weissberg et al., 2015, p.4).

Desta forma, em 1994, um grupo de profissionais com intervenção em matéria de infância, particularizando a presença de Goleman, autor do livro “Inteligência Emocional” supramencionado, reuniram-se para discutir estratégias de promoção de competências socioemocionais, assim como questões relacionadas com a saúde e cidadania. Procuraram, ainda, compreender de que forma os resultados académicos poderiam ser utilizados como método de prevenção das problemáticas de saúde e comportamentais das camadas mais jovens dos Estados Unidos da América (EUA) (CASEL, 2003; Weissberg et al., 2015). Desta reunião surgiu o conceito de Aprendizagem Socioemocional (ASE) - *Social and Emotional Learning* (SEL) - como mecanismo a utilizar para a promoção das competências académicas, sociais e emocionais das crianças e jovens. Os intervenientes nesta reunião criaram o grupo *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), com a missão de fomentar a ideia da ASE como essencial desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário (Weissberg & Cascarino, 2013).

CASEL (2013, 2015) apresenta as competências socioemocionais como sendo tanto de natureza cognitiva, como comportamental e afetiva, nomeando cinco áreas como as principais

envolvidas nestas competências: (1) autoconhecimento (i.e., compreensão das emoções, valores, forças, objetivos e limitações pessoais); (2) autorregulação (e.g., capacidade de regular emoções e comportamentos de maneira adequada, através do controlo de impulsos, motivação, resiliência, perseverança face a objetivos ou gestão de stress); (3) consciência social (e.g., capacidade de se colocar no lugar do outro, demonstração de empatia e compaixão e compreensão das normas sociais); (4) gestão de relacionamentos (envolve o estabelecimento e manutenção de relacionamentos saudáveis promovidos pela capacidade de ouvir o outro, gestão eficaz de conflitos, cooperação e procura de ajuda); por último, (5) tomada de decisão responsável (ligada às escolhas feitas e na medida em que estas possam ser benéficas e construtivas para si e nas suas interações sociais, baseando-se na ética e nas suposições adequadas das consequências das suas escolhas/attitudes) (Payton et al., 2000; Weissberg et al., 2015).

Tendo em conta o supramencionado, a ASE deve ser entendida como a integração eficaz de conhecimentos, atitudes e competências necessárias para o reconhecimento e gestão de emoções, o desenvolvimento de empatia e preocupação pelos outros, a tomada de decisões conscientes e responsáveis, o estabelecimento de relações positivas e, ainda, o saber lidar com desafios de forma eficaz (CASEL, 2003).

Em Inglaterra, sensivelmente no mesmo período, surgiu uma abordagem sobre a mesma temática, que ficou conhecida como SEAL - *Social and Emotional Aspect of Learning*, também impulsionada pelo livro de Goleman, em 1995, sobre a IE (Elksnin & Elksnin, 2003; Goleman, 2012; Lendrum, 2010). Dada a adesão a esta abordagem foi criado, em 1999, o *The National Healthy Schools Standard* por parte do departamento de saúde inglês, que tinha como objetivo a promoção de bem-estar e saúde mental, por meio da fomentação de um sistema educativo saudável promotor de sucesso dos alunos, através do ensino das competências socioemocionais nas escolas (Lendrum, 2010). Contudo, só em 2003, com a publicação da proposta de reformulação da lei “*every child matter*” por Paul Boateng, o governo inglês lançou, no ano seguinte, a legislação que visava a garantia do bem estar infantil e da sua promoção nos estabelecimentos de ensino, sendo lançado um ano depois, pelo Departamento de Educação e Competências, o primeiro programa SEAL (Lendrum, 2010).

Tendo por base a conceção inglesa de ASE, é útil ter em conta cinco aspetos sociais e emocionais da aprendizagem: autoconhecimento, autorregulação, motivação, empatia e aptidão social. Sendo assim, os programas SEAL visam a promoção de competências sociais e emocionais que sustentem a aprendizagem eficaz do comportamento positivo e do bem-estar emocional (Department for Education and Skills, 2005; Humphrey et al., 2010).

Os objetivos e definições daquilo que é a ASE são equivalentes na abordagem americana e inglesa (Coelho, Marchante, Sousa, et al., 2016).

Ainda sobre a conceptualização das competências socioemocionais, é importante referir que a OCDE tem também feito, mais recentemente, um investimento nesta matéria. As competências socioemocionais são definidas como capacidades individuais de formas de pensar, sentir e comportar que são passíveis de desenvolvimento, mediante a exposição à sua promoção e aprendizagem, e que têm impacto socioeconómico na vida dos indivíduos (OCDE, 2015). A OCDE ancora as competências socioemocionais no Modelo dos *Big Five* da personalidade, que apresenta cinco dimensões-chave: extroversão, abertura à experiência, conscienciosidade, amabilidade e estabilidade emocional (Goldberg, 1990; OCDE, 2015), que capturam uma ampla gama de comportamentos, sentimentos e pensamentos referentes às competências socioemocionais. No quadro 2.1 expõem-se alguns dos comportamentos, pensamentos e sentimentos subjacentes a cada uma das cinco dimensões (Costa & McCrae, 2008; McCrae et al., 2005; OCDE, 2015).

Quadro 2.1

Dimensões dos Big Five e comportamentos, pensamentos e sentimentos associados (OCDE, 2015).

Dimensão	Comportamentos, pensamentos e sentimentos
Abertura	Não comodismo, curiosidade, imaginação, sentido estético, ação, excitabilidade
Conscienciosidade	Autodisciplina, organização, eficiência, zelo, esforço, deliberação
Estabilidade Emocional	Ansiedade, irritabilidade, autoconsciência, impulsividade, depressão, vulnerabilidade
Extroversão	Socialização, assertividade, espírito aventureiro, atividade, entusiasmo, afetuosidade
Amabilidade	Altruísmo, simpatia, modéstia, franqueza, confiabilidade, adequação

A adaptação do quadro teórico dos *Big Five* (Goldberg, 1990) para as competências socioemocionais é feita da seguinte forma: a abertura à experiência corresponde às competências de abertura, a dimensão conscienciosidade subentende a competência

socioemocional de desempenho na tarefa, a estabilidade emocional no modelo pressupõe a regulação emocional, a dimensão da extroversão é entendida como a competência socioemocional de comunicação, e, por fim, a agradabilidade admite a competência de colaboração. Importa ressaltar que estas competências não se cingem a elas mesmas, sendo que abrangem um outro leque de dimensões, como ilustrado no Quadro 2.2 (Alexandre & Barata, 2018).

Quadro 2.2

Dimensões inerentes a cada competência - adaptado de Chernyshenko et al. (2018).

Competências socioemocionais	Dimensões inerentes à competência
Desempenho na tarefa	Autocontrolo, persistência, responsabilidade, orientação para resultados
Regulação emocional	Resistência ao stress, controlo emocional, otimismo
Colaboração	Empatia, confiança, cooperação
Relações com os outros	Sociabilidade, assertividade, energia
Abertura à experiência	Tolerância, curiosidade, criatividade

Mais uma vez, esta conceção chama à atenção para o desafio que as crianças e jovens enfrentam, tendo em conta o panorama socioeconómico do mundo atual, bem como a necessidade de estabelecer políticas que promovam a disseminação das competências socioemocionais. Alertando para o facto de que, quanto mais cedo as crianças tiverem a oportunidade de desenvolver competências socioemocionais, mais facilmente e melhor conseguem alcançar bons resultados (e.g., maior satisfação com a vida, mais sucesso) e atingir as suas metas pessoais (OCDE, 2015).

Posto isto, é de salientar a ideia de que as competências socioemocionais se desenvolvem num conjunto complexo de interações e situações, desde o nascimento até à idade adulta (Jones et al., 2013). Importa, assim, ter em mente que a ASE é algo que ocorre progressivamente, sendo que a sua complexificação acontece a par da maturação e de mudanças cognitivas que

acompanham o desenvolvimento. A título de exemplo, relativamente à regulação emocional, no pré-escolar é ensinada a identificação de emoções que irão permitir, mais tarde, às crianças trabalhar a regulação emocional de forma positiva (Denham et al., 2009; Denham & Brown, 2010).

Para além disso, a ASE é uma parte importante da educação, que promove um conjunto de competências fundamentais para o sucesso escolar, laboral e pessoal de cada indivíduo, uma vez que todas as nossas relações sociais são influenciadas pelas nossas emoções e, conseqüentemente, as nossas emoções afetam os nossos relacionamentos (Elias, 2006; Vale, 2009).

Globalmente, estas abordagens têm em comum o pressuposto de que as competências socioemocionais, à semelhança das competências académicas, podem ser ensinadas, aprendidas, praticadas e aplicadas em situações do quotidiano. Assim, passam a ser parte das capacidades do indivíduo. Posto isto, é importante fomentar o ensino das competências socioemocionais desde os primeiros anos de escolaridade, de forma a promover o desenvolvimento positivo nas crianças (CASEL, 2013; Weissberg et al., 2015; Zins et al., 2004).

2.2. Benefícios da Aprendizagem de Competências Socioemocionais

Têm sido desenvolvidas diversas meta-análises que mostram os benefícios dos programas ASE. Como exemplo, Mahoney e colaboradores (2018) analisaram, recentemente, quatro meta-análises realizadas nos últimos 10 anos (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Wigelsworth et al., 2016), e constataram que todas evidenciam o impacto das competências socioemocionais em seis domínios do desenvolvimento humano: desempenho académico, competências socioemocionais (tais como, identificação e gestão de emoções, resolução de problemas, definição de objetivos, gestão e resolução de conflitos e tomada de decisão), comportamento pró-social, tal como atitudes positivas face a si e ao outro, redução dos problemas de conduta e do sofrimento emocional.

A ASE promove inúmeras competências nas crianças, desde a capacidade de reconhecer e gerir emoções, de se colocar no lugar do outro, de tomar decisões ponderadas, de estabelecer e manter relações positivas e gratificantes, até à definição de objetivos pessoais (CASEL, 2003). Todas estas revelam-se importantes no bem-estar e na vida em geral, tendo em conta o nível de desenvolvimento da criança ou jovem (Weissberg & Greenberg, 1998). É, ainda, possível ensiná-las, praticá-las e aplicá-las em variadíssimas situações do quotidiano, fazendo com que

cada vez mais estas façam parte das competências das crianças e dos jovens (Weissberg et al., 2015).

Deve, então, entender-se as competências socioemocionais como cruciais para o correto desenvolvimento e conseqüente bem-estar das crianças. A ASE deve ser vista como facilitadora de estratégias de redução dos fatores de risco e de promoção dos fatores de proteção das crianças e jovens (Capara et al., 2000; Greenberg et al., 2003; Guerra & Bradshaw, 2008; Kia-Keating et al., 2011), estando também associada à resiliência perante situações stressantes ou adversas (Denham et al., 2009; Weare & Nind, 2011).

Perante o panorama mundial, têm sido várias as evidências de que o desenvolvimento socioemocional tem um papel fulcral para que as crianças tenham um desenvolvimento e adaptação corretos àquilo que são as exigências da sociedade, e com vista ao sucesso das suas vidas (Diekstra & Gravesteyn, 2008; Greenberg et al., 2003; Weare & Nind, 2011; Zins et al., 2004). Deve reforçar-se a ideia de que o desenvolvimento socioemocional tem implicações para a saúde pública, considerando-se que o ajuste das competências socioemocionais está associado à saúde mental, desempenho académico, abuso de substâncias e desempenho no local de trabalho (Cherniss, 2000; Denham, 2006; Durlak et al., 2011; Tremblay, 2000; Weare & Nind, 2011).

De um olhar da economia e, apesar de em Portugal serem escassos os estudos sobre esta relação, sabe-se que as doenças mentais têm forte impacto económico (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2013). Nesta linha, Knapp, McDaid e Personage (2011) analisaram quinze tipos de intervenções que visam a prevenção e promoção da saúde mental e o seu custo/benefício, tendo concluído que o desenvolvimento de competências socioemocionais se apresenta como uma das melhores intervenções em termos de custo/benefício.

Em suma, importa ter em mente que “o bem estar social e emocional de uma criança ou jovem está fortemente ligado à sua saúde mental” (p. 44, Blank et al., 2010) e que, por sua vez, as competências socioemocionais podem também ser utilizadas como estratégia de prevenção e promoção da saúde mental.

2.3. Programas de Promoção de Competências Socioemocionais nas Escolas: Que Vantagens?

Atualmente, a educação não passa apenas por termos estudantes cultos e intelectualmente conhecedores. A educação é, também, ensinar um aluno a saber interagir socialmente, ter comportamentos positivos, seguros e ponderados, bem como a ter um contributo ético para os

seus grupos, deter competências básicas, possuir hábitos de trabalho e praticar uma cidadania participativa (CASEL, 2003; Greenberg et al., 2003; The Learning First Alliance, 2001). Cada vez mais, vigora a visão das competências socioemocionais como essencial na missão de educar as crianças (Jones et al., 2013). Compactuando com a ideia de que as competências socioemocionais assumem um papel importante no desenvolvimento saudável das crianças, no seu ajuste comportamental e ainda no seu sucesso acadêmico, são vários os autores que têm defendido que programas ASE devem ser parte integrante dos conteúdos programáticos das instituições de ensino (e.g., Bierman et al., 2016; Buckley et al., 2003; Durlak et al., 2011).

A educação de uma criança começa na primeira infância, contudo, hoje em dia, sabemos que a educação da criança trespassa a educação dada pela família e, cada vez mais, a escola e as comunidades são vistas como agentes de educação informal das camadas mais jovens (Bronfenbrenner, 1981; Costa & Faria, 2013; Weissberg et al., 2015).

Gaspar e colaboradores (2008) dizem-nos que a escola é um agente social central na educação das crianças e jovens e na preparação adequada das crianças para a vida futura. É sugerida uma abordagem mais alargada por parte do sistema educativo, de forma a promover, não só competências académicas, mas também competências socioemocionais, que proporcionam um maior bem-estar e uma saúde mental positiva. A OCDE (2015) acrescenta a visão do sistema educativo como meio de promoção de competências socioemocionais para os alunos, tornando-os mais capazes de enfrentar os diversos desafios socioeconómicos da atualidade e de serem cidadãos, não só saudáveis, mas também participativos, com sentimento de pertença, mais responsáveis e felizes.

A importância dada ao contexto escolar para a promoção de competências das crianças e jovens não é uma descoberta recente, sendo que Yeates e Selman, em 1989, já nos apresentavam a escola como o contexto privilegiado. Na mesma linha, Greenberg et al. (2003) referem a escola como um contexto que consegue chegar a um grande número de crianças com variadas competências e motivações para a aprendizagem, e ser um local de excelência para a interação com pares e também com adultos e, em última instância, por ter um importante papel na formação dos alunos como “cidadãos conhecedores, responsáveis, socialmente qualificados, saudáveis, atenciosos e contribuintes” (p. 466, Greenberg et al., 2003). Por isto, pode também ser olhada como um local de excelência para a promoção de competências socioemocionais. Espera-se que a escola prepare os seus alunos para o sucesso no futuro. Tendo isso em conta, existe cada vez mais evidência de que a escola não se pode limitar aos programas académicos, devendo conciliar estes com programas de competências sociais e emocionais, de forma a

promover todo o potencial de cada criança, para além do potencial cognitivo-académico (Sklad et al., 2012).

Os alunos necessitam da colaboração dos seus professores, da companhia dos seus colegas e, muitas vezes, de acompanhamento/apoio por parte das suas famílias para desenvolverem as suas competências (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Humphrey et al., 2010; Jané-Llopis & Barry, 2005; Kia-Keating et al., 2011; Payton et al., 2008; Zins et al., 2004). Assim sendo, devemos ter um olhar holístico ou sistémico sobre o desenvolvimento das competências, existindo os variados contextos (i.e., familiar, educacional, político, cultural, bem como todos aqueles em que um indivíduo se insere) que desempenham uma papel importante na sua promoção (OCDE, 2015).

Um largo conjunto de meta-análises tem analisado várias aplicações de programas de promoção de competências socioemocionais em contexto escolar, revelando que os mesmos têm impacto, não só na melhoria de domínios sociais e emocionais, mas também no desempenho académico dos alunos (e.g.: CASEL, 2003, 2013; Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2018; Payton et al., 2008; Taylor et al., 2017; Webster-Stratton & Herman, 2009).

Os programas de ASE aplicados em sala de aula, por professores ou por técnicos especializados, produzem efeitos positivos no desenvolvimento dos alunos, podendo, assim, ser importante a inclusão de programas de promoção de competências socioemocionais nos currículos escolares (Durlak et al., 2011). A evidência científica demonstra-nos que a promoção de competências socioemocionais no quotidiano de uma escola (envolvendo para além dos alunos, todos os agentes de educação como professores e funcionários) produz benefícios no comportamento pró-social, uma vez que se promove a consciência emocional de todos os intervenientes (Jones et al., 2013; Mahoney et al., 2018). Ou seja, a associação positiva das competências socioemocionais ao desempenho académico envolve todo um espectro do que é o contexto educacional, desde a relação professor-aluno, a gestão de sala de aula e também a eficácia das instruções dadas pelos professores (Jones et al., 2013). Acrescenta-se, ainda, a ideia de que a interligação entre atividades escolares e a comunidade pode contribuir para o desenvolvimento positivo e o sentimento de pertença (Weissberg et al., 2015).

Do mesmo modo, a literatura tem destacado que, para além da infância e adolescência serem períodos importantes no desenvolvimento de bases para a saúde mental e prevenção de problemas de saúde mental, a escola é vista como um contexto que faculta oportunidades exclusivas para levar a cabo um conjunto de intervenções, nomeadamente de promoção de competências socioemocionais (Weare & Nind, 2011).

Nesta ótica, em 2008, a Coordenação Nacional para a Saúde Mental, quando desenhou o Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016, salientou a estratégia de promoção de saúde mental a partir das escolas, indicando, ainda, os programas de promoção de competências socioemocionais como indicados para o efeito. No relatório da avaliação do plano suprarreferido são apontadas algumas propostas de intervenção prioritárias para a extensão do Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016 até 2020. As propostas feitas para a promoção da saúde mental reforçam a pertinência do desenvolvimento de programas de promoção de competências pessoais e sociais, em contexto escolar (Xavier et al., 2017).

Porém, os estudos de evidência têm mostrado também que o impacto dos programas de promoção de competências socioemocionais não se desenvolve de forma linear, tendo as características sociodemográficas das crianças influencia sobre os mesmos. Variáveis como o género, o estatuto socioeconómico, a idade e a zona de residência têm sido apontadas como possíveis preditores do desenvolvimento de competências socioemocionais (Bierman et al., 2017; Coelho et al., 2014; Coelho, Marchante, & Sousa, 2016; Coelho, Marchante, Sousa, et al., 2016; Garner & Waajid, 2008; Raimundo et al., 2013; Taylor et al., 2017).

2.4 A Aprendizagem Socioemocional: Qual o Papel Que lhe é Atribuído no Contexto Nacional?

No que diz respeito ao ensino em Portugal e à sua legislação, o Ministério da Educação alertou para a necessidade do ensino de componentes sociais e afetivas, no final da década de 80 do século passado. Desde aí, foram feitos vários ajustes ao sistema educativo do país: inicialmente optou-se pela criação de disciplinas que permitissem o desenvolvimento pessoal e social (e.g., Formação Cívica e Área de Projeto). Contudo, estas nem sempre abrangiam todos os anos de escolaridade e, progressivamente, estas disciplinas acabaram por ser excluídas dos currículos escolares, havendo um maior foco em disciplinas académicas. Em 2013, descrevia-se o panorama educativo português com um desinvestimento e desvalorização da ASE, a par de uma valorização crescente nas competências académicas, havendo um distanciamento do sistema educativo face às necessidades de desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos (Costa & Faria, 2013). No entanto, em 2016 observa-se, segundo Carvalho et al. (2016), um “renascer” das competências socioemocionais como preocupação do governo português, com a publicação do Manual para a Promoção de Competências Sociais e Emocionais nas Escolas.

Em 2017, foi requerido pelo governo português a elaboração de um “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” (Gomes et al., 2017) com as seguintes características: a) base humanista; b) educar para a aplicação das aprendizagens; c) fazer do sistema educativo um sistema inclusivo; d) promover o desenvolvimento sustentável; e) coerência e flexibilidade do sistema educativo; f) agir com adaptabilidade e ousadia; g) garantir estabilidade; e h) valorizar o saber. Este documento identifica, ainda, dez competências-chave que os alunos devem ter quando terminam a escolaridade obrigatória, fazendo referência não só a competências tradicionalmente académicas, mas também a competências de relacionamento interpessoal e do desenvolvimento pessoal e autonomia (Gomes et al., 2017).

Quanto às competências de relacionamento, o “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” diz-nos que estas remetem para o relacionamento interpessoal nos mais diversos contextos, que possibilitam o estabelecimento de objetivos pessoais e sociais, dar resposta eficaz às dificuldades sentidas, bem como a adequação da gestão de emoções. Enquanto que, para as competências ligadas ao desenvolvimento pessoal e autonomia, podemos constatar que estas remetem para a capacidade do aluno para lidar com as suas emoções, pensamentos e também comportamentos. Tendo por base a sua própria regulação, construção de confiança em si mesmo, motivando-se para aprender, ter espírito de iniciativa e de tomada de decisões ponderadas, visando a autonomia crescente nas diversas áreas do saber (Gomes et al., 2017).

No que diz respeito à promoção de programas de ASE, deve entender-se que, no contexto internacional, desde que o grupo CASEL foi criado (1994), a ascensão dos programas e promoção de competências socioemocionais foi notável, não só nos EUA, mas um pouco por todo o mundo.

Nos EUA, a ASE já é tida em conta em todos os 50 estados como parte do currículo escolar, desde o ensino pré-escolar. Contudo, esta é uma realidade ainda distante do panorama da União Europeia (Pinto & Raimundo, 2016b). A União Europeia só começou a debruçar-se sobre a importância e benefícios da promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças e jovens (Weare & Nind, 2011).

No seu livro *Avaliação e promoção de competências Socioemocionais em Portugal*, Pinto e Raimundo (2016b) chamam-nos à atenção para o facto de que os estudos desenvolvidos sobre os programas de promoção de competências socioemocionais em países europeus podem cair no vácuo da produção científica. Apontam, assim, para a necessidade de criação de um grupo à semelhança do que aconteceu nos EUA, de forma a fomentar a compilação da informação das intervenções da União Europeia.

No contexto português, importa também falar do grupo de investigadores que se juntou no final dos anos 80, formando o Projeto Aventura Social, com a missão de avaliar e monitorizar os comportamentos sociais e de saúde, bem como a sua promoção entre os jovens (Aventura Social, 2020). Após dez anos da sua criação, o grupo expandiu o seu trabalho para o contexto internacional, colaborando com *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC). Atualmente, conta com mais de trinta e cinco países associados, sendo um estudo adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O objetivo final do HBSC é aceder a uma representação daquilo que são os estilos de vida e da saúde dos jovens europeus (Aventura Social, n.d.; Aventura Social, 2020; HBSC International Coordinating Centre, n.d.; Matos et al., 2013).

Foi na última década do século passado que, em Portugal, se iniciou um esforço para promover as competências socioemocionais, devido a necessidades sentidas em registos comunitários e educativos. Contudo, não são apresentadas avaliações da eficácia dos programas desenvolvidos (Pinto & Raimundo, 2016b).

Nesta linha, já em 1997, o Ministério da Educação publicou o Manual do Programa de Promoção e Educação para a Saúde (Matos, 1997, cit. in Pinto & Raimundo, 2016b). Este apresenta-se empiricamente sustentado e avaliado, podendo ser olhado como um meio para ressaltar a ideia de que a prevenção e promoção de competências socioemocionais assume um papel fulcral e de preferência face a intervenções de remediação. A promoção de competências em contexto escolar assume uma elevada importância, mas também existe a necessidade de formação dos professores para uma adequada implementação dos programas (Pinto & Raimundo, 2016a). As atividades presentes neste Manual visam o desenvolvimento de competências como a comunicação, a resolução de problemas, a gestão de conflitos, a assertividade, bem como a promoção de competências sociais básicas (Pinto & Raimundo, 2016b).

Atualmente, a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) conta com 42 exemplos de programas de prevenção e promoção de competências no seu repositório, que foram alvo de avaliação. Numa análise rápida destes, é possível concluir que a etapa de desenvolvimento com maior número de programas disponíveis é a adolescência com 26 programas com este grupo alvo. Conta, ainda, com 14 programas, cuja população alvo são as crianças até ao quarto ano de escolaridade. É ainda possível encontrar dois programas destinados especificamente a jovens adultos, que se encontrem no primeiro ano do ensino superior, nove programas que se destinam a participantes adultos e, ainda, quatro para a população idosa (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2015).

Contudo, tal como referido anteriormente, nem todos os programas desenvolvidos em Portugal são alvos de avaliação. Exemplificando esta realidade, salienta-se o programa Saúde Mental em Saúde Escolar: promoção de competências socioemocionais em meio escolar, desenvolvido pela Direção Geral da Saúde e baseado no Referencial de Educação para a Saúde (Carvalho et al., 2016). Seguindo uma metodologia de ASE, o programa tem como objetivo o desenvolvimento de competências como a autoconsciência, a comunicação eficaz, o autoconhecimento, a gestão emocional, a autonomia, a tomada de decisão consciente, a tolerância, o respeito pelos outros, a identificação de comportamentos de risco, a definição de objetivos pessoais, o desenvolvimento de valores de cidadania e solidariedade, a relação positiva com pares e o aumento do sentido de pertença individual e social. Destina-se a alunos desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, estando desenhado com doze sessões de 45 minutos, que podem ser levadas a cabo por professores ou profissionais que intervenham no percurso académico das crianças e jovens. Os conteúdos a ser abordados em cada sessão estão organizados no manual por temáticas e por nível de ensino, sendo que as sessões podem ser adaptadas consoante o nível de desenvolvimento dos participantes. Este programa propõe que seja fomentada uma ligação entre a família e a escola, como forma de consolidação das competências aprendidas em contexto de sala de aula (Carvalho et al., 2016). Apesar deste programa ter sido criado tendo por base uma evidência empírica, o seu potencial pode ser limitado devido à inexistência de informação (publicada) relativa a avaliações de impacto do mesmo.

2.5 Academias do Conhecimento Gulbenkian: Enquadramento e Conceptualização

Foi com base nos novos desafios mundiais que a Fundação Calouste Gulbenkian delineou a sua Estratégia 2018-2022 (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018b). A Fundação responsabiliza-se por assumir um papel de agente de mudança, bem como de produzir conhecimento e ser um promotor da resolução dos problemas do mundo. A estratégia visa ter impacto em quatro pilares de atuação: Arte, Ciência, Educação e Beneficência, e tem como objetivos a coesão e integração social, a sustentabilidade e o conhecimento (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018b).

As AGC surgem no contexto da Estratégia 2018-2022, e, concretamente, em 2018, como meio de promoção de competências socioemocionais nas camadas mais jovens da sociedade para que sejam, futuramente, adultos capazes de enfrentar uma sociedade em constante mudança (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019). Com este projeto, a Fundação pretende, entre

o ano 2018 e o ano 2022, alcançar dez mil crianças e jovens, e promover metodologias e estratégias com evidência científica na promoção de competências em 100 organizações sem fins lucrativos (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019).

As Academias Gulbenkian do Conhecimento integram o movimento internacional que visa o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, assumindo a evidência de que estas competências estão relacionadas, não só com o sucesso académico e profissional, mas também com o bem estar e a qualidade de vida. Estas competências podem ser promovidas através da promoção de um conjunto de atividades de diversos âmbitos, desde o científico ao cultural, e diversas áreas, como a educação ou a tecnologia (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019).

As Academias Gulbenkian do Conhecimento ancoram-se, conceptualmente, no modelo explicitado pela OCDE (2015) que coloca a tónica numa conceção de competências socioemocionais segundo o modelo *Big Five* e as suas cinco dimensões subjacentes – conscienciosidade, agradabilidade, estabilidade emocional, abertura à experiência e extroversão (Goldberg, 1990; OCDE, 2015). São consideradas como competências socioemocionais: a flexibilização de atitudes e comportamentos (adaptabilidade); a capacidade de ser decidido e persistente nos objetivos, de avaliar e modificar comportamentos de acordo com a avaliação dos mesmos (autorregulação); a capacidade de ter uma visão e gerar novas formas de pensar e executar, assumindo a hipótese de errar e aprendendo com ela (pensamento criativo); a capacidade de fazer uma avaliação adequada dos problemas e procurar soluções, tendo em conta as consequências destas para si e para os outros (resolução de problemas); a capacidade de avaliar as situações, tendo em conta as diferentes perspetivas, e procurar causas e consequências dos comportamentos possíveis (pensamento crítico); a capacidade de não desistir ao primeiro obstáculo (resiliência); e a capacidade de conseguir explicar os seus pontos de vista e exprimir sentimentos e necessidades (comunicação) (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018a).

As Academias Gulbenkian do Conhecimento podem apresentar dois tipos de metodologia: de referência e experimentais. As que apresentam uma *metodologia de referência* são academias que seguem uma metodologia de intervenção que possui já evidência científica dos seus resultados, sendo no seu processo de intervenção acompanhadas por um responsável da própria metodologia de referência; as que apresentam uma *metodologia experimental*, procuram utilizar metodologias que ainda não foram testadas, partindo de desenhos próprios desenvolvidos em diferentes contextos de atuação, sendo acompanhadas por uma equipa externa de monitorização e avaliação (Alexandre & Barata, 2018).

As academias que seguem uma *metodologia de referência* contam com um mentor que procura capacitar e dar suporte aos promotores da Academia no que remete para a metodologia

na qual esta se baseia, por exemplo, as academias de referência baseadas no programa Anos Incríveis são mentoradas pela Professora Doutora Maria Filomena Gaspar, representante dos *Incredible Years* em Portugal. As academias de *metodologia experimental* são acompanhadas por uma equipa externa, que procura capacitar todas as academias ao nível da sua monitorização e avaliação, de uma forma global.

Até junho de 2020, as Academias contavam já com duas edições - a de 2018 (primeira edição) e a de 2019 (2ª edição). Neste período, foram financiados 68 programas que envolvem mais de 36 000 crianças e jovens, alavancando 3.935.758€ de investimento. O financiamento providenciado pode ser de 12, 24 ou 36 meses, de acordo com cada projeto (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-b).

2.5.1 Exemplos de Academias Gulbenkian do Conhecimento

De seguida, são descritas metodologias de referência e experimentais da primeira e da segunda edição.

2.5.1.1 Metodologias de Referência

Ano de execução: 2018-2019

A primeira edição das Academias decorreu em 2018 e nesta edição foram apoiadas 16 AGC com metodologia de referência (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-b). Nesta edição foram Academias de referência as seguintes:

The Incredible Years Teacher Classroom Management Programme - AI TCM. *The Incredible Years Teacher Classroom Management Programme* foi desenvolvido em 1994 e pertence aos programas *Incredible Years*. Este programa dirige-se para profissionais que trabalhem com crianças entre os 3 e os 8 anos, e têm como objetivo o desenvolvimento de competências e boas práticas nos profissionais como meio de promoção de competências socioemocionais e académicas nas crianças (Gaspar, 2019). O AI TCM visa, ainda, a integração dos pais no programa, de modo a que exista uma conformidade entre as estratégias educativas do contexto escolar e familiar. Este tem uma duração estipulada de sete meses, com sete sessões de seis horas e com a periodicidade de três semanas entre cada sessão (Webster-Stratton, 2018).

Quanto aos resultados, este programa tem sido levado a cabo em vários países, como EUA, Inglaterra, Noruega, Irlanda, Jamaica e Nova Zelândia, revelando um elevado nível de satisfação dos participantes com a metodologia, assim como uma diminuição de

comportamentos agressivos e um aumento das competências socioemocionais e dos comportamentos pró-sociais por parte das crianças (Seabra-Santos et al., 2016). Portugal não é exceção, tendo sido encontrado resultados na mesma linha dos outros países (Webster-Stratton, 2018).

DreamTeens. O Programa *DreamTeens* destina-se a jovens entre os 11 e os 18 anos e tem como objetivos “promover a voz dos jovens” (p. 2, Matos et al., 2018) e as suas experiências na identificação de necessidades e de possíveis soluções para as mesmas, incentivo da cidadania participativa por parte dos jovens, bem como o desenvolvimento pessoal, social e comunitário, e, ainda, a promoção de competências socioemocionais. O *DreamTeens* visa, também, o desenvolvimento e aplicação, por parte dos jovens, de projetos de investigação-ação de promoção de saúde e bem estar que podem ser destinados a crianças, adultos e seniores (Matos et al., 2018).

Quanto aos resultados, é possível concluir que, após a participação no programa os jovens demonstraram expectativas para o futuro mais positivas, aumentaram o seu envolvimento na comunidade, verificou-se ainda uma atitude mais positiva face a sentimentos de tristeza, ansiedade, stresse, frustração, desespero e desorganização, e ainda, melhoria nos sentimentos de autoconfiança, responsabilidade, liderança, resultados escolares, relações com a família e a escola (Matos et al., 2018).

CriAtividade®: Problem Solvers em Ação. O *CriAtividade®: Problem Solvers em Ação* destina-se a jovens entre os 10 e os 25 anos, com vista ao desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, pensamento estratégico, inovação e *soft skills*, não só nos participantes da Academia, mas também nos adultos que intervêm nos processos de aprendizagem destes jovens, de forma a que estes adultos possam utilizar estratégias mais eficientes e potenciadoras do ensino, como o *Creative Problem Solving* (CPS). Os adultos recebem 75 horas de formação e o programa deve seguir a planificação de, no mínimo, uma sessão semanal de 90 minutos, com um número de sessões ajustado ao objetivo do plano do mentor e da organização (Torrance Center Portugal, 2018).

Quanto aos resultados, um estudo de impacto do *CriAtividade®: Problem Solvers em Ação* demonstra que este programa desenvolve várias competências, como o interesse por um futuro próspero para todos, a autoconfiança, a resolução de problemas, a criatividade, a curiosidade, o pensamento crítico, a comunicação, o trabalho em equipa, a capacidade de liderança e gestão de tempo, a motivação para o conhecimento, a capacidade de relacionamento interpessoal, o

pensamento estratégico e inovador e, ainda, a capacidade de identificar, comunicar e lidar com problemas. Para além do desenvolvimento de competências, os resultados demonstram que este programa têm um impacto positivo na redução do insucesso académico (Torrance Center, n.d.).

Arco-Íris. O *Arco-Íris* é um programa de prevenção que visa a promoção de competência em educadores, de forma a que estes estejam capacitados para a promoção de discussão com os seus alunos, acerca do livro *Sarilhos do Amarelo* (destinado a crianças do 3º e 4º ano do ensino básico) e dos livros da coleção *(Des)ventura do Testas* (para jovens do 2º e 3º ciclo do ensino básico). Estes livros são uma ferramenta para os educadores poderem trabalhar com os seus alunos, não só a autorregulação e autonomia no processo de aprendizagem, mas também a promoção do sucesso académico.

Neste programa, os educadores necessitam de ter formação e, após a formação, a aplicação do programa é monitorizada pela entidade formadora. O programa conta com dez sessões, número que pode ser ajustado às necessidades e com uma duração de dez semanas, podendo também este ser ajustado, as sessões são quinzenalmente acompanhadas pela equipa de monitorização (Rosário & Escola de Psicologia do Minho, 2018).

Os resultados demonstram um impacto positivo do programa a nível da autorregulação dos alunos, bem como nas estratégias de aprendizagem (Guimarães, 2006; Högemann, 2011, 2016; Rosário et al., 2010).

Ano de execução: 2019-2020

A segunda edição teve lugar em 2019, apoiando 35 Academias das quais 17 seguiram metodologias de referência (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-b), a saber:

Salto de Gigante. O programa *Salto de Gigante* contempla duas versões dirigidas a públicos alvos diferentes. A versão “*Salto de Gigante Pré*” desenhada para crianças do pré-escolar (faixa etária dos 4 aos 6 anos) e “*Salto de Gigante 1*” para crianças do primeiro ano de escolaridade (idades entre os 5 e os 7 anos). A versão para as crianças mais novas conta com 15 sessões de periodicidade semanal de 45-60 minutos cada, e a versão do “*Salto de Gigante 1*” conta com mais 3 sessões do que a versão do pré-escolar também em registo semanal e com sessões de 60 minutos cada. O objetivo do “*Salto de gigante*” é o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção da adaptação das crianças na transição do ensino pré-escolar para o primeiro ciclo. Como competências-alvo identificam-se: adaptabilidade, autorregulação, comunicação e resolução de problemas (Correia & Pinto, 2016) .

Os resultados demonstram que, quando o programa é implementado em contexto pré-escolar são identificados efeitos proximais parciais significativos na “melhoria das forças interpessoais, no conhecimento emocional, no funcionamento escolar e no alargamento da perceção de rede de apoio social em contexto social” (p. 5, Correia, 2019).

Devagar se vai ao longe. O programa *Devagar se vai ao longe* foi desenhado com base na metodologia CASEL, que procura promover competências socioemocionais e académicas, assim como a prevenção de problemas comportamentais e emocionais em crianças do primeiro ciclo do ensino básico. Este programa realça a importância da aprendizagem de competências socioemocionais e da sua aplicação nos diversos contextos de vida e situações do quotidiano (Raimundo & Pinto, 2016). Este programa é implementado em 21 sessões, de 45-60 minutos cada, ministradas ao longo do ano letivo por psicólogos escolares, com a presença dos professores na sala. São levadas a cabo uma série de dinâmicas que visam o “aprender fazendo”, bem como a reflexão sobre as atividades realizadas (Raimundo et al., 2013). Este programa decompõe-se em cinco etapas. A primeira etapa, composta por quatro sessões, pretende incrementar competências como a autoconsciência, a compreensão a comunicação de emoções; a segunda é constituída por três sessões e visa promover a consciência social, a tomada de perspectiva e a empatia; a terceira etapa contempla quatro sessões e destina-se a estimular a regulação emocional (i.e., autocontrolo); a quarta etapa pressupõe a realização de quatro sessões e objetiva o aumento das competências de relacionamento interpessoal, comunicação com pares (entenda-se, assertividade); e a gestão de conflitos, a última etapa, concretiza-se através da implementação de uma sessão e é pensada como forma de promover o desenvolvimento da competência de tomada de decisão responsável em situações sociais bem como a competência de resolução de problemas (Raimundo, 2007, cit. in Raimundo & Pinto, 2016). As metodologias utilizadas nas sessões incluem instruções pedagógicas que podem assumir um carácter expositivo a partir de pósteres, leitura de histórias, técnicas reflexivas como o *brainstorming*, técnicas de modelagem, *feedback* construtivo, autorreforço e reforço social, também através de atividades grupais (ver também Raimundo, 2012).

Atitude Positiva (3º Ciclo) - Programa de Aprendizagem SocioEmocional. O Programa *Atitude Positiva* começou a ser desenvolvido em 2003, tendo sido implementado pela primeira vez em contexto escolar no ano letivo de 2004/2005. Contudo este programa já conta com vários programas, como o Programa de Desenvolvimento SocioEmocional para crianças do 4º ano e do 2º ciclo de escolaridade, assim como programas de promoção do Ajustamento Escolar entre

as várias transições do ensino português, do 1º para o 2º ciclo, do 2º ciclo para o 3º ciclo (Coelho, Sousa, et al., 2016).

O *Atitude Positiva (3º Ciclo) - Programa de Aprendizagem SocioEmocional* foi criado em 2004 e já foi alvo de diversas investigações. Este destina-se a jovens entre os 12 e os 16 anos de idade e a sua implementação visa 13 a 18 sessões semanais de 50 minutos por sessão, e tem como objetivo a promoção da autoestima, do autocontrolo, da consciência social, das competências relacionais e da tomada de decisão responsável.

Dos diversos estudos já desenvolvidos acerca deste programa podemos concluir, a nível dos resultados, que os alunos que participam no programa revelam um aumento significativo da consciência social. Num estudo feito em três períodos de tempo (i.e., antes, imediatamente após a conclusão e passado algum tempo da conclusão) e com relatos dos alunos e dos professores, foram verificadas melhorias nas competências de autocontrolo, ansiedade social, autoestima, isolamento social e ainda a confirmação do efeito na consciência social. Foi, também, percebida uma diferença entre os géneros: são as raparigas que apresentam resultados mais positivos na competência de consciência social e os rapazes na autoestima e na ansiedade social. A este resultado acresce ainda o facto de que os adolescentes que inicialmente apresentam níveis mais baixos nas diversas competências, são os que mais beneficiam do programa (Académico de Torres Vedras, 2019).

2.5.1.2 Metodologias Experimentais

A título de exemplo, segue-se a descrição de algumas das 35 Academias assentes em metodologias experimentais da primeira e segunda edição (dos anos de 2018 e 2019) das Academias Gulbenkian do Conhecimento.

Ano de execução: 2018-2019

Na edição que teve lugar em 2018, foram apoiadas 17 Academias com metodologias experimentais (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-b), entre as quais se destacam:

Movi Bloom. A Academia *Movi Bloom* visa a promoção da ligação das crianças e a natureza, de forma a desenvolver competências como a comunicação, a adaptabilidade, o pensamento criativo e a resolução de problemas, aumentando a autoestima, incentivando o crescimento emocional e, a partir disto, criar pensamento e atitude positivos, de maneira a formar pessoas capacitadas para as exigências das suas vidas. Foi implementado em Sintra com 181 beneficiários entre os seis e os doze anos (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-b).

Escola das Emoções. A *Escola das Emoções* é uma Academia implementada no concelho de Leiria, que se encontra ainda em desenvolvimento. Esta conta com um total de 128 crianças, entre os zero e os doze anos de idade e o seu principal objetivo é fomentar a aprendizagem sobre as emoções: o que são, como o nosso corpo reage a cada emoção, como as devemos expressar e partilhar com os outros, ou seja, como perceber as nossas emoções e fazer uma gestão eficaz de forma adequada a cada situação. As competências socioemocionais que esta Academia visa desenvolver nos seus beneficiários são: a adaptabilidade, a comunicação, a resiliência, a autorregulação, o pensamento criativo e a resolução de problemas (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-b).

Moinho da Juventude. A Academia *Moinho da Juventude* decorre em creches, jardins de infância e locais de apoio à família, com uma periodicidade semanal. Esta Academia visa desenvolver as competências de adaptabilidade, comunicação, resiliência, autorregulação, pensamento criativo e resolução de problemas a partir da formação e exploração lúdico-pedagógica da música. Esta Academia recorre a uma metodologia baseada na Teoria da Interligação e no trabalho em *tandem* promovendo a valorização da cultura como meio para a vinculação das crianças e jovens e a valorização dos vários saberes como recurso para o desenvolvimento pessoal e comunitário (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-b).

Ano de execução: 2019-2020

Na segunda edição foi prestado apoio a 18 academias de metodologia experimental (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-b).

Manifesta-te. A AGC *Manifesta-te* é uma Academia experimental que visa o incremento do pensamento crítico e criativo, bem como da competência de comunicação dos jovens através da arte e da reflexão sobre as experiências vividas. Esta Academia promove também a capacitação de professores e/ou elementos-chave nas comunidades de novas práticas pedagógicas que visem as dimensões artísticas, lúdicas, de autoconhecimento, de criação emancipação e de trabalho em grupo. Esta Academia ainda se encontra em desenvolvimento no concelho de Castelo-Branco e conta com um total de 180 beneficiários entre os 13 e os 18 anos (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-b).

Município de Sintra. A Academia Município de Sintra, ainda em desenvolvimento, é destinada a jovens entre os seis e os doze anos de idade e tem como objetivo a promoção de estilos de

vida saudáveis a partir do desenvolvimento de competências socioemocionais, como a comunicação, a autorregulação, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Esta Academia pretende atingir um total de três mil crianças e pode ser implementada no contexto familiar e educacional (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-b).

Projeto Ser+. A Academia *Projeto Ser+* pretende um incremento das competências de autorregulação, adaptabilidade, pensamento criativo, pensamento crítico, resolução de problemas e resiliência nos adolescentes, de forma a promover vidas saudáveis. Esta Academia divide-se em três níveis: *Desafio: Ser+*, destinado a jovens que frequentem o terceiro ciclo do ensino básico; *Competência: Ser+*, para adolescentes do ensino secundário; e *Decisão: Ser+*, para jovens no primeiro ano do ensino superior. Tem uma duração prevista de 36 meses, encontrando-se a decorrer, e propõem-se a beneficiar dois mil jovens (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-b).

De forma a cumprir os objetivos da Fundação Calouste Gulbenkian e das Academias Gulbenkian Conhecimento, é efetuado um acompanhamento e uma avaliação das Academias com metodologia experimental. Esta avaliação pode diferir consoante a Academia, podendo ser uma avaliação de impacto quando existe um grupo de comparação (GC), ou uma avaliação que proporcione uma análise de resultados no desenrolar do programa, tipicamente em dois tempos: o primeiro momento ocorre no início da Academia e o segundo momento no final da mesma. Contudo, os resultados das Academias já finalizadas, as da primeira edição, ainda se encontram a ser ultimados e, deste modo, não se encontram publicados (Alexandre & Barata, 2018).

2.6 A Avaliação de Programas de Aprendizagem Socioemocional

Primeiramente, importa compreender o que é um programa. Segundo o *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (2010, citado em Fitzpatrick et al., 2011, p.8), um programa é “um conjunto de atividades sistemáticas planeadas, que utiliza recursos para atingir objetivos específicos que estão relacionados com as necessidades dos indivíduos ou grupos que participam no programa, são desenvolvidos em contextos específicos e têm resultados e impactos que são comprováveis que seguem pressupostos (explícitos e implícitos), teorias de diagnóstico, de causalidade, de intervenção e de implementação de eficácia do programa e que permite a investigação dos seus benefícios e das suas desvantagens”.

A avaliação de um programa pode ser considerada como um exame ao valor do mesmo, consoante os detalhes e informações que estão disponíveis, estimando assim o seu mérito

(Cook, 2010). Esta avaliação pressupõe a recolha e a análise dos dados, que deve ser feita de forma clara e objetiva, contemplando a informação acerca da metodologia utilizada e os resultados obtidos (Wall, 2014).

Os motivos pelos quais se avaliam os programas são diversos, mas como principais são salientados a possibilidade de gerar informação para os agentes políticos e a consequente orientação de decisões como, por exemplo, das áreas a investir a nível financeiro e a nível da investigação, partindo da eficácia comprovada dos programas, da identificação de áreas a melhorar e como fazer a melhor gestão de recursos possível (Fernández-Ballesteros, 2001).

São, também, as avaliações que permitem decidir o futuro de um programa, ou seja, é a partir da avaliação feita que os profissionais conseguem discernir e tomar decisões informadas sobre o que funcionou e o que não resultou e possíveis alterações para a sua melhoria, bem como a viabilidade da continuação do mesmo ou do seu abandono nesta ótica, a decisão da possível transmissão e disseminação dos resultados de forma a melhorar a compreensão dos fenómenos envolvidos (Fernández-Ballesteros, 2001; Stufflebeam, 2003).

Stufflebeam (2003) apresenta-nos uma conceção de avaliação de programas que salienta a importância desta como sistema de detalhar, recolher, providenciar e consequente aplicação de informações explicativas, assim como a apreciação da capacidade de o programa cumprir os seus objetivos, tendo em conta as metodologias de desenho e de implementação utilizadas.

No campo da avaliação de programas de ASE, é de destacar o trabalho feito pelo grupo CASEL na elaboração dos três guias que indicam vários programas, e as estratégias necessárias para que estes sejam implementados eficazmente (CASEL, 2003, 2013, 2015). Porém, Pinto e Alvarez (2016) alertam-nos para o “perigo” que pode ser a adoção destes programas sem uma adequação dos mesmos, uma vez que as particularidades da cultura entre os EUA (país de origem dos estudos do grupo CASEL) e Portugal pode colocar em causa a eficácia dos programas. As autoras referem que uma decisão consciente e ponderada sobre a adoção de um programa ASE surge a partir de uma revisão de literatura sobre a temática da avaliação de programas, bem como sobre a revisão de estudos empíricos e de boas práticas de ASE.

Podem ser distinguidos vários tipos de avaliação. No decorrer dos programas deve ser levada a cabo uma metodologia de avaliação que se designa como avaliação de processo, comumente intitulada como monitorização. Esta preconiza-se como um instrumento de apoio e base de dados para a avaliação de resultados (Equipa K’CIDADE, 2007). A monitorização procura perceber se o programa está a decorrer da forma adequada consoante os objetivos para o qual foi desenhado e frequentemente é realizado como um processo inerente ao programa pela equipa responsável pelo programa. Desta forma, a avaliação de processo (monitorização),

pode também ser encarada como um processo contínuo, que permite que sejam feitos ajustes necessários, procurando, ainda, identificar possíveis constrangimentos e soluções da implementação em tempo útil, de forma a colmatar divergências entre a forma como os programas são executados e a forma como estes foram previamente planeados. Esta permite, ainda, obter uma perceção da qualidade com que o programa está a ser implementado e da elaboração de esforços para que este cumpra os objetivos para os quais foi inicialmente desenhado (Cohen & Franco, 1999; Wall, 2014).

A literatura tem também destacado que no âmbito da implementação de projetos se deve ter em conta um conjunto de fatores que influenciam a eficácia dos mesmos (Durlak, 2016): (a) dosagem, i.e., a frequência dos participantes no programa; (b) fidelidade/adaptação, por outras palavras, em que medida se está a levar a cabo a plano inicialmente traçado ou se foram feitas adaptações e o que motivou as mesmas; (c) responsividade, ou seja, o grau com que os participantes sentem compromisso e se encontram motivados, satisfeitos e envolvidos no programa; (d) qualidade da implementação, ou seja, se os técnicos que integram o programa contam com formação prévia ao mesmo e no decorrer deste, ou ainda, em que medida são desenvolvidos momentos que proporcionem a reflexão e discussão sobre a forma como está a ser implementado o programa.

Outro tipo de avaliação e habitualmente presente nos programas ASE é a avaliação orientada para os objetivos/resultados, também definida como avaliação de impacto, que visa compreender em que medida o programa conseguiu atingir os seus objetivos (Cohen & Franco, 1999; Djimeu & Houndolo, 2016; Wall, 2014). Idealmente, a mesma deve ser feita por equipas externas à execução do programa e no fim de determinadas etapas do programa, caso o programa as tenha (e.g., num programa de dois anos, pode ser feita uma avaliação de resultados no final do primeiro ano de implementação), ou no final do programa propriamente dito (Equipa K’CIDADE, 2007). Nesta metodologia de avaliação verifica-se uma preferência por metodologias randomizadas e desenhos quasi-experimentais, ou seja, que contam com grupo de intervenção (GI), ou com grupo de controlo/comparação (GC), e avaliações pré e pós-implementação do programa (CASEL, 2013). Salienta-se que a realização de estudos de desenho experimental nesta área são escassos, devido às dificuldades inerentes às exigências desta metodologia, como, por exemplo, a aleatorização da amostra, optando-se frequentemente por desenhos *quasi*-experimentais ou randomizados (CASEL, 2013; Cohen & Franco, 1999).

Adicionalmente, quando é feita a avaliação dos resultados partindo de uma análise detalhada dos dados recolhidos, estes devem ser, de preferência, referentes, não só a um momento pré-implementação do programa e pós-implementação, mas também um momento de

follow-up. Desta forma, podemos compreender quais as alterações que o programa fomentou (ou não) nos seus participantes, por comparação com grupos que não participaram no programa, bem como os possíveis resultados a curto, médio ou longo prazo, dependendo da amplitude temporal entre o fim do programa e o momento da avaliação de *follow-up* (Pinto & Alvarez, 2016; Weare & Nind, 2011).

Podemos ainda distinguir dois tipos de avaliação dos resultados: uma focada nos resultados proximais, ou seja, nas competências que o programa visa diretamente modificar; e outra que procura explorar os resultados distais, isto é, mudanças que, pelo que a evidência científica revela, estão indiretamente interligadas aos programas de promoção de competências de ASE e que podem não ser observáveis logo após o término do programa, como, por exemplo, o rendimento escolar (Pinto & Raimundo, 2016).

Adicionalmente, sabemos que, para uma correta avaliação, deve ser tido como preferencial a recolha de dados junto de diversos intervenientes (triangulação): por exemplo, em programas implementados em sala de aula dirigidos aos alunos é recomendada a recolha de dados não só dos participantes diretos, mas também de professores, técnicos de ação educativa e familiares (Duarte, 2009).

Segundo a literatura, devem ser tidos em conta alguns fatores que influenciam a eficácia das intervenções, como o facto de o programa ser cientificamente baseado e os seus objetivos serem claros e bem definidos, as orientações/instruções serem explícitas, a equipa que intervém na mesma deve ter poucas variações (i.e., ser consistente no decorrer do programa), e existir *feedback* sobre os efeitos do programa. Desta forma, constitui-se aquilo que são consideradas as boas práticas de avaliação de programas de promoção de competências socioemocionais (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011; Pinto & Alvarez, 2016; Sklad et al., 2012; Wall, 2014; Weare & Nind, 2011).

A qualidade de uma avaliação nunca depende dos resultados que foram obtidos, mas sim da credibilidade, factualidade e fidelidade dos mesmos. Esta qualidade depende, ainda, da medida em que a avaliação pode ser vista como um incremento para a tomada de decisão esclarecida e para a aprendizagem sobre a temática (Equipa K’CIDADE, 2007).

Ambos os tipos de avaliação, a que se foca na monitorização e a avaliação orientada para os objetivos, têm uma relação interdependente, tendo em conta que uma pode informar a outra (Equipa K’CIDADE, 2007). Nesta linha, também pode ser útil construir intervenções que se socorrem da Teoria da Mudança ou de modelos lógicos. Os modelos lógicos são uma ferramenta importante, que permite o planeamento estratégico e o desenvolvimento de um

programa, fornecendo uma estrutura de base que possibilita também a avaliação do mesmo (Carvalhosa et al., 2010; Marques & Calheiros, 2006).

Biglan e colaboradores (2003) apresentam uma hierarquia organizada em sete categorias, que possibilitam aferir a qualidade das metodologias e desenhos utilizados na avaliação de programas: o nível sete, o mais baixo, pressupõe as intervenções feitas por indicação de especialista; no nível seis constam as avaliações com desenhos não experimentais; segue-se o nível cinco, que se reserva a avaliações feitas com base em estudos quasi-experimentais, com grupos de comparação (não aleatorização dos participantes pelas condições de GI e GC); o nível quatro envolve estudos onde os participantes são aleatorizados pelas condições, sendo que a distribuição por cada condição deve ter uma amostra de tamanho adequado e garantir a equivalência dos grupos; o nível três diz respeito a desenhos de avaliação que contam com vários estudos, que seguem o descrito no nível anterior (i.e., aleatorização, tamanho da amostra e equivalência de grupos), sendo desenvolvidos pela mesma equipa; o nível dois preconiza-se a partir do nível três, acrescentando a diferença de as avaliações serem concebidas por diferentes equipas de investigação; por último, o nível um integra não só o descrito no nível dois, mas também avaliações de eficácia no contexto onde são realizadas as intervenções, bem como a formação adequada dos técnicos e a monitorização do programa.

Finda a avaliação do programa, é importante procurar as lacunas e usar esta avaliação para a sua melhoria, determinando os aspetos que podem estar na origem do insucesso ou a sustentabilidade da continuação do programa, devendo ainda ser difundidas as conclusões retiradas para os futuros utilizadores do mesmo programa, de forma a fomentar uma contínua melhoria do mesmo (Fernández-Ballesteros, 2001; Pinto & Alvarez, 2016; Wall, 2014).

Face ao exposto, importa salientar que é a partir da avaliação rigorosa que podemos aceder a informações que nos levam a compreender de que forma as competências socioemocionais, em concreto, impactam a vida das crianças e jovens. Esta avaliação possibilita a melhoria da aprendizagem e da estimulação de um correto desenvolvimento dos futuros adultos. Da mesma forma, é também a avaliação rigorosa que permite construir evidência científica sobre as intervenções, procurando criar valor ao trabalho desenvolvido com as crianças e jovens (OCDE, 2015).

Academia em Análise

3.1 Academia Gulbenkian do Conhecimento AAJONG

A Academia AAJONG, também intitulada de projeto Ideias à Obra, surge como uma *metodologia experimental* na 1ª edição das Academias Gulbenkian do Conhecimento, sendo o seu promotor a Associação de Amigos Juntos pela Orquestra Novas Guitarras (AAJONG). Esta AGC tem uma duração global de 24 meses.

O programa assenta numa união entre a educação, as artes, a psicologia e o empreendedorismo. A conjugação entre o ensino das artes e do empreendedorismo visa fomentar a capacidade de as crianças identificarem um problema da sua comunidade e o conseqüente desenvolvimento de ações junto da mesma, com vista à solução ou minimização da problemática, utilizando as artes como ferramentas. Como fim último, é apontado o desenvolvimento das competências de comunicação, resiliência, pensamento criativo e resolução de problemas nas crianças (Fundação Calouste Gulbenkian, n.d.-a).

Cada uma das áreas é representada por um parceiro. No caso das Artes, a AAJONG tem como parceiro o CONSERVATORIUM de Pinhal Novo. No âmbito da educação, o parceiro é um agrupamento de escolas. Por fim, na área de psicologia e empreendedorismo, a AAJONG conta com o apoio de dois parceiros que, por sua vez, acarretam consigo metodologias de intervenção próprias - a *Associação Pressley Ridge*, que se baseia numa metodologia de educação vivencial, e a *Associação Imatch*, que recorre a uma metodologia de CPS (Murteira, 2018).

A Academia AAJONG baseia a sua intervenção em três atividades principais: (1) Sessões de Artes, (2) Sessões de Empreendedorismo Social e (3) Ações pontuais para a comunidade. As Sessões de arte e as sessões de empreendedorismo social têm, cada uma, a regularidade semanal durante o ano letivo com a duração de uma hora, enquanto as ações pontuais na comunidade ocorrem consoante a decisão dos participantes. As sessões são conduzidas com recurso a duas metodologias supramencionadas: a educação vivencial e o CPS.

A metodologia CPS deve ser entendida como uma abordagem onde é implementado um sistema de aplicação de ferramentas do pensamento. Este sistema tem como objetivo compreender os problemas e obstáculos do quotidiano dos indivíduos, tais como oportunidades para gerar novas ideias, inovar de forma a potencializar e, posteriormente, aplicar as soluções pensadas para os problemas (Isaksen et al., 2011). A CPS é um processo de quatro fases - Inspiração, Imaginação, Incubação e Implementação (Imatch, n.d.) - inspirado nas quatro fases do processo criativo do

modelo de Wallas - Preparação, Incubação, Iluminação e Verificação (1926, citado por Sadler-Smith, 2015).

A educação vivencial é explicada pela *Associação Pressley Ridge* como uma forma de aprendizagem através da experiência. Para esta associação, a educação vivencial promove-se a partir de três fases: o planeamento das atividades de acordo com os objetivos, seguindo-se a fase de implementação das atividades que dão resposta às necessidades dos participantes e, por último, a fase de reflexão que comporta, não só a avaliação da atividade, mas também uma análise crítica da mesma (Cheung, 2013; Pressley Ridge, 2012).

Com base nas metodologias anteriormente descritas, o programa da Academia AAJONG é composto por seis etapas (Murteira, 2018):

(1) Fase de apresentação, com execução de dinâmicas designadas de “aquecimento” e implementação dos pré-testes;

(2) Fase de imersão, onde as crianças começam a explorar o que gostariam de mudar no mundo e na comunidade em que se inserem;

(3) Fase da inspiração, isto é, o momento de perceber quais as iniciativas que já estão a ser desenvolvidas, de acordo com a temática escolhida na fase 2 pela turma;

(4) Fase de imaginação, que visa a apresentação das ideias dos alunos como solução para o problema apontado, sempre conjugado com a parte musical desta Academia;

(5) Fase da incubação, onde a equipa que integra a Academia agrupa as ideias dos alunos por temáticas e seleciona as que são exequíveis, de acordo com o tempo e recursos disponíveis, identificando a solução a adotar;

(6) Fase da implementação, que passa pela preparação e concretização da ideia selecionada para combater ou alertar para o problema da comunidade que as crianças selecionaram; nesta fase é também aplicado o pós-teste.

Como ilustrado na Figura 3.1, na Teoria da Mudança (TM) da Academia, são identificados como elementos essenciais para a execução da mesma, a existência de uma escola de música, bem como professores da área, a interseção entre as metodologias *Creating Problem Solving*, Educação Vivencial, a música e o espaço escolar, bem como a existência de profissionais de psicologia. Como mecanismos para a implementação da mudança são apontados: as relações de confiança entre professores e técnicos inerentes ao programa, assim como a relação professores-alunos; a baixa rotatividade da equipa nos grupos intervencionados; as sessões semanais de artes e de programa; a inspiração, quer seja pelo sentido de pertença, quer pela profundidade do conteúdo ou pela novidade. Na TM são apresentados como resultados

esperados as competências de resiliência, autorregulação, resolução de problemas, assim como a consciência social e as competências na área musical (Murteira, 2018).

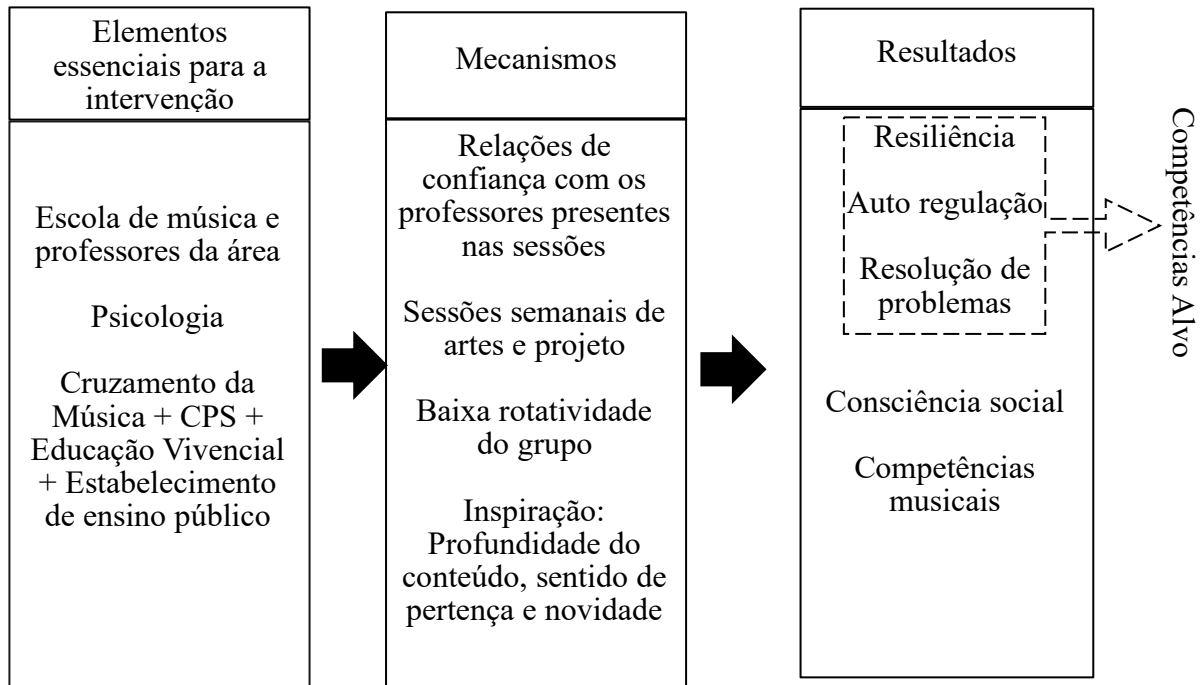


Figura 3.1

Teoria da Mudança da Academia AAJONG

3.1.1 Objetivos e Hipóteses do Presente Estudo

O objetivo do presente estudo consiste em compreender se a intervenção realizada pela AAJONG teve um impacto nas competências socioemocionais (regulação emocional e resolução e problemas) nas crianças que foram alvo da intervenção durante o primeiro ano da Academia, comparando com um grupo de crianças que não participou da intervenção (GC).

Globalmente, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Não são esperadas diferenças de médias nas competências resolução de problemas e regulação emocional de T1 para T2 nos participantes do GC.

Hipótese 2: Espera-se que o GI apresente diferenças ao nível das competências de regulação emocional e de resolução de problemas entre T1 e T2, no sentido de os participantes reportarem um nível médio maior em T2, em ambas as competências.

Hipótese 3: Espera-se que em T2 existam diferenças nas competências socioemocionais entre as crianças do GI e das do GC; mais especificamente, espera-se que as crianças do GI reportem maiores níveis de regulação emocional e resolução de problemas do que as crianças do GC.

Método

De forma a responder aos objetivos delineados para o presente trabalho projeto, foi elaborado um estudo quantitativo, com os dados do primeiro ano de implementação da Academia AAJONG, tendo um desenho *quasi* experimental, caracterizado por dois momentos de avaliação (T1 e T2) e dois grupos (GI e GC), não tendo havido aleatorização dos participantes por condição (GI e GC) (Alferes, 1997) – ilustrado na Figura 4.1.

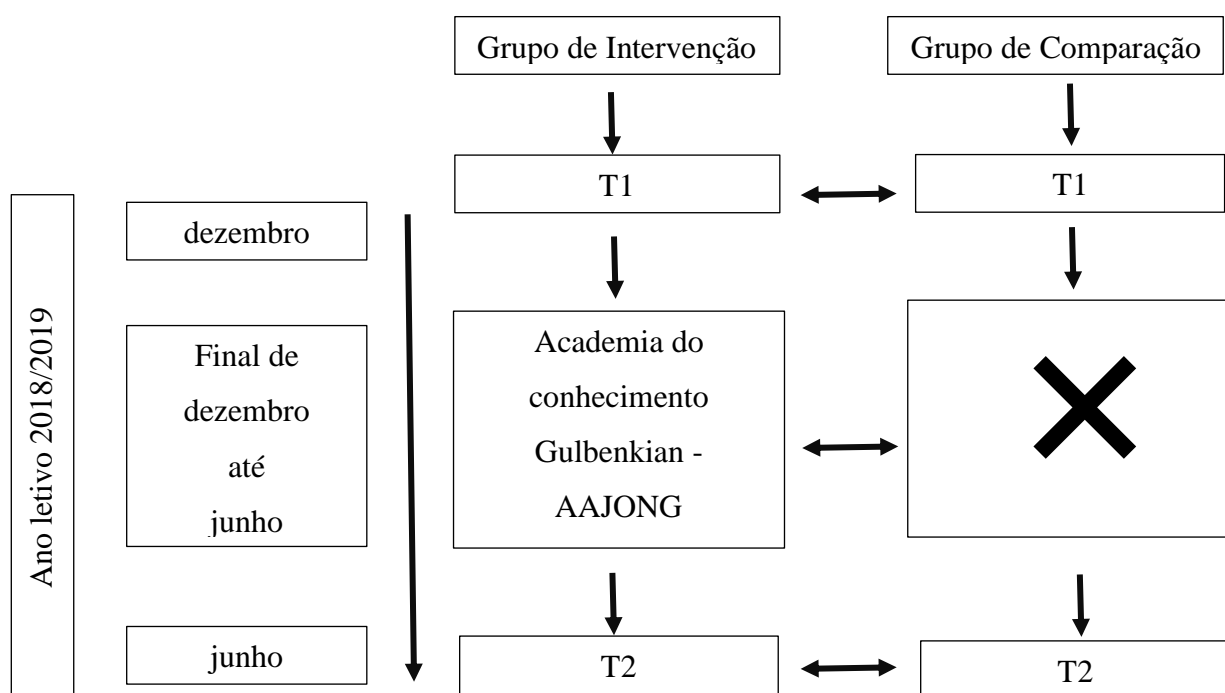


Figura 4.1

Desenho do estudo empírico

4.1 Participantes

Os participantes estão distribuídos pelo GI e GC, tratando-se de uma amostra por conveniência. As turmas selecionadas são oriundas de um agrupamento de escolas da área metropolitana de Lisboa com quem a associação tem colaborado. Posto isto, a amostra considera-se por conveniência.

Do GI inicial fizeram parte 165 crianças de oito turmas: duas de segundo ano, três de terceiro e três de quarto ano. Porém, para efeitos do presente estudo foram definidos como critérios de inclusão os participantes terem respondido aos dois tempos de avaliação (T1 e T2),

o que resultou na exclusão de 26 participantes. A amostra total do GI é, assim, constituída por 139 participantes.

As crianças do GC faziam parte de uma turma de 3º ano. No GC as crianças apresentam uma média de idade de aproximadamente 8 anos ($M = 8.33$ anos; $DP = 0.59$; $Min = 8$; $Max = 10$), sendo 47.6% do sexo masculino e 38.1% do sexo feminino, maioritariamente de nacionalidade portuguesa (76.2%).

Relativamente ao encarregado de educação, o mesmo é desempenhado, maioritariamente, pela figura materna (81.0%), havendo 4.8% de situações em que o mesmo é desempenhado por um dos avós.

Quanto à caracterização das famílias destas crianças, o número médio de irmãos é de 1.61 ($DP = 1.20$). As mães apresentam uma média de idade de cerca de 40 anos ($M = 39.67$ anos; $DP = 5.52$) e os pais de 44 anos ($M = 44.00$; $DP = 7.12$). No que toca à escolaridade das mães, estas têm entre o 3º ciclo do ensino básico e o ensino superior, apresentando a mesma percentagem em todos os graus de escolaridade (28.6%). Por sua vez, 33.3% dos pais tem o ensino secundário, seguindo-se de 23.8% com o ensino superior, 19.0% dos pais com o 3º ciclo e, por último, 9.5% com o 1º ciclo do ensino básico. Relativamente à situação profissional, 66.7% das mães apresentam-se empregadas, assim como 81.0% dos pais.

Relativamente às crianças do GI, 35 (25.2%) frequentavam o segundo ano do ensino básico, 46 (33.1%) o terceiro ano e 58 (41.7%) eram alunos do quarto ano, tendo idades compreendidas entre os sete e os dez anos de idade ($M = 8.35$ anos, $DP = 0.86$). Destas, 65 eram do sexo masculino (46.8%) e 74 do sexo feminino (53.2%) e, maioritariamente, tinham nacionalidade portuguesa (84.9%).

O papel de encarregado de educação é desempenhado, maioritariamente, pelas mães, 82.7% ($N = 115$), seguindo-se do pai, com uma expressão de 11.5% ($N = 16$) e, por fim, por dos avós - 1.4% ($N = 2$).

Quanto às famílias dos alunos do GI, a média do número de irmãos é de 1.23 ($DP = 1.17$) e 32 (23%) alunos provêm de famílias que são beneficiárias de apoio social.

Ainda sobre características familiares, as mães dos participantes apresentam uma média de idades de 39.50 ($DP = 5.46$) e os pais de 41.53 ($DP = 6.05$). Quanto à escolaridade, maioritariamente, as mães reportaram um grau de escolaridade ao nível do ensino superior (69.8%), seguindo-se do ensino secundário (38.1%). Por sua vez, 63.3% os pais frequentou o ensino superior e 28.8% o ensino secundário.

No que toca à situação profissional, 77.7% das mães estão empregadas, assim como 84.2% dos pais.

Quadro 4.1.*Características sociodemográficas dos pais dos participantes na Academia AAJONG*

Variáveis	Grupo de Comparação		Grupo de Intervenção	
	Mãe N (%)	Pai N (%)	Mãe N (%)	Pai N (%)
Grau de Escolaridade				
1º ciclo		2 (12.5)		3 (4.1)
2º ciclo			3 (4.1)	1 (1.4)
3º ciclo	6 (37.5)	4 (25.0)	5 (6.8)	5 (6.8)
Secundário	5 (31.3)	6 (37.5)	11 (15.1)	15 (20.5)
Superior	5 (31.5)	4 (25.0)	34 (46.6)	29 (39.7)
Situação Profissional				
Desempregada/o	1 (6.3)	1 (6.3)	7 (9.6)	1 (1.4)
Doméstica/o	1 (6.3)	15 (93.8)	2 (2.7)	
Empregada/o	14 (87.5)		60 (82.2)	69 (94.5)
Estado civil				
Casada/o ou União de facto	12 (75.0)	13 (81.3)	57 (78.1)	59 (80.9)
Divorciada/o	3 (18.8)	2 (12.5)	5 (6.8)	5 (6.8)
Separada/o			2 (2.7)	1 (1.4)
Solteira/o	1 (6.3)		4 (5.5)	3 (4.1)
Viúva/o				1 (1.4)
Nacionalidade				
Angolana				1 (1.4)
Brasileira		1 (6.3)		1 (1.4)
Cubana		1 (6.3)		
Guineense				1 (1.4)
Marfinesa				1 (1.4)
Moçambicana			1 (1.4)	
Portuguesa	14 (87.5)	12 (75.0)	67 (91.8)	61 (83.6)
Suíça				1 (1.4)
Portuguesa e Moldava	1 (6.3)	2 (12.5)		
Portuguesa e Ucrariana	1 (6.3)			

4.2 Instrumentos

4.2.1 Questionário de Caracterização da Amostra

Este questionário é uma adaptação do questionário desenvolvido pela equipa de Monitorização e Avaliação das Academias Gulbenkian Conhecimento (Alexandre & Barata, 2018), com o objetivo de aceder a uma caracterização dos participantes e das suas famílias. É composto por questões que remetem para as características da criança, como, por exemplo, a data e nascimento, sexo, nacionalidade, o local de residência, se vive com os seus pais, o número de irmãos, se já repetiu algum ano e quem é o seu encarregado de educação. Quanto aos pais, é também questionado a nacionalidade e a idade, bem como o estado civil, escolaridade e situação profissional.

4.2.2 Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais – “Para mim é fácil”

A *Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais “Para mim é fácil”* utilizada é uma adaptação de Gaspar e Matos (2015), e tem como objetivo aceder a uma avaliação das competências pessoais e sociais das crianças. Trata-se de uma medida de autorrelato, com 43 itens respondidos a partir de uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, onde o valor 1 assume a correspondência de “Discordo totalmente” e o valor 5 de “Concordo totalmente”. Globalmente, esta escala permite aceder a cinco dimensões: resolução de problemas, competências básicas, regulação emocional, relações interpessoais e definição de objetivos. Tendo em conta a TM da Academia, só foram aplicados os itens das dimensões resolução de problemas, competências básicas e regulação emocional. Para efeitos do presente trabalho, apenas se consideram as dimensões resolução de problemas (e.g., 7. Pedir Ajuda) e regulação emocional (e.g., 24. Falar calmamente, sem me enervar, quando tenho uma zanga com alguém), tendo em conta que se tratam das duas competências destacadas pelas ACG.

Na Escala original foi avaliada a consistência interna de cada dimensão, onde se verificou que todas as dimensões possuem valores aceitáveis, que variavam entre .87 e .62 (Gaspar & Matos, 2015). No presente estudo foi também calculada a consistência interna, nos dois tempos em que a escala foi aplicada (T1 e T2), tendo em conta os dados obtidos do GI (subamostra aleatória) e os do GC. Verificou-se que as duas dimensões se encontram acima do limiar para ser considerado aceitável para a consistência interna ($\alpha > .60$) (Maroco & Garcia-Marques, 2006). No Quadro 4.2 observa-se o nível de confiabilidade de cada uma das dimensões na escala original e em cada um dos tempos em que esta foi aplicada.

Quadro 4.2

Consistência interna das dimensões da Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais “Para mim é fácil” da escala original e no presente estudo

Dimensões	Escala original (α)	Escala em pré-teste (α)	Escala em pós-teste (α)
Resolução de problemas	0.86	0.83	0.81
Regulação emocional	0.74	0.79	0.74
Competências básicas	0.79	*	*
Relações interpessoais	0.67	*	1
Definição de objetivos	0.61	*	*

4.3 Procedimentos

4.3.1 Procedimento de Recolha

A Associação de Amigos Juntos pela Orquestra Novas Guitarras levou a cabo, entre junho e setembro de 2018, a seleção das escolas onde iria decorrer a implementação da Academia AAJONG. Após a identificação das escolas, foi enviado o pedido de autorização ao agrupamento de escolas envolvido, sendo que as duas escolas contactadas aceitaram colaborar.

De seguida, foram entregues os consentimentos informados aos encarregados de educação, onde constava a natureza voluntária da sua participação, o seu direito de interrupção a qualquer altura, bem como a confidencialidade e anonimato dos dados. Posto isto, foram aplicados aos alunos os questionários em papel pela técnica responsável pela Academia. Esta aplicação ocorreu em dois momentos, sendo eles: dezembro de 2018 e junho de 2019.

Para efeitos do presente trabalho, foi-me dada autorização pela associação em Abril de 2020, tendo por base colaborar na Avaliação de Impacto da Academia AAJONG, tendo sido esta protocolada com a própria associação.

¹ Dimensões não avaliadas na Academia AAJONG

4.3.2 Procedimento de Análise

Após a recolha de dados, estes foram inseridos no programa Microsoft Excel e, de seguida, os mesmos foram importados para o programa SPSS (*Statistical Package Social Science*, versão 26.0). Posto isto, procedeu-se à análise estatística de dados.

Primeiramente, foram analisadas as estatísticas descritivas das variáveis regulação emocional e resolução de problemas, tendo em conta as duas condições pelas quais se distribuem os participantes (GI e GC) e os dois momentos de avaliação (T1 e T2). De seguida, procedeu-se a uma análise a partir do *teste t* de forma a testar as hipóteses colocadas.

Resultados

5.1 Competências Socioemocionais

No quadro seguinte constata-se os níveis médios reportados para a competência regulação emocional e resolução de problemas em T1 e em T2, para os participantes GI e do GC.

Quadro 5.1

Níveis médios reportados na regulação emocional e na resolução de problemas em T1 e T2, pelo GI e GC

Participantes	Competência (em T1)	M	DP	Competência (em T2)	M	DP
Grupo de Comparação	Resolução de problemas	3.990	0.485	Resolução de problemas	3.844	0.486
	Regulação emocional	3.603	0.741	Regulação emocional	3.244	0.671
Grupo de Intervenção	Resolução de problemas	3.778	0.590	Resolução de problemas	3.623	0.595
	Regulação emocional	3.400	0.820	Regulação emocional	3.162	0.760

5.1.1 Impactos da Intervenção da Academia AAJONG nas Crianças Participantes

Hipótese 1: Não são esperadas diferenças de médias nas competências resolução de problemas e regulação emocional de T1 para T2 nos participantes do GC.

No sentido de testar esta hipótese, foi efetuado um *teste t* para amostras emparelhadas. Tal como esperado, não foram encontradas diferenças significativas ($p's > .05$) (quadro 5.2).

Quadro 5.2

Médias e Desvios Padrão do GC em T1 e T2, para as competências resolução problemas e regulação emocional decorrente de testes t para amostras emparelhadas

	Competências e momento de avaliação	M	DP	teste t	p-value
Par 1	Resolução de problemas T1	3.990	0.485	1.104	.283
	Resolução de problemas T2	3.844	0.486		
Par 2	Regulação emocional T1	3.603	0.741	1.739	.097
	Regulação emocional T2	3.244	0.671		

Hipótese 2: Espera-se que o GI apresente diferenças ao nível das competências de regulação emocional e de resolução de problemas entre T1 e T2, no sentido de os participantes reportarem um nível médio maior em T2, em ambas as competências.

De forma a testar a terceira hipótese, realizou-se um *teste t* para amostras emparelhadas, para as duas dimensões em análise (quadro 5.3). Os resultados indicam que existem diferenças significativas nas médias obtidas para as dimensões resolução de problemas ($t(138) = 3.346$, $p < .05$) e regulação emocional ($t(138) = 3.591$, $p < .05$) de T1 para T2. Contudo, estas vão no sentido contrário ao esperado: em T1, na dimensão resolução de problemas as crianças reportam níveis mais altos ($M = 3.778$; $DP = 0.590$) do que em T2 ($M = 3.626$; $DP = 0.595$), sendo o padrão de resultados semelhantes para a regulação emocional, comparando T1 ($M = 3.400$; $DP = 0.820$) com T2 ($M = 3.162$; $DP = 0.760$).

Quadro 5.3

Médias e Desvios Padrão do GI em T1 e T2, para as competências resolução de problemas e regulação emocional decorrente de testes t para amostras emparelhadas

	Competências e momento de avaliação	M	DP	teste t	p-value
Par 1	Resolução de problemas - T1	3.778	0.590	3.346	.001
	Resolução de problemas - T2	3.626	0.595		
Par 2	Regulação emocional - T1	3.400	0.820	3.591	.000
	Regulação emocional - T2	3.162	0.760		

Hipótese 3: Espera-se que em T2 existam diferenças nas competências socioemocionais entre as crianças do GI e das do GC. Mais especificamente, espera-se que as crianças do GI reportem maiores níveis de regulação emocional e resolução de problemas do que as crianças do GC.

Para testar esta hipótese foi feito um *teste t* para amostras independentes, tendo em conta os resultados reportados em T2 para cada uma das duas dimensões (resolução de problemas e regulação emocional) nos dois Grupos (Grupo de Comparação e Grupo de Intervenção). Ao contrário do esperado, os resultados indicam não haver diferenças significativas entre os dois grupos (Quadro 5.4).

Quadro 5.4

Médias e Desvios Padrão do GI e GC em T2, para as competências resolução de problemas e regulação emocional decorrente de testes t para amostras independentes.

Competência e momento de avaliação	Grupo	N	M	DP	teste t	p-value
Resolução de problemas – T2	GC	21	3.844	0.486	1.602	.278
	GI	139	3.626	0.595		
Regulação emocional – T2	GC	21	3.244	0.671	0.469	.577
	GI	139	3.162	0.760		

CAPÍTULO 6

Conclusão

O desenvolvimento de programas de promoção de competências socioemocionais tem vindo a demonstrar um impacto positivo no bem estar, nos comportamentos e no desempenho académico de crianças e jovens (CASEL, 2013). As Academias Gulbenkian do Conhecimento da Fundação Calouste Gulbenkian surgem como forma de apoio a projetos que promovam competências socioemocionais em crianças e jovens, assumindo um papel preponderante para o contexto nacional em matéria de desenvolvimento de projetos de promoção de competências socioemocionais nas camadas mais jovens da sociedade, dado que se verifica escassez de intervenções em competências socioemocionais em Portugal (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019). Salientando que a aquisição de competências socioemocionais revela-se crucial para o desenvolvimento adaptativo e saudável da criança. As competências socioemocionais configuram-se como fatores de proteção face a problemas comportamentais, perturbações de saúde mental e comportamentos de risco em crianças e jovens (Guerra & Bradshaw, 2008; Moreira et al., 2010; Payton et al., 2000).

A avaliação do impacto de programas de promoção de competências socioemocionais permite não só determinar se o programa cumpre os objetivos a que se propõem, mas também aceder a informações nas quais se baseiam decisões, como a melhoria e adequação do programa, a sua disseminação ou não, e, ainda, por permitir um aumento da compreensão da temática em estudo (Cook, 2010; Stufflebeam, 2003).

Posto isto, e uma vez que a Academia avaliada no presente trabalho assume uma metodologia experimental, ou seja, utiliza uma metodologia e um desenho de intervenção próprios que ainda não foi testadas (Alexandre & Barata, 2018), é crucial avaliar o impacto da mesma como meio de compreender se a metodologia da Academia AAJONG permite atingir os objetivos a que se propõe. O objetivo deste trabalho consistiu, assim, em avaliar o impacto da intervenção realizada pela Academia Gulbenkian Conhecimento AAJONG nas competências socioemocionais, resolução de problemas e regulação emocional, numa amostra portuguesa de crianças de 1º ciclo que usufruíram dessa intervenção, por comparação a crianças que não usufruíram da mesma.

Relativamente a esta AGC, os resultados apurados relevam que, como era esperado, no GC não foram encontradas diferenças em nenhuma das dimensões avaliadas entre o T1 e o T2. Contudo, foram encontradas diferenças significativas entre os dois tempos de medição (T1 e T2) em ambas as competências em análise, que vão no sentido contrário ao que era esperado.

Estes dados não vão ao encontro da crescente evidência empírica que sustenta os impactos dos programas de promoção de competência socioemocionais, no sentido positivo dos seus efeitos (e.g.: Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2018; Sklad et al., 2012).

Devido ao facto de este estudo ter uma amostra pequena, sendo esta por conveniência e não aleatorizada pelas condições e com um número de alunos incluídos no GI e no GC bastante diferente, os resultados devem ser interpretados com algum cuidado.

Poderão ser apontadas algumas explicações para os resultados encontrados. Em primeiro lugar, a literatura refere, por exemplo, o facto de ser manifestamente difícil a avaliação rigorosa de programas de promoção de competências socioemocionais implementados em escolas, por estes estabelecimentos serem ambientes que podem ter diversas influências sobre os alunos, classificando-se como ambientes multifatoriais (Hallam et al., 2006; Payton et al., 2008). Em segundo lugar, a literatura também refere que, muitas vezes, as intervenções, ao promover uma maior consciência das emoções, sentimentos e comportamentos nas crianças, fazem com que estas se tornem, não só mais conscientes, mas também mais críticas das suas posições nestes domínios, avaliando-se de pior forma, face às suas competências (Craig, 2007).

Na mesma ótica, importa acrescentar as possíveis limitações metodológicas desta AGC, tendo em conta a hierarquia proposta por Biglan e colaboradores (2003), que nos permite organizar em sete níveis a qualidade das metodologias e desenhos utilizados nas avaliações de programas, constatamos que o desenho da AGC AAJONG – “Projeto Ideias à Obra”- enquadra-se no terceiro nível mais baixo (nível cinco) dos sete possíveis. O nível no qual se enquadra a Academia avaliada no presente trabalho, diz respeito a metodologias de avaliação com desenhos quasi-experimentais, que contam com amostras não aleatorizadas pelas condições de GI e GC.

Uma outra explicação pode prender-se com o facto de as variáveis em estudo terem sido medidas apenas por um instrumento de autorrelato - *Escala de avaliação de competências pessoais e sociais: "Para mim é fácil"* (Gaspar & Matos, 2015), sendo que a literatura nos aponta como desejável a combinação de instrumentos de autorrelato com instrumentos de heterorrelato, assim como a conjugação de instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa. Pressupondo também a importância de recolher dados, não só junto do participante na intervenção (neste caso as crianças de primeiro ciclo), mas também junto de vários informantes que possam lidar com a criança em diferentes contextos, como os pais, professores, auxiliares e comunidade educativa, de forma a aceder uma avaliação o mais completa possível (CASEL, 2003; Coelho, Marchante, Sousa, et al., 2016; Humphrey et al., 2009).

Adicionalmente, apesar de o instrumento utilizado para a avaliação das competências que se objetivavam desenvolver nesta AGC - Escala de avaliação de competências pessoais e sociais: “Para mim é fácil” (Gaspar & Matos, 2015) – manter boas qualidades psicométricas na sua utilização com a amostra em estudo, este encerra um quadro teórico com algumas divergências, face ao racional empírico que a Fundação Calouste Gulbenkian defende (por sua vez, este subjaz o racional aplicado nas Academias Gulbenkian do Conhecimento) (OCDE, 2015). Podemos constatar esta divergência pelo facto de o instrumento utilizado avaliar dimensões que são contempladas no racional subjacente à Academia AAJONG, neste caso, a resolução de problemas e a regulação emocional, e também, dimensões não contempladas, que foram excluídas no presente estudo, como a dimensão de competências básicas. Este facto integra a necessidade de desenvolvimento de instrumentos de avaliação padronizados para medir as dimensões visadas no racional teórico (Coelho, Marchante, Sousa, et al., 2016; Merrell, 2009).

Acresce o facto de os dados analisados dizerem respeito apenas ao primeiro ano de implementação da Academia, sendo que é recomendado a implementação deste tipo de intervenções em pelo menos dois anos letivos consecutivos, bem como a recolha de dados de *follow-up* (CASEL, 2003; Sklad et al., 2012).

Futuramente, será importante apurar os resultados obtidos após o segundo ano de implementação desta academia e fazer uma análise comparativa com os dados aqui descritos e discutidos. De acordo com a literatura, acresce, ainda, a importância de contemplar na avaliação dados de monitorização da Academia como a dosagem, responsividade, fidelidade e adaptação e qualidade da implementação (Alexandre & Barata, 2018; Cohen & Franco, 1999; Durlak, 2016; Equipa K’CIDADE, 2007; Wall, 2014). Pode também revelar-se pertinente em intervenções futuras, complementar TM desta Academia (Murteira, 2018) com a construção de um modelo lógico que explicita em mais detalhe o planeamento e desenvolvimento da Academia AAJONG, promovendo uma base útil para a avaliação (Carvalhosa et al., 2010; Marques & Calheiros, 2006).

Adicionalmente, salienta-se que os dados de T2 foram recolhidos imediatamente após a conclusão da Academia o que poderá, eventualmente, justificar o facto de não serem encontrados resultados no sentido que era esperado, por esta imediatidade não ter permitido aos alunos um momento de reflexão e assimilação dos conteúdos abordados na Academia AAJONG. Posto isto, e tendo em conta o que a literatura tem sustentado, é de elevada importância levar a cabo uma avaliação de *follow-up* (e.g., CASEL, 2003, 2013; Mahoney et al., 2018; Taylor et al., 2017; Vieira, 1997).

Salienta-se, ainda, o facto de a Academia em causa seguir uma metodologia experimental (Alexandre & Barata, 2018), sendo que este estudo pode ser visto como um importante impulso para a identificação de melhorias necessárias em futuras aplicações desta Academia. Para esse efeito, importa refletir sobre os dados recolhidos durante a intervenção e analisar em que medida estes podem ajudar a explicar os resultados (Pinto & Alvarez, 2016).

Não obstante à importância que a cedência dos dados, por parte das AGC, assumiu para a realização deste trabalho projeto, e sabendo que existe uma equipa externa à Gulbenkian de acompanhamento, é de alertar para o facto de não me ter sido possível monitorizar a qualidade da recolha de dados de forma a constatar que foram garantidas as mesmas condições entre os diferentes grupos (rigor metodológico), pode figurar como uma limitação deste estudo.

As avaliações às AGC permitem não só documentar as metodologias mais adequadas a serem utilizadas no contexto português, mas também permitem, indiretamente, uma crescente documentação de quais as melhores estratégias para o sucesso da promoção de competências socioemocionais. Neste caso, a pertinência desta avaliação deve ser vista como um contributo para a melhor compreensão da forma mais adequada e eficiente de elaborar programas que visam promover competências socioemocionais, neste caso, em crianças de primeiro ciclo, como meio de atingir um impacto positivo e os benefícios associados a esta prática (Denham & Brown, 2010).

Com os olhos no futuro, é pertinente fomentar os programas de promoção de competências socioemocionais como essenciais para o sucesso das camadas mais jovens da sociedade portuguesa. Para além da aplicação destes programas, é essencial investir na sua avaliação e na documentação dos resultados obtidos, de forma a conseguir construir “um banco de dados” sobre esta temática, tornando possível a delineação de quais as estratégias mais adequadas para o sucesso destes programas, no contexto português.

A ideia de conjugação de programas de promoção de competências socioemocionais e, neste caso, as Academias Gulbenkian do Conhecimento como parte integrante dos currículos do sistema de ensino português e das rotinas escolares desde os primeiros anos de escolaridade das crianças, nos estabelecimentos de ensino pré-escolar, até ao fim dos percursos académicos dos jovens, necessita de uma maior atenção por parte dos nossos agentes políticos com vista à sua efetividade (CASEL, 2003, 2013, 2015; Weissberg et al., 2015). Com a efetivação desta ideia, seria possível fomentar o uso de boas práticas educativas, afastando os psicólogos educacionais de uma intervenção remediativa na crise e apostando na prevenção (Pinto & Raimundo, 2016a).

Em suma, os programas de promoção de competências socioemocionais e, particularizando o movimento aqui estudado, as Academias Gulbenkian do Conhecimento, encerram um poderoso mecanismo de prevenção e promoção do desenvolvimento positivo das crianças e jovens. No contexto português, ainda existe um longo caminho a percorrer para que educar seja mais do que o desenvolvimento de competências formais. Ressalva-se, ainda, que a implementação destes programas, por si só, não basta. É imperativo que estas implementações primem pela qualidade e efetividade dos seus procedimentos e objetivos para que o impacto positivo seja alcançado (Weissberg et al., 2015).

Posto isto, o presente trabalho surge como um contributo para a melhor compreensão da promoção de programas de competência socioemocionais no contexto português, neste caso da Academia AAJONG – “Projeto Ideias à Obra”.

Referências Bibliográficas

- Académico de Torres Vedras. (2019). *Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens - Atitude positiva*. Academias Gulbenkian Conhecimento. https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/43/2019/02/18143939/AtitudePositiva_Guia.pdf
- Alexandre, J., & Barata, C. (2018). *Manual para monitorização e avaliação das metodologias experimentais das Academias de Conhecimento: Orientações iniciais*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Almedina.
- Aventura Social. (n.d.). Retrieved June 6, 2020, from <http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/>
- Aventura Social. (2020). *Aventura Social*. <http://aventurasocial.com/index.php>
- Bierman, K. L., Greenberg, M. T., & Abenavoli, R. (2016). *Promoting social and emotional learning in preschool programs and practices that work*. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University. www.rwjf.org/socialemotionalllearning.
- Biglan, A., Mrazek, P. J., Carnine, D., & Flay, B. R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6–7), 433–440. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.433>
- Blank, L., Baxter, S., Goyder, E., Naylor, P., Guillaume, L., Wilkinson, A., Hummel, S., & Chilcott, J. (2010). Promoting well-being by changing behaviour: a systematic review and narrative synthesis of the effectiveness of whole secondary school behavioural interventions. *Mental Health Review Journal*, 15(2), 43–53. <https://doi.org/10.5042/mhrj.2010.0371>
- Boateng, P. (2003). *Every child matters*. The Stationery Office Limited. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272064/5860.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1981). An ecological orientation. In *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* (pp. 3–42). Harvard University Press.
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177–191. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.177.21855>
- Canha, L. N., & Neves, S. M. (2008). *Promoção de competências pessoais e sociais: Desenvolvimento de um modelo adaptado a crianças e jovens com deficiência*. Instituto Nacional para a Reabilitação - INR, I.P. http://www.inr.pt/documents/11309/215911/programa_de_treino_de_competencias_pessoais_e_sociais.pdf/fcda6586-1023-4a8c-be64-81480bf14380
- Capara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *American Psychological Society*, 11(4), 259–275.
- Carvalho, Á., Amann, G. P., Almeida, C. T., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I. C., Leal, P., & Marta, F. (2016). Saúde mental em saúde escolar: manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar. In *Saúde Mental*. Direção-Geral da Saúde. http://aesgueira.edu.pt/attachments/article/47/826_DGS_Manual_Saúde_Mental_em_Saúde_Escolar.pdf
- Carvalhosa, S. F., Domingos, A., & Sequeira, C. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – GerAcções. *Análise Psicológica*, 3, 479–490. <https://doi.org/10.14417/ap.319>

- CASEL. (2003). *Safe and sound- An educational leader's guide to evidence-based Social and Emotional Learning (SEL) programs*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound.pdf>
- CASEL. (2013). CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: preschool and elementary school edition. In *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. <https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- CASEL. (2015). CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - middle and high school edition. In *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. <http://secondaryguide.casel.org/>
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 230–239. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00496-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00496-2)
- Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: The Theory and Practice of Development, Evaluation, Education, and Application - at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433–458). Jossey-Bass Inc.
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. In *OECD Education Working Papers*, 179. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/19939019>
- Cheung, C. K. A. (2013). *Experiential education and adolescents' personal and spiritual development: A mixed-method study in the secondary school context of Hong Kong* (1st ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coelho, V., Marchante, M., & Sousa, V. (2016). Positive attitude program's impact upon self-concept across childhood and adolescence // Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidactica / Journal of Psychodidactics*, 21(2), 261–280. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15129>
- Coelho, V., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A.-P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students // O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3^o ciclo. *Revista de Psicodidactica / Journal of Psychodidactics*, 19(2), 347–365. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>
- Coelho, V., Sousa, V., & Marchante, M. (2016). “Atitude Positiva”: Um resumo de 12 anos de resultados de aplicação de programas de aprendizagem socioemocional. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal* (pp. 373–398). Coisas de Ler Edições, Lda.
- Cohen, E., & Franco, R. (1999). Tipos de avaliação. In *Avaliação de projetos sociais* (pp. 108–117). Editora Vozes.
- Cook, D. A. (2010). Twelve tips for evaluating educational programs. *Medical Teacher*, 32(4), 296–301. <https://doi.org/10.3109/01421590903480121>

- Coordenação Nacional para a Saúde Mental. (2008). *Plano nacional de saúde mental 2007—2016: Resumo executivo*. Coordenação Nacional para a Saúde Mental. <https://www.adeb.pt/files/upload/paginas/Plano Nacional de Saude Mental.pdf>
- Correia, K. (2019). *Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens- Salto de Gigante*. Academias Gulbenkian Conhecimento. <https://gulbenkian.pt/academias/publication/salto-de-gigante/>
- Correia, K., & Pinto, A. M. (2016). Programa “Salto de Gigante”: Delineamento e avaliação da eficácia de um programa de aprendizagem socioemocional na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal* (pp. 263–290). Coisas de Ler Edições, Lda.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola Portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407–423. <https://doi.org/10.14417/ap.701>
- Costa, P., & McCrae, R. R. (2008). The revised NEO personality inventory. In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment: Volume 2 — Personality Measurement and Testing* (pp. 179–198). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781849200479.n9>
- Craig, C. (2007). *The potential dangers of a systematic, explicit approach to teaching social and emotional skills (SEAL)*.
- Denham, S. A. (1998). Introduction. In *Emotional development in young children* (pp. 1–18). The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education & Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37–52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Department for Education and Skills. (2005). *Excellence and enjoyment : Social and emotional aspects of learning (guidance)*. DfES Publications.
- Diekstra, R., & Gravesteyn, C. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In C. Clouder & B. Heys (Eds.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 258–284). Fundación Marcelino Botín. http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/EN/evaluation.pdf
- Djimeu, E. W., & Houndolo, D.G. (2016). *Power calculation for causal inference in social science: sample size and minimum detectable effect determination* (Working Paper 26; 3ie Impact Evaluation Manual).
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/1319>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46, 1-13. [10.1080/0305764X.2016.1142504](https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504).

- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence academic achievement*, (pp. 4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/8299_Ch_1.pdf
- Elksnin, L., & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education*, 124(1), 63–75.
- Equipa K'CIDADE. (2007). *GPS: Roteiro de acompanhamento e avaliação de projectos de intervenção comunitária*.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas. In *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud* (pp. 21–46). Editorial Síntesis, S.A.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson. <https://www.pdfdrive.com/program-evaluation-alternative-approaches-and-practical-guidelines-fourth-edition-d136110773.html>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (n.d.-a). *AAJONG – Associação de Amigos Juntos pela Orquestra Nova de Guitarras*. Retrieved June 6, 2020, from <https://gulbenkian.pt/academias/projects/aajong-associacao-de-amigos-juntos-pela-orquestra-nova-de-guitarras/>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (n.d.-b). *Academias Gulbenkian do Conhecimento*. Projetos. Retrieved June 6, 2020, from <https://gulbenkian.pt/academias/projects/>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2018a). *Academias Gulbenkian do Conhecimento*. Competências Alvo. Retrieved June 6, 2020, from, <https://gulbenkian.pt/academias/competencias-alvo/>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2018b). *Estratégia 2018–2022*. Retrieved June 22, 2020, from, <https://gulbenkian.pt/fundacao/estrategia-2018-2022/>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2019). *Academias Gulbenkian Conhecimento*. Apresentação. Retrieved June 6, 2020, from, <https://gulbenkian.pt/academias/apresentacao/>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2020). *Academias do Conhecimento Gulbenkian*. <https://gulbenkian.pt/academias/>
- Gardner, H. E. (1983). *Frames of mind the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.12.001>
- Gaspar, M. F. (2019). O desafio do desenvolvimento das soft skills: O contributo das Academias do Conhecimento da Fundação Calouste Gulbenkian. *Dirigir & Formar*, 22, 44–47.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(16), 195–206. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15309/15psd160206>
- Gaspar, T., Pais Ribeiro, J. L., Matos, M. G., & Leal, I. (2008). Promoção de qualidade de vida em crianças e adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9 (1)(1), 55–71.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Caçada, M. T., Nery, R. V., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (G. d'Oliveira Martins (ed.)). Ministério da Educação.

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008(122), 1–17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Guimarães, S. C. M. (2006). *Promover a auto-regulação: uma ferramenta para trabalhar no 2.º Ciclo* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho-Escola de Psicologia]. RepositóriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6538>
- Hallam, S., Rhamie, J., & Shaw, J. (2006). *Evaluation of the primary behaviour and attendance pilot: research report*.
- HBSC International Coordinating Centre. (n.d.). *Health behaviour in school-aged children - World Health Organization collaborative cross-national survey*. Retrieved June 6, 2020, from <http://www.hbsc.org/>
- Högemann, J. H. (2011). *Promoção de competências de auto-regulação na escrita: um estudo no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho-Escola de Psicologia]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/15846>
- Högemann, J. H. (2016). *Promoção de competências de autor-regulação na escrita: Um estudo com alunos do 4.º ano do Ensino Básico*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho-Escola de Psicologia]. RepositóriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42534>
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., & Lendrum, A. (2010). Going for goals: An evaluation of a short, social-emotional intervention for primary school children. *School Psychology International*, 31(3), 250–270. <https://doi.org/10.1177/0143034309352578>
- Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M., & Kalambouka, A. (2009). Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) small group interventions: a qualitative study of factors affecting implementation and the role of Local Authority support. *The International Journal of Emotional Education*, 1(2), 34–54. <http://oaji.net/articles/2017/4987-1496664324.pdf>
- Imatch. (n.d.). *Creative problem solving*. Como resolvemos problemas. Retrieved June 7, 2020, from <https://imatch.pt/pt/#article-60>
- Isaksen, I. S., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (2011). *Creative approaches to problem solving: a framework for innovation and change* (Third). SAGE Publications, Inc. <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Jané-Llopis, E., & Barry, M. M. (2005). What makes mental health promotion effective? *Promotion & Education*, Suppl 2, 47–54. <https://doi.org/10.1177/10253823050120020108>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Kia-Keating, M., Dowdy, E., Morgan, M. L., & Noam, G. G. (2011). Protecting and promoting: An integrative conceptual model for healthy development of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 48(3), 220–228. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.006>
- Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: the economic case*. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1154>
- Lendrum, A. (2010). *Implementing Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) in secondary schools in England: Issues and implications*. [The University of Manchester]. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54598528/FULL_TEXT.PDF

- Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education : Emerging research and applications in a variety of international contexts ☆. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 173–177. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.016>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional : conceitos e instrumentos associados. *Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90.
- Marques, S., & Calheiros, M. M. (2006). O modelo lógico como instrumento de avaliação da qualidade: o Centro de Dia para Pessoas Idosas. *Revista Kairós*, 9(2), 147–167.
- Matos, M. G. (2016). Passadas décadas de estudo e investigação chegámos à aprendizagem socioemocional. E agora? In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal* (pp. 37–53). Coisas de Ler Edições, Lda.
- Matos, M. G., Gaspar, T., Ferreira, M., & Equipa Aventura Social. (2013). *Aventura social no CED: Intervenção numa comunidade educativa*. Aventura Social. http://aventurasocial.com/arquivo/1365175708_Aventura_Social_no_CED.pdf
- Matos, M. G., Simões, C., Gaspar, T., Branquinho, C., Frásquilho, D., Camacho, I., Cruz, J., Ramiro, L., Reis, M., Gomes, P., & Santos, T. (2018). Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens - DreamTeens. Academias Gulbenkian Conhecimento. https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/43/2018/05/17153415/2.dream_teens1.pdf
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- McCrae, R. R., Costa, P. T., & Martin, T. A. (2005). *The NEO-PI-3: A more readable revised NEO personality inventory*. 84(3), 261–270. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8403_05
- Merrell, K. W. (2009). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon resiliency project. *Psychology in the Schools*, 74(4). <https://doi.org/10.1002/pits.20451>
- Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International*, 25(3), 309–317. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq029>
- Murteira, I. (2018). Projeto Ideias à Obra- Academias Gulbenkian Conhecimento. *Apresentação da Academia à Escola Básica Zeca Afonso*.
- OCDE. (2015). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. Fundação Santillana. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2013). *Investir na saúde mental através da intervenção psicológica* (pp. 1–28).
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2015). *Programas de prevenção / Promoção de competências*. <http://recursos.ordemdospsicologos.pt/programas>
- Payton, J., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>

- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews (executive summary)*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf>
- Pinto, A. M., & Alvarez, M. J. (2016). Avaliação de programas: Modelos e aplicações aos programas de aprendizagem socioemocional. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal* (pp. 199–226). Coisas de Ler Edições, Lda.
- Pinto, A. M., & Raimundo, R. (2016a). *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (1st ed.). Coisas de Ler Edições, Lda.
- Pinto, A. M., & Raimundo, R. (2016b). Quadro de estudo da aprendizagem socioemocional: Evolução e desafios. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal* (pp. 15–36). Coisas de Ler Edições, Lda.
- Pressley Ridge. (2012). *O que é a educação vivencial?* Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=tIO4vuiaJpY>
- Raimundo, R. (2012). “Devagar se vai ao longe”: Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Raimundo, R., & Pinto, A. M. (2016). “Devagar se vai ao Longe”: Síntese dos resultados relativos à eficácia e à qualidade da implementação de um programa de aprendizagem socioemocional no 1^o ciclo. In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal* (pp. 321–346). Coisas de Ler Edições, Lda.
- Raimundo, R., Pinto, A. M., & Lima, M. L. (2013). The effects of social-emotional learning program on elementary school children: the role of pupils’ characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165–180. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Rosário, P., & Escola de Psicologia do Minho. (2018). *Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens- Projeto Arco-Íris*. Academias Gulbenkian Conhecimento. https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/43/2018/05/17160050/4.arco_iris_v2.pdf
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., Abilio, L., & Paiva, O. (2010). Eficacia del programa «(Des)venturas de Testas» para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 22(4), 828–834.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Sadler-Smith, E. (2015). Wallas’ four-stage model of the creative process: More than meets the eye?. *Creativity Research Journal*, 27(4), 342–352. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1087277>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Homem, T. C., Azevedo, A. F., Silva, A., & Vale, V. (2016). Promoção de competências sociais e emocionais: Contributos dos programas “Anos Incríveis.” In A. M. Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal* (pp. 227–261). Coisas de Ler Edições, Lda.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students’

- development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31–62). Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- The Learning First Alliance. (2001). *Every child learning : Safe and supportive*. Learning First Alliance. <https://learningfirst.org/sites/learningfirst/files/LFASafeSupportiveSchoolsReport.pdf>
- Torrance Center. (n.d.). *CriAtividade®: Problem solvers em ação*. Impacto. Retrieved June 22, 2020, from <https://criatividade.org.pt/criatividade-problem-solvers-acao-bem-vindo/criamos-valor/avaliacaocientifica/>
- Torrance Center Portugal. (2018). *Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens- CriAtividade:Problem Solvers em Ação*. Academias Gulbenkian Conhecimento. https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/43/2018/05/17160048/3.torrance_center_v2.pdf
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/016502500383232>
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129–146.
- Veenema, S., & Gardner, H. E. (1996). Multimedia and multiple intelligences. *American Prospect*, 7(29), 69–76.
- Vieira, D. (1997). *Desenvolvimento de competências sociais em contexto escolar: a avaliação de uma intervenção*.
- Wall, J. E. (2014). *Program evaluation model 9-step process*. https://www.janetwall.net/attachments/File/9_Step_Evaluation_Model_Paper.pdf
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Webster-Stratton, C. (2018). *Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens- Incredible years*. Academias Gulbenkian Conhecimento. https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/43/2018/05/17153444/1.incredible_years.pdf
- Webster-Stratton, C., & Herman, K. C. (2009). Disseminating Incredible Years series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, 49(9). <https://doi.org/10.1002/pits.20450>
- Weinert, F. E. (1999). *Definition and selection of competencies - Concepts of competence*. Contribution within the OECD Project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13. <https://doi.org/10.1177/003172171309500203>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. a, Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, 3–19.

- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. *Prevention science and collaborative community action research: Combining th ...* Roger P Weissberg; Mark T Greenberg. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice*, 877–954.
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Xavier, M., Paixão, I., Mateus, P., Goldschmidt, T., Pires, P., Narigão, M., Carvalho, Á. de, & Leuschner, A. (2017). Relatório da avaliação do plano nacional de saúde mental 2007-2016 e propostas prioritárias para a extensão a 2020. In Comissão Técnica de Acompanhamento da Reforma da Saúde Mental. <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/08/RelAvPNSM2017.pdf>
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9(1), 64–100. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(89\)90024-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(89)90024-5)
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?* (pp.3–22). Teachers College.

Anexos

Anexo A - Itens de cada dimensão da Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais “Para mim é fácil”

Dimensões	Itens na escala original	Itens da escala adaptada
Resolução de problemas	26,25,9,42,28,22,23,43,24, 21,30,7,10,39,29	19,18,6,29,21,15,16,30, 12,12,23,4,7,27,22
Competências básicas	4,8,13,12,6,27,20,19	2,5,9,8,3,20,14,13
Regulação emocional	35,17,36,38,41,1,14	24,11,25,26,28,1,10
Relações interpessoais	5,18,15,2,3,11,37,26	*
Definição de objetivos	31,33,32,34,40	*

Anexo B - Consistência Interna em T1 das dimensões resolução de problemas, e regulação emocional

Dimensão: resolução de problemas

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,832	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q19 Fazer escolhas	53,39	67,109	,467	,821
Q18 Compreender os meus problemas	53,26	66,611	,561	,815
Q6 Compreender os meus sentimentos	52,77	69,475	,418	,824
Q29 Encontrar alguém que me ajude quando preciso	53,03	68,434	,399	,825
Q21 Quando estou triste, começar a fazer alguma coisa que me faça sentir melhor	53,08	69,934	,352	,828
Q15 Quando tenho um problema, perceber o que aconteceu	53,45	64,600	,661	,809
Q16 Saber o que quero	52,83	70,301	,314	,830
Q30 Perceber quando estou a viver uma situação difícil é melhor pedir ajuda	53,16	66,422	,525	,817
Q17 Reconhecer o que sei fazer bem	52,84	68,915	,485	,820
Q12 Saber o que fazer em situações complicadas	53,60	67,683	,470	,821
Q23 Iniciar uma nova conversa mesmo quando estou cansado	53,32	66,620	,482	,820
Q4 Pedir ajuda	52,69	71,618	,354	,827
Q7 Mostrar os meus sentimentos	53,39	66,851	,452	,822
Q27 Concentrar-me no meu trabalho, mesmo quando os colegas estão a falar	53,96	65,206	,474	,821
Q22 Mudar o meu comportamento para conseguir o que quero	53,40	68,787	,390	,826

Dimensão: regulação emocional

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,794	7

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q10 "Controlar-me"	21,16	21,361	,633	,744
Q24 Falar calmamente, sem me enervar, quando tenho uma zanga com alguém	21,53	22,395	,614	,750
Q11 Acalmar-me quando tenho uma situação difícil	21,31	22,187	,611	,750
Q25 Acalmar-me quando estou entusiasmado(a)	21,10	22,486	,431	,791
Q26 Não fazer coisas exageradas quando estou zangado	21,19	22,834	,554	,761
Q28 Não fazer uma coisa, quando sei que não devo fazer	20,64	23,501	,545	,764
Q1 Escutar outras pessoas	20,63	27,097	,288	,802

Anexo C - Consistência Interna em T2 das dimensões resolução de problemas e regulação emocional

Dimensão: resolução de problemas

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,807	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q19 Fazer escolhas	51,57	67,607	,443	,794
Q18 Compreender os meus problemas	51,29	67,037	,534	,787
Q6 Compreender os meus sentimentos	50,65	68,869	,462	,793
Q29 Encontrar alguém que me ajude quando preciso	50,82	69,085	,417	,796
Q21 Quando estou triste, começar a fazer alguma coisa que me faça sentir melhor	50,99	67,721	,512	,789
Q15 Quando tenho um problema, perceber o que aconteceu	51,14	69,252	,498	,791
Q16 Saber o que quero	51,10	65,684	,465	,792
Q30 Perceber quando estou a viver uma situação difícil é melhor pedir ajuda	51,27	69,097	,397	,797
Q17 Reconhecer o que sei fazer bem	50,66	73,411	,306	,803
Q12 Saber o que fazer em situações complicadas	51,43	69,008	,498	,791
Q23 Iniciar uma nova conversa mesmo quando estou cansado	51,24	67,736	,483	,791
Q4 Pedir ajuda	50,55	70,290	,444	,794
Q7 Mostrar os meus sentimentos	51,58	69,782	,370	,799
Q27 Concentrar-me no meu trabalho, mesmo quando os colegas estão a falar	52,10	71,792	,245	,809
Q22 Mudar o meu comportamento para conseguir o que quero	51,14	72,612	,234	,809

Dimensão: regulação emocional

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,741	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q10 "Controlar-me"	19,12	19,638	,542	,688
Q24 Falar calmamente, sem me enervar, quando tenho uma zanga com alguém	19,68	19,944	,570	,682
Q11 Acalmar-me quando tenho uma situação difícil	19,34	20,683	,521	,695
Q25 Acalmar-me quando estou entusiasmado(a)	19,21	21,329	,348	,739
Q26 Não fazer coisas exageradas quando estou zangado	19,22	19,114	,648	,662
Q28 Não fazer uma coisa, quando sei que não devo fazer	18,62	23,375	,309	,740
Q1 Escutar outras pessoas	18,21	24,718	,248	,748

Anexo D - *Teste t* para amostras independentes: comparação das duas dimensões em função do condição de participante ou comparação em T2

Group Statistics

	Participante ou Controlo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
t2_res_prob	Controlo	21	3,8441	,48633	,10613
	Participante	139	3,6256	,59544	,05050
t2_reg_emo	Controlo	21	3,2438	,67099	,14642
	Participante	139	3,1616	,76009	,06447

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
t2_res_prob	Equal variances assumed	1,187	,278	1,602	158	,111	,21851	,13644	-,05096	,48799
	Equal variances not assumed			1,859	29,863	,073	,21851	,11753	-,02156	,45859
t2_reg_emo	Equal variances assumed	,312	,577	,469	158	,640	,08220	,17545	-,26433	,42873
	Equal variances not assumed			,514	28,352	,611	,08220	,15999	-,24533	,40974