



INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

**Academia pessoas/PESSOAS: o impacto percebido nas competências socioemocionais e no desenvolvimento do *self* por parte dos participantes**

Patrícia de Almeida Antunes

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

Orientadores:

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

Doutora Maria Clara Martins Barata Almeida, Gestora de Ciência para as  
Áreas Estratégicas,  
Universidade de Coimbra

Novembro, 2020





CIÊNCIAS SOCIAIS  
E HUMANAS

---

**Academia pessoas/PESSOAS: o impacto percebido nas competências socioemocionais e no desenvolvimento do *self* por parte dos participantes**

Patrícia de Almeida Antunes

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

Orientadores:

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

Doutora Maria Clara Martins Barata Almeida, Gestora de Ciência para as  
Áreas Estratégicas,  
Universidade de Coimbra

Novembro, 2020



## Agradecimentos

Terminar este ciclo de estudos provoca um sentimento de realização pessoal. No entanto, a presente dissertação de mestrado não seria concretizável sem a colaboração e o trabalho em conjunto que existiu ao longo deste percurso.

Assim, primeiro agradeço à Professora Joana Alexandre por ter sido uma verdadeira bússola ao guiar-me para a direção certa em cada reunião que teve comigo. Obrigada pela energia transmitida que acabou por se transformar na minha motivação de trabalho diário.

Obrigada à Professora Clara Barata pelas sugestões que permitiram ter um maior rigor ao longo do trabalho.

Obrigada ao Espaço do Tempo, em especial ao Rui Horta e à Inês Pontes por me terem recebido e por me terem permitido ver de perto a realidade do projeto.

Obrigada aos participantes do projeto pessoas/PESSOAS pela disponibilidade, pela partilha das suas experiências e por me acolherem ao longo de dois dias.

Por fim, obrigada aos meus amigos que diretamente ou indiretamente contribuíram para este resultado.

À Cátia e ao Luís que fizeram parte do meu caminho académico e com quem cresci e evolui enquanto aluna e pessoa.

À Heliane por sempre festejar todas as minhas conquistas académicas e pessoais.

À Catarina com quem tive o prazer de partilhar a experiência do Mestrado.

Ao Edison por ser o meu companheiro em todos os momentos.

Em especial, à minha família, pais e irmão, que sempre foram os primeiros a investir em mim e a dar apoio emocional.

Uma parte do que sou deve-se a todos vocês e sem vocês nunca teria chegado até aqui. Muito obrigada!

*“Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn.”*

Benjamim Franklin

*“There is no feeling of being alive without a sense of identity.”*

Erik Erikson



O trabalho de investigação incidiu no projeto Pessoas/PESSOAS financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito das Academias do Conhecimento.





## Resumo

As Academias do Conhecimento Gulbenkian da Fundação Calouste de Gulbenkian visam preparar crianças e jovens (0-25 anos) para a mudança, ajudá-los a desenvolver competências que lhes permitam lidar com problemas complexos e ampliar as suas oportunidades de realização. Enquanto Academia experimental, a Academia pessoas/PESSOAS decorreu durante o ano letivo 2018-2019, com dezoito jovens dos 16 aos 18 anos de idade. Considerando o grupo-alvo a quem se destinou este projeto, o presente trabalho pretendeu explorar o impacto percebido no desenvolvimento do *self* e em competências socioemocionais. Para tal, foram realizadas dezassete entrevistas individuais narrativas a jovens participantes do projeto, com recurso a um guião que remetia para três dimensões principais: 1. A experiência no seu todo: Descrição que é feita da experiência, Relatos da experiência “como se fosse um filme”, De que modo a experiência foi transformadora, 2. Os momentos mais marcantes, e a 3. Descrição de si no passado, presente e futuro. Globalmente os resultados sugerem um impacto positivo e transformador da Academia pessoas/PESSOAS no desenvolvimento do *self* e nas competências socioemocionais. Estes resultados vêm evidenciar a importância de projetos educativos não formais e o papel ativo dos jovens não apenas no seu processo de crescimento e desenvolvimento pessoal, mas para a construção de sociedades mais equitativas e sustentáveis.

**Palavras-chave:** Academias do Conhecimento Gulbenkian; Projeto Pessoas/PESSOAS; Adolescência; Competências Socioemocionais; Educação Não-formal.

Códigos e categorias de classificação PsycINFO da American Psychological Association (APA)

2840 – Psychosocial & Personality Development

2800 – Development Psychology

3373 – Community & Social Services



## **Abstract**

The Gulbenkian Knowledge Academies of the Calouste de Gulbenkian Foundation aim to prepare children and young people (0-25 years) for change, to help them develop skills that will allow them to deal with complex problems and expand their opportunities for achievement. As an experimental Academy, the People / PEOPLE Academy took place during the academic year 2018-2019, with eighteen young people from 16 to 18 years old. Considering the target group to whom this project was aimed, the present work aimed to explore the perceived impact on the development of the self and on socioemotional skills. To this end, seventeen individual narrative interviews were conducted with young participants in the project, using a script that referred to three main dimensions: 1. The experience as a whole: Description that is made of the experience, Reports of the experience “as if it were a film ”, How the experience was transformative, 2. The most remarkable moments, and 3. Description of yourself in the past, present and future. Overall the results suggest a positive and transformative impact of the Academy people / PEOPLE on the development of the self and on socioemotional skills. These results show the importance of non-formal educational projects and the active role of young people not only in their personal growth and development process, but in building more equitable and sustainable societies.

**Key-words:** Gulbenkian Knowledge Academies; People/PEOPLE project; Adolescence; Socio-emotional Competences; Non-formal Education.

PsycINFO Classification Categories:

2840 – Psychosocial & Personality Development

2800 – Development Psychology

3373 – Community & Social Services



## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	i
<b>Resumo</b> .....	v
<b>Abstract</b> .....	vii
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1 – Revisão da Literatura</b> .....	3
1.1    Aprendizagem Socioemocional .....	3
1.2    Benefícios da Aprendizagem Socioemocional .....	4
1.3    Adolescência.....	6
1.4    Aprendizagem Socioemocional em Adolescentes.....	7
1.5    Aprendizagem Socioemocional no Contexto Português .....	9
1.6    Academias do Conhecimento Gulbenkian .....	15
<b>Capítulo 2 – Método</b> .....	23
2.1    Participantes.....	23
2.2    Instrumentos .....	25
2.3    Procedimentos .....	27
<b>Capítulo 3 – Resultados</b> .....	31
3.1    Descrição da Experiência no seu todo .....	31
3.2    Momentos mais marcantes .....	43
3.3    A Descrição de si no Passado, Presente e Futuro .....	49
<b>Capítulo 4 – Discussão e Conclusões</b> .....	59
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	65
<b>Anexos</b> .....	71
Anexo A – Guião da entrevista.....	71
Anexo B – Consentimento Informado para os Participantes (18 anos de idade ou mais)....	72
Anexo C – Consentimento Informado para os Encarregados de Educação .....	73



## **Índice de Quadros**

Quadro 1.1 – Programas de Promoção de Competências Socioemocionais de origem portuguesa.....	13
Quadro 1.2 – Exemplo de um fim-de-semana (Projeto PESSOAS/pessoas) .....	19
Quadro 2.1 – Características Sociodemográficas dos participantes.....	24

## **Índice de Figuras**

Figura 1.1 – Modelo de Competências das Academias do Conhecimento.....	17
Figura 3.1 – Nuvem de Palavras.....	31



## Glossário de Siglas

APA	Associação Psicológica Americana ( <i>American psychological association</i> )
CASEL	Colaborativo para a Aprendizagem Académica, Social e Emocional ( <i>The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning</i> )
CMTV	Câmara Municipal de Torres Vedras
DGE	Direção-Geral da Educação
DGS	Direção-Geral da Saúde
ENF	Educação Não-Formal
IE	Inteligência Emocional ( <i>Emotional Intelligence</i> )
IPS/ESS	Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Saúde
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ( <i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> )
OPP	Ordem dos Psicólogos Portugueses
PV	Pensamento Vivo
SAFE	Sequenciado, ativo, focado e explícito ( <i>Sequenced, active, focused and explicit</i> )
SEL	Aprendizagem socioemocional ( <i>Social and emotional learning</i> )



## Introdução

As competências socioemocionais são consideradas cada vez mais cruciais para o sucesso do ser humano ao longo da sua vida, permitindo, assim, enfrentar os desafios de um mundo globalizado (CASEL, 2003, 2013, 2015; Elias et al., 1997; Goleman, 1995/2011; Greenberg et al., 2003; OCDE, 2015; Weissberg et al., 2015; Zins & Elias, 2006; Zins, et al., 2004). As emoções e as competências sociais, a par das competências cognitivas, possibilitam um desenvolvimento maximizado (OCDE, 2015).

São diversas as iniciativas que têm surgido para a promoção das competências socioemocionais. A CASEL (2003, 2013, 2015) é uma das iniciativas mais populares que se tem expandido por todo o mundo. No entanto, a maioria dos estudos de eficácia dos programas de promoção de competências socioemocionais emergiram no seio dos Estados Unidos (Weissberg et al., 2015).

A maioria dos estudos foca-se no papel da aprendizagem socioemocional no desempenho académico. Ainda assim, estes relatam que a aprendizagem socioemocional tem um impacto positivo em aspectos académicos e não académicos (CASEL, 2003; Durlak et al., 2010; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Zins & Elias, 2006; Zins, et al., 2004; Weissberg et al., 2015).

No que concerne ao contexto europeu, e português, as iniciativas são recentes, quer ao nível da implementação dos programas, quer ao nível da avaliação, destacando-se o projeto das Academias do Conhecimento Gulbenkian da Fundação Calouste Gulbenkian, o qual se encontra inserido como um dos eixos estratégicos do Programa Conhecimento 2018-2022 desta mesma fundação (Barata et al., 2020). Constituída por metodologias de referência, e.g. Atitude Positiva, Salto de Gigante, Devagar se Vai ao Longe, e por metodologias experimentais, e.g. Associação Juvenil Transformers, Moinho da Juventude, as Academias encontram-se presentemente na sua 3ª Edição, num total de 100 projetos desde o seu início.

A adolescência demonstra-se como um período de oportunidade para o desenvolvimento de competências socioemocionais (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019; Steinberg et al., 2011; Yeager, 2017). Contudo, verifica-se um número reduzido de programas para esta população alvo (Durlak et al., 2010; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Yeager, 2017; Peterson, 1988; Williamson et al., 2015), uma vez que as características do contexto escolar no ensino secundário são um entrave à implementação dos mesmos (Williamson et al., 2015).

Apesar da aprendizagem socioemocional em contexto escolar ser considerada fundamental e demonstrar ser eficaz para a formação de alunos mais competentes ao nível socioemocional

(Durlak et al., 2010; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), a escola como instituição tem falhado nessa missão ao focar-se no desempenho acadêmico, considerando-se que no contexto escolar português a promoção de competências socioemocionais ainda não é uma realidade (Costa & Faria, 2013; Raimundo, 2016), não obstante os esforços que foram colocados na redação do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2016).

Face ao exposto, o presente estudo pretende explorar os impactos percebidos nas competências socioemocionais e no desenvolvimento do *self* por parte dos participantes da Acadêmias de metodologia experimental pessoas/PESSOAS, um projeto em contexto não escolar direcionado para adolescentes.

A dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos gerais. O primeiro capítulo é composto pela revisão da literatura que pretende apresentar o racional teórico da principal iniciativa da aprendizagem socioemocional, explorando a relação com o desempenho acadêmico e o período da adolescência. Além disto, realiza-se um mapeamento dos esforços no contexto português para a promoção das competências socioemocionais, introduzindo-se as Acadêmias do Conhecimento Gulbenkian, mais especificamente a Acadêmias experimental projeto pessoas/PESSOAS. Em seguida, é apresentado no segundo capítulo o método que tem como objetivo caracterizar os participantes, descrever o método de recolha e análise de dados, bem como os procedimentos realizados. Os resultados são apresentados no capítulo três, antecedendo-se à discussão, inserida no capítulo quatro, em que são levantadas as conclusões gerais e sugestões para futuros estudos.

## Capítulo 1 – Revisão da Literatura

### 1.1 Aprendizagem Socioemocional

O conceito de aprendizagem socioemocional (ASE) ganha relevância, sobretudo após a publicação da obra *Inteligência Emocional* de Goleman (Zins & Elias, 2006; Merrell & Gueldner, 2010). Goleman (Goleman, 1995/2011) considerou que a Inteligência Emocional (IE) é uma metacapacidade crucial para o funcionamento de outras competências de forma eficaz. No entanto, esta estava a ser desvalorizada pelas escolas, o que sugeriu a necessidade de repensar a educação (Goleman, 1995/2011).

O reconhecimento de que as competências socioemocionais são cruciais para o sucesso levou a um aumento do interesse por programas de competências socioemocionais em contexto escolar. Surgem assim iniciativas que pretendem uniformizar práticas para o desenvolvimento de competências socioemocionais (Coelho et al., 2016).

Segundo Greenberg et al. (2003) o conceito de aprendizagem socioemocional foi apresentado pela primeira vez pelo grupo *Fetzer* em 1994 em resposta ao aumento de programas de promoção de um desenvolvimento positivo dos estudantes e prevenção de problemas sociais e de saúde em contexto escolar (Elias et al., 1997). Os programas de prevenção e promoção em contexto escolar surgem como esforços descoordenados e fragmentados (Greenberg et al., 2003; Zins & Elias, 2006; Zins, et al., 2004), isto é, as características dos mesmos não garantem a sua eficácia e evidência científica: a) período de implementação curto, b) não estão articulados com a missão central da escola, mais concretamente com o desempenho académico, c) coordenação, monitorização e avaliação insuficientes (Greenberg et al., 2003).

Da reunião do grupo Fetzer surge o grupo de investigação *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [CASEL] que pretendia fornecer evidência para a aprendizagem socioemocional ser implementada de forma eficaz ao longo do ciclo escolar, mais concretamente tinha como objetivo promover um desenvolvimento saudável e um bem-estar em crianças ao estabelecer programas SEL como uma parte integrante da educação (CASEL, 2003; Elias et al., 1997; Greenberg et al., 2003; Weissberg et al., 2015).

CASEL (2003, 2013, 2015) identificou cinco competências ao nível cognitivo, afetivo e comportamental que deveriam estar na base dos programas SEL e que estabelecem uma relação de interdependência entre si: a) autoconhecimento, b) consciência social, c) autorregulação, d) gestão dos relacionamentos, e e) tomada de decisão responsável. O autoconhecimento corresponde ao conhecimento de si próprio, incluindo os seus sentimentos, bem como a perceção realista das suas capacidades e o sentimento de autoconfiança. A consciência social

consiste na compreensão do que os outros sentem, apresentando uma capacidade de tomada de perspectiva (colocar-se no lugar do outro) e de interagir positivamente. A autorregulação remete para a capacidade de gerir as suas próprias emoções de forma positiva e de se ser resiliente perante a adversidade. A gestão dos relacionamentos está relacionada com a capacidade de estabelecer e manter relações positivas e saudáveis através, por exemplo, da cooperação e/ou da negociação. A tomada de decisão responsável corresponde à capacidade de identificar fatores relevantes e antecipar consequências, respeitando os outros e responsabilizando-se pela sua decisão (CASEL, 2003, 2013, 2015).

No seu conjunto, a aprendizagem socioemocional das cinco competências corresponde ao processo em que crianças e adultos adquirem e aplicam de forma eficaz o conhecimento, as atitudes e as competências necessárias para compreender e controlar emoções, para estabelecer e alcançar de forma positiva objetivos, para sentir e mostrar empatia por outros, para estabelecer e manter relações positivas e para tomar decisões de forma responsável (CASEL, 2013, 2015; Elias et al., 1997).

## **1.2 Benefícios da Aprendizagem Socioemocional**

Um conjunto de autores considera que existe uma relação entre a aprendizagem socioemocional e a aprendizagem académica (CASEL, 2003; Durlak et al., 2010; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Zins & Elias, 2006; Zins, et al., 2004; Weissberg et al., 2015). A aprendizagem socioemocional permitiria promover a aprendizagem académica através da criação de ambientes de aprendizagem seguros, cuidados, bem geridos e participativos, bem como da instrução das competências sociais e emocionais. As condições referidas permitiriam uma maior identificação com a escola e uma redução de comportamentos de risco que, conseqüentemente, levariam a uma melhoria do desempenho académico e ao sucesso escolar e ao longo da vida (CASEL, 2003, 2013, 2015; Zins et al., 2004).

Estudos indicam um impacto positivo da aprendizagem socioemocional em contexto escolar (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017) e não escolar (Durlak et al., 2010) no desempenho académico.

Uma meta-análise de 75 estudos que avaliaram 69 programas de promoção de competências socioemocionais em contexto não escolar implementados nos Estados Unidos de carácter universal ( $N = 61$ ) e seletivo ( $N = 7$ ) envolveu alunos do ensino primário ao secundário. Verificou-se um aumento positivo de auto percepções ( $N = 23$ ), mais especificamente existiu melhorias na autoconfiança e autoestima, o que significa que este tipo de programas aumenta

os sentimentos e atitudes positivas em relação a si. Os resultados sugerem um aumento do vínculo com a escola ( $N = 28$ ), isto é, os programas foram eficazes em aumentar sentimentos e atitudes positivas também em relação à escola. Existiu ainda um aumento do comportamento social positivo ( $N = 36$ ) e do desempenho acadêmico, bem como uma redução de comportamentos problemáticos ( $N = 43$ ). Com base em 41 programas verificou-se que os resultados foram moderadores pelas práticas SAFE<sup>1</sup> (Durlak et al., 2010).

Uma outra meta-análise a 213 estudos de intervenções universais implementadas em contexto escolar, sobretudo nos Estados Unidos ( $N = 87$ ), envolveu 270,034 estudantes do ensino primário ao secundário. Os resultados sugerem que os alunos que frequentaram os programas SEL apresentaram uma melhoria das habilidades socioemocionais ( $N = 68$ ), das atitudes ( $N = 106$ ) e comportamentos sociais ( $N = 86$ ) após a intervenção e também uma redução de problemas de conduta ( $N = 112$ ) e de sofrimento emocional ( $N = 49$ ), comparativamente com os alunos do grupo de controlo. Os alunos que frequentaram os programas SEL aumentaram o seu desempenho acadêmico ( $N = 35$ ) que é manifestado por um ganho de 11 percentis. Além disto, com base em 33 estudos (15%) que apresentavam dados de *follow-up* até pelo menos seis meses após a intervenção, os resultados demonstram uma permanência dos efeitos significativos após pelo menos seis meses do final da intervenção. Tal como em Durlak et al. (2010), os resultados foram moderados pelas práticas SAFE, o que significa que a utilização das quatro estratégias ( $N = 174$  intervenção codificada com as práticas SAFE) apresentou efeitos significativos nas seis variáveis dos alunos, comparativamente aos programas que não utilizaram práticas SAFE. As práticas SAFE apresentaram efeitos significativos nas atitudes, problemas de conduta e desempenho acadêmico (Durlak et al., 2011).

Mais recentemente, uma outra meta-análise de 82 estudos de intervenções universais implementadas em contexto escolar com dados de *follow-up* até seis meses, nos Estados Unidos ( $N = 44$ ) e fora deste ( $N = 38$ ), envolveu 97,406 alunos do ensino primário ao secundário. Os alunos que frequentaram os programas SEL apresentaram melhorias após a intervenção ao nível das habilidades socioemocionais ( $N = 36$ ) e nas atitudes ( $N = 25$ ), comparativamente ao grupo de grupo. Verificou-se após a intervenção que os alunos que frequentaram os programas SEL também melhoraram ao nível do desempenho acadêmico ( $N = 8$ ), do sofrimento emocional ( $N$

---

<sup>1</sup> SAFE (Sequenced, Active, Focused, Explicit) corresponde às estratégias para desenvolver as competências, mais especificamente estas devem apresentar atividades coordenadas entre si, formas de aprendizagem ativas, pelo menos uma componente focada no desenvolvimento pessoal ou social, e incluir competências socioemocionais específicas (Durlak et al., 2011).

= 38) e do uso de substâncias ( $N = 21$ ), em comparação com os do grupo de controle (Talyor et al., 2017).

Com base nas meta-análises documentadas, a aprendizagem socioemocional apresenta um impacto positivo em aspetos académicos e não académicos, mais concretamente ao nível das atitudes, dos comportamentos e do desempenho (Zins & Elias, 2006; Zins et al., 2004).

Segundo Weissberg et al. (2015), a aprendizagem socioemocional apresentaria como resultados a curto prazo a) o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, b) atitudes positivas em relação a si e aos outros, c) comportamentos sociais e relacionamentos positivos, d) uma redução de problemas comportamentais, e) redução de *distress* emocional, f) desempenho académico. Os resultados a longo prazo correspondem a: a) ensino secundário completo, b) preparação para a faculdade e o mundo do trabalho, c) relações saudáveis, d) redução de comportamento criminal, e) cidadão envolvido na sociedade (Weissberg et al., 2015).

### **1.3 Adolescência**

A adolescência enquanto um período de desenvolvimento e de transição entre a infância e a idade adulta é marcada por mudanças nos diversos níveis de desenvolvimento (físico, cognitivo e socioemocional) que interagem entre si (Campos, 2011; Eccles & Gootman, 2002; Ferreira & Nelas, 2006; Geldard & Geldard, 1999; Steinberg et al., 2011).

O desenvolvimento cognitivo remete para alterações ao nível do pensamento (Campos, 2001; Geldard & Geldard, 1999; Steinberg et al., 2011). Os adolescentes tornam-se mais capazes de a) pensar sobre o que é possível, b) de pensar sobre conceitos abstratos (Geldard & Geldard, 1999; Steinberg, 2011), c) de pensar sobre o próprio pensamento, d) de compreender a existência de diferentes pontos de vista, e) de pensar sobre as coisas de forma relativa (Steinberg et al., 2011).

O desenvolvimento social e emocional envolve a formação de uma identidade independente (Steinberg et al., 2011). Segundo Erikson (1944, 1976), o desenvolvimento ao longo da vida é marcado por oito períodos de crises que são potenciadores de mudanças necessárias. Com isto, as crises remetem para períodos críticos que são decisivos para o progresso e integração do indivíduo. Assim, a crise de identidade (*identidade versus confusão de papel*) seria o conflito normativo da fase da adolescência (quinto estágio), sendo esta um aspeto psicossocial crítico neste período, visto que as experiências anteriores e o meio ambiente iriam determinar o sucesso ou fracasso desta tarefa (Erikson, 1994, 1976).

Nesta fase as mudanças que ocorrem comprometem a experiência adquirida na infância, o que faz com que o adolescente procure um novo sentido de coerência e continuidade (Erikson, 1944, 1976). Este corte com a continuidade adquirida anteriormente ocorre, sobretudo com a diferenciação em relação aos outros que remete para um processo de individuação que leva a alteração nas relações sociais, como por exemplo o afastamento em relação às figuras parentais (Geldard & Geldard, 1999; Steinberg et al., 2011).

Para o sucesso da formação da identidade, a relação com os outros é fundamental, uma vez que é nesta relação que o indivíduo vai adquirir determinados papéis sociais, permitindo ao adolescente obter uma continuidade, coerência entre quem é e o que os outros pensam sobre si (Erikson, 1944, 1976). Isto significa que existe uma exploração e avaliação das suas características pessoais com o objetivo de descobrir quem é na realidade e onde se encaixa no mundo social, o que envolve um desenvolvimento cognitivo (Steinberg & Morris, 2001).

O processo de socialização ocorre, em simultâneo, com a formação de identidade, existindo uma relação de dependência mútua, na medida em que o processo de socialização promove o sentido de identidade pessoal e esta última permite ao adolescente lidar com expectativas sociais (Geldard & Geldard, 1999). À medida que ocorre um afastamento relativamente à família que implica uma maturidade emocional (Campos, 2001; Steinberg et al., 2011), a relação com os pares torna-se mais importante para os adolescentes (Steinberg et al., 2011).

Mais recentemente, tem-se considerado um prolongamento do período da adolescência, iniciando-se, mais cedo com o fenómeno da puberdade (Geldard & Geldard, 1999; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019; Peterson, 1988; Steinberg et al., 2011) e terminando mais tarde (Ferreira & Nelas, 2006).

#### **1.4 Aprendizagem Socioemocional em Adolescentes**

Os adolescentes enfrentam desafios ao longo deste período (Ferreira & Nelas, 2006; Steinberg et al., 2011), tais como o desempenho académico, (Steinberg et al., 2011), a tomada de decisão no que diz respeito à área profissional e ao seu projeto de vida (Ferreira & Nelas, 2006; Steinberg et al., 2011).

Este período de desenvolvimento é associado a comportamentos de risco que podem comprometer o sucesso desta etapa (Steinberg et al., 2011). No entanto, a adolescência é considerada uma oportunidade para a aprendizagem, exploração e crescimento (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019; Steinberg et al., 2011; Yeager, 2017) e crucial para a aquisição de competências que são fundamentais para a vida (Peterson, 1988).

A sociedade desempenha um papel crucial nesta fase com o objetivo de apoiar o desenvolvimento a diversos níveis (Eccles & Gootman, 2002).

A escola teria como missão educar os alunos, transmitindo conhecimento, mas também tornando os alunos responsáveis, socialmente competentes e saudáveis (Greenberg et al., 2003), permitindo que os alunos estejam preparados para o contexto escolar e para a vida em geral (Zins & Elias, 2006). A escola deveria por isso promover o desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento socioemocional (Durlak et al., 2011).

Assim, como descrito anteriormente estudos relevam um impacto positivo da aprendizagem socioemocional em contexto escolar (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), bem como em contexto não escolar (Durlak et al., 2010).

Contudo, apesar destes resultados observados, as meta-análises documentadas permitem verificar a existência de um número reduzido de programas com evidência científica de impacto para adolescentes (Williamson et al., 2015). A primeira meta-análise em contexto escolar que envolveu 270,034 estudantes contou apenas com 13% ( $N = 27$ ) de participantes do ensino secundário (do 9º ao 12º ano de escolaridade) (Durlak et al., 2011) e a segunda de 97,406 alunos 45,1% ( $N = 37$ ) de participantes na fase de início da adolescência (entre os 11 e os 13 de idade) e 13,4% ( $N = 11$ ) de participantes adolescentes (entre os 14 e os 18 anos de idade) (Taylor et al., 2017). O mesmo se verifica nos programas de aprendizagem socioemocional em contexto não escolar, uma vez que o número de participantes do ensino secundário era de 8,8% ( $N = 6$ ) (Durlak et al., 2010).

A implementação dos programas SEL no ensino secundário é vista como um desafio devido aos desafios da adolescência e a uma maior rotatividade dos alunos e das aulas (Williamson et al., 2015). É defendido por Williamson et al. (2015) e Yeager (2017) que os programas SEL para adolescentes não devem ser uma mera adaptação dos programas para o ensino primário, básico.

Com base em relatos dos adolescentes, verifica-se que os adolescentes que concluíram o ensino secundário relatam que a escola não realizou um trabalho eficaz no que diz respeito ao seu desenvolvimento social e emocional. Neste sentido, existe uma visão pouco favorável dos alunos, mais especificamente estes relatam que a escola falhou em apoiá-los ao nível dos desafios emocionais, bem como ao nível de lidar com situações difíceis da vida e de gerir o *stress*. Contudo, os alunos consideram que a aprendizagem socioemocional teria benefícios para si ao nível das relações entre estudantes e professores, com os amigos, da redução de *bullying*, da aprendizagem académica, e da preparação para a vida após o ensino secundário (DePaoli et al., 2018).

## 1.5 Aprendizagem Socioemocional no Contexto Português

Os programas SEL têm assistido a um aumento da sua implementação e avaliação, sobretudo nos Estados Unidos, mas também por todo o mundo (Weissberg et al., 2015). Numa primeira fase, a maioria dos estudos de avaliação de eficácia emergem nos Estados Unidos (87%) (Durlak, 2011), no entanto existiu um aumento de estudos fora dos Estados Unidos, verificando-se que 53,7% de estudos ocorriam nos Estados Unidos e 46,3% fora deste (Taylor et al., 2017). No entanto, é nos Estados Unidos que se verificam iniciativas mais significativas a nível político para a adoção de diretrizes que sirvam de guia para a aprendizagem socioemocional nas escolas (Weissberg et al., 2015). As iniciativas na Europa e em Portugal, ao nível da implementação e da avaliação de competências socioemocionais, são recentes.

No contexto português, o sistema educativo sofreu alterações com a Revolução de Abril de 1974 através da restauração da democracia e do pluralismo que, conseqüentemente, provocou mudanças significativas nos papéis sociais. Assim, a escola passou a ter como função a socialização das crianças e jovens, tarefa que deve partilhar com a família. Contudo, a escola depara-se com necessidades e desafios, tais como o aumento do consumo de substâncias, da violência, da gravidez na adolescência, o que implica educar além do desenvolvimento cognitivo (Faria, 2011).

A emergência de programas de promoção de competências socioemocionais em Portugal surge de necessidades sentidas por diversas entidades em contexto escolar e comunitário, o que levou a um surgimento de programas universais que pretendiam o desenvolvimento das competências socioemocionais. Contudo, a implementação destes programas não foi acompanhada por uma avaliação da eficácia dos mesmos (Marques-Pinto & Raimundo, 2016), verificando-se que a implementação e a avaliação de programas de promoção de competências socioemocionais correspondem a iniciativas recentes (Costa & Faria, 2019).

Em 2003, o *projeto Atitude Positiva*, considerado o primeiro programa de competências socioemocionais de origem portuguesa com base na abordagem SEL, assistiu ao seu desenvolvimento em resposta a um pedido por parte da Câmara Municipal de Torres Vedras (CMTV) e foi promovido pelo Académico de Torres Vedras. A sua implementação ocorreu pela primeira vez no ano letivo 2004/2005 (Coelho, et al., 2014).

A implementação do projeto permitiu que se tornasse uma resposta unificadora (Coelho et al., 2014) ao ser constituído por três programas: Programa de Aprendizagem Social e Emocional para alunos do 4º ano, o Programa de Promoção do Ajustamento Escolar na

transição do 1º para o 2º ciclo (Transição Positiva) e o Programa Transição Positiva para o ensino secundário. Cada programa apresenta uma estrutura diferente com o objetivo de se adaptar ao contexto do ano de escolaridade a que se destina (Coelho & Figueira, 2011).

A Atitude Positiva distingue-se dos vários programas de aprendizagem socioemocional ao nível nacional por apresentar uma intervenção que abrange desde o 4º ano de escolaridade até ao 9º ano, estando cada programa adequado a cada contexto, por existir há cerca de 12 anos e pela avaliação da eficácia dos programas ser contínua (Coelho, et al., 2016). O projeto é considerado uma metodologia de referência para a promoção de competências socioemocionais em crianças e jovens no âmbito das Academias do Conhecimento da Gulbenkian (Academias Conhecimento Gulbenkian, 2019a).

Ao longo dos anos tem-se assistido ao aumento da implementação de programas de origem portuguesa baseados na abordagem SEL e de carácter universal que demonstram um esforço recente na promoção e na avaliação de competências socioemocionais (Costa & Faria, 2019) (Quadro 1.1).

O *programa Salto de Gigante*, por exemplo, pretende atuar ao nível da adaptação escolar das crianças em transição do pré-escolar para o primeiro ano (Correia, 2019; Correia & Marques-Pinto, 2016). Este Programa é composto por duas versões: Salto de Gigante Pré e Salto de Gigante 1, dirigidos para o contexto do pré-escolar (4 aos 6 anos) e do primeiro ano (5 aos 7 anos) respetivamente. A versão de Gigante Pré é composta por 15 sessões e a Salto de Gigante 1 por 18, sendo ambas constituídas por cinco unidades que organizam o treino de competências socioemocionais (Academias Conhecimento Gulbenkian, 2019b; Correia & Marques-Pinto, 2016).

Entre 2009 e 2012 ambas as versões foram implementadas e avaliadas em jardins de infância e escolas do 1º ciclo da rede pública de agrupamentos de escolas da região de Lisboa (Academias Conhecimento Gulbenkian, 2019b; Correia & Marques-Pinto, 2016).

Os resultados da avaliação da implementação da versão Salto de Gigante Pré demonstraram efeitos significativos no sentido positivo em diversas variáveis dos alunos que pertenciam ao grupo de intervenção ( $N = 67$ ), mais concretamente nas forças interpessoais, no conhecimento emocional, no funcionamento escolar e no aumento da perceção da rede de apoio social em contexto escolar, comparativamente aos alunos do grupo de controlo ( $N = 42$ ) (Academias Conhecimento Gulbenkian, 2019b; Correia & Marques-Pinto, 2016).

A avaliação da implementação da versão Salto de Gigante 1, com uma amostra de 228 crianças, apresentou resultados significativos também no sentido positivo, concluindo-se que existiu uma melhoria na relação entre pares, no comportamento académico, nas competências

sociais, na adaptação escolar, na adaptação comportamental, no conhecimento emocional, nas aptidões de aprendizagem escolar e no alargamento da perceção da rede e satisfação com o apoio social em contexto escolar. Os resultados foram semelhantes para os dois grupos de intervenção ( $N = 144$ ), isto é, as crianças que beneficiaram da intervenção no pré-escolar e as crianças que apenas beneficiaram no primeiro ano tiveram ganhos idênticos (Academias Conhecimento Gulbenkian, 2019b; Correia & Marques-Pinto, 2016).

O programa Salto de Gigante tem vindo a ser implementado em diversas escolas e é considerado como uma metodologia de referência nas Academias do Conhecimento Gulbenkian como uma metodologia para promoção de competências em crianças e jovens (Academias Conhecimento Gulbenkian, 2019b).

O *Programa Devagar se Vai ao Longe*, um outro programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, foi construído, implementado e avaliado em 2012 no âmbito da tese de doutoramento com o objetivo de contribuir para o rigor metodológico e para a existência de intervenções baseadas em evidência empírica (Raimundo, 2012).

Neste sentido, o objetivo do programa é desenvolver competências socioemocionais, promover o ajustamento psicológico e o desempenho académico ao prevenir e/ou reduzir problemas de comportamento e emocionais em crianças do 1º ciclo do ensino básico. O programa é composto por 21 sessões semanais que são organizadas com base em cinco unidades que remetem para o treino de competências socioemocionais (Raimundo, 2012).

Os resultados a curto prazo, com uma amostra de cinco grupos-turma do grupo de intervenção e três do grupo de controlo de cinco escolas do 1º ciclo de dois agrupamentos de escolas da cidade de Lisboa, demonstraram que o programa foi eficaz na promoção de competências socioemocionais e do desempenho académico, bem como na redução de comportamentos externalizantes das crianças do grupo de intervenção, em comparação com as do grupo de controlo (Raimundo, 2012; Raimundo et al., 2012b).

A avaliação a médio prazo (10 meses após a implementação) concluiu que: a) não existiram diferenças entre o grupo de intervenção e de controlo ao nível do conhecimento emocional e da ansiedade, o que significa que ambos os grupos apresentaram melhorias a este nível, não se verificando por isso “efeitos adormecidos”; b) verificou-se uma melhoria do desempenho académico do grupo de intervenção, em comparação com o grupo de controlo; c) existiu uma relação entre o conhecimento emocional e o desempenho académico, uma vez que o conhecimento emocional apresentou um impacto positivo no desempenho académico (Raimundo, 2012; Raimundo et al., 2012c).

Em 2011, o Programa Deavagar se Vai ao Longe surge pela primeira vez no relatório internacional como um exemplo de programa de competências socioemocionais destinado a crianças em Portugal (Faria, 2011). Em 2018, surge novamente no relatório da revisão de evidência internacional da educação socioemocional da União Europeia como um exemplo de um programa português de intervenção SEL do 1º ciclo do ensino básico (Cefai, et al., 2018). Em 2019, o programa é considerado como uma metodologia de referências nas Academias do Conhecimento Gulbenkian para a promoção de competências em crianças e jovens. É recomendado que o programa seja implementado por psicólogos, uma vez que implica uma avaliação psicológica, ato exclusivo destes profissionais (Academias Conhecimento Gulbenkian, 2019c).

Mais recentemente, o Programa *Viver as Emoções* foi construído, implementado e avaliado no âmbito de tese de doutoramento. Este Programa tinha como objetivo a promoção de competências sociais e emocionais em alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico através de atividades de Dança Educacional do domínio da Educação pela Arte (Pereira, 2016).

A estrutura do programa é constituída por 12 sessões de 1 hora que apresentam três unidades (1. Compreender emoções; 2. Lidar com as emoções; 3. Ter confiança e ser responsável) que incluem conteúdos baseados nos cinco domínios mencionados e cada unidade apresenta quatro sessões semanais (Pereira, 2016).

Os resultados sugeriram um aumento significado das habilidades socioemocionais dos alunos que frequentaram o programa ( $N = 45$ ) na dimensão da autogestão e das habilidades relacionais, comparativamente aos alunos do grupo de controlo ( $N = 38$ ) (Pereira & Marques-Pinto, 2016c).

### Quadro 1.1

#### *Programas de Promoção de Competências Socioemocionais de origem portuguesa*

Programa	Nível de Intervenção	Tema(s)	Estratégias	Público-Alvo	Contexto de Aplicação	Avaliação
<b>Salto de Gigante</b> (Academias de Conhecimento Gulbenkian, 2019b; Correia & Marques-Pinto, 2016)	Universal	Competências socioemocionais	Treino de competências de aprendizagem socioemocional	Crianças dos 4 aos 6 anos e dos 5 aos 7 anos	Escolar	Avaliação da eficácia: pré e pós-teste; heteroavaliação e autoavaliação; grupo de controlo
<b>Devagar se Vai ao Longe</b> (OPP, 2015; Raimundo, 2012; Raimundo et al., 2012a, 2012b, 2012c, 2012d)	Universal	Competências socioemocionais	Formação de professores; Treino de competências em grupo-turma.	Crianças do 1º ciclo	Escolar	Adaptação e avaliação de instrumentos para a população portuguesa; Avaliação da eficácia a curto prazo e a médio prazo: pré e pós-teste; Avaliação da qualidade
<b>Viver as Emoções</b> (Carvalho et al., 2016; Pereira, 2016; Pereira & Marques-Pinto, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d; OPP, 2015)	Universal	Competências socioemocionais	Atividades de educação pela arte - dança educacional	Crianças, Adolescentes (10 a 14 anos de idade) (2º e 3º ciclo do ensino básico)	Contexto extracurricular/recreativo, comunitário	Avaliação da recetividade; Avaliação da qualidade; Adaptação e avaliação de instrumentos para a população portuguesa; Avaliação de eficácia: pré e pós-teste; grupo de controlo; autorrelatos e hetero-relatos.

Em 2015, a Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP] teve a iniciativa de criar uma plataforma *online* com o objetivo de contribuir para a divulgação de programas de intervenção e, simultaneamente, fornecer um guia de boas práticas para a avaliação destes. Com isto, pretendia-se que existisse um aumento de intervenções preventivas baseadas na evidência científica, mais concretamente que houvesse um aumento da qualidade das intervenções. Assim, relativamente às boas práticas são definidos critérios de qualidade relativos ao programa e da investigação sobre o programa. No que diz respeito à plataforma, esta permite assim que psicólogos divulguem os seus programas de intervenção e que seja também possível procurar os programas de intervenção existentes. Na plataforma estão disponíveis 43 programas de prevenção/promoção de competências, sendo que nove destes estão identificados como programas de promoção de competências socioemocionais de carácter universal (OPP, 2015).

No mesmo ano, o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (2015) apresenta dados relativos a Portugal: o mesmo destaca que Portugal menciona implicitamente as competências socioemocionais na estrutura nacional do currículo escolar, que a educação física e da saúde, a educação cívica e para a cidadania, a educação moral/religiosa e o desenvolvimento pessoal são apontadas como disciplinas que abordam competências socioemocionais, sendo as duas últimas não obrigatórias. Além disso, não estão disponíveis diretrizes nacionais para a avaliação de competências socioemocionais.

Em 2016, foi publicado pela Direção-Geral da Saúde (DGS) o Manual Saúde Mental em Contexto Escolar, desenvolvido em parceria com a Direção-Geral da Educação (DGE), o Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Saúde (IPS/ESS) e o Pensamento Vivo (PV) – Associação Portuguesa de Pedagogia e Saúde Mental. Este Manual, destinado a docentes e equipas de saúde escolar, pretendia ser um recurso pedagógico de apoio à formação e implementação de um projeto enquadrado na Saúde Mental na Escola<sup>2</sup> com base na abordagem SEL. O objetivo era por isso apoiar a promoção de competências socioemocionais em contexto do ensino pré-escolar, básico e secundário. No manual reforça-se a ideia de que “a saúde deve ser uma prioridade na política educativa da escola” (Carvalho et al., 2016, p.9) e que por isso saúde e educação devem funcionar como parceiros. Assim, o manual apresenta e descreve 12

---

<sup>2</sup> A Saúde Mental Escolar faz parte do Programa Nacional de Saúde Escolar decretado no despacho n.º 12.045/2006 (2.ª série) Publicado no Diário da República n.º 110 de 7 de Junho. Assim, os projetos de Promoção da Saúde Mental integram o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, o aumento da resiliência, promoção da auto-estima e da autonomia e a prevenção de comportamentos de risco. Estes fazem parte dos projetos prioritários que devem ser desenvolvidos nos jardins de infância e nos restantes ciclos de ensino escolar até ao ensino secundário (DGS, 2006).

sessões práticas que devem ser implementadas em contexto de sala de aula e fornece sugestões de atividades que permitam o envolvimento das famílias e comunidade (Carvalho et al., 2016).

Apesar dos esforços que têm surgido, a educação socioemocional ainda não é uma realidade das escolas portuguesas (Costa & Faria, 2013; Raimundo, 2016) e permanece como um desafio, visto que existe falta de recursos, de tempo e de orientações em consequência de um ensino focado na componente académico que permanece prioritária (Costa & Faria, 2013).

## **1.6 Academias do Conhecimento Gulbenkian**

É num contexto português em que se reconhece a necessidade de educação social e emocional das crianças e dos jovens que surgem as Academias do Conhecimento (2018–2022). Estas surgem enquanto um dos eixos estratégicos do Programa Conhecimento (2018–2022) da Fundação Calouste Gulbenkian (Barata et al., 2020). O eixo das Academias, em particular, pretende identificar, apoiar e disseminar projetos que promovam as competências sociais e emocionais das crianças e jovens até aos 25 anos (Costa & Faria, 2019; Fundação Calouste Gulbenkian, 2019a, 2019c).

As Academias integram o movimento internacional para a promoção de competências sociais e emocionais – *Karanga: A call out in welcome* (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019a, 2019c). O movimento *Karanga* resulta da necessidade de uma Aliança Global para a Aprendizagem Socioemocional que emerge do conjunto de Seminários Globais Salzburg: Educação para o Mundo de Amanhã [Education for Tomorrow's World] (Karanga, 2020). Este conjunto de seminários globais possibilitou a reunião de diferentes profissionais para a partilha de políticas e práticas educacionais com o objetivo de analisá-las e desenvolver recomendações para uma reforma do sistema educativo (Karanga, 2020; Rogester & Hobson, 2018). Esta aliança tem com o objetivo a) disseminar e implementar a aprendizagem socioemocional em todo o mundo, b) facilitar a colaboração, c) fornecer recursos de alta qualidade para educadores e d) apoiar a investigação neste âmbito. O seu objetivo máximo é apoiar comunidades a acompanhar a mudança rápida do mundo (Salzburg Global, 2019). Neste sentido, o movimento internacional tem como missão capacitar equipas profissionais, formuladores políticos e investigadores de todo o mundo para a promoção de aprendizagem social e emocional e de competências de vida com qualidade e que sejam equitativas através de iniciativas que surgem de forma coordenada (Karanga, 2020).

Paralelamente, a OCDE tem estado a conduzir um estudo sobre competências sociais e emocionais (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019b; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019;

OCDE, 2018) com o objetivo de fornecer informação sobre as competências sociais e emocionais dos alunos, identificar fatores do contexto familiar, escolar e relacional que promovam ou inibem o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, explorar como o contexto político, cultural e socioeconómico influencia essas competências e demonstrar que informação válida, replicável e comparável das competências sociais e emocionais pode ser produzida em diversas populações e contextos (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; OCDE, 2018). O primeiro ciclo de estudos (2018–2019) foi conduzido em 10 países, incluindo-se Portugal (Sintra) (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019b; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019; OCDE, 2018). Na primeira fase foi possível elaborar um instrumento de autorrelato e hetero-relato, que procura avaliar diversas competências socioemocionais, estando atualmente a estudar-se as suas qualidades psicométricas.

Com base na premissa de que o mundo se encontra em constante mudança e que as crianças e jovens precisam de determinadas competências para enfrentar o desafio subjacente a essa mudança, as Academias do Conhecimento pretendem preparar crianças e jovens para as mudanças, ajudar a desenvolver competências que lhes permitam lidar com problemas complexos e ampliar as suas oportunidades de realização (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019a, 2019c). Ancorada, conceptualmente na abordagem da OCDE (2015)<sup>3</sup>, pretende desenvolver a capacidade de agência (definir objetivos ambiciosos e o envolvimento ativo na sua prossecução), de compromisso (assumir responsabilidades, honrando-as de forma pontual e fiável), de colaboração (interagir de forma ajustada, valorizando e considerando a perspetiva do outro, o saber ouvir, contribuir e respeitar ativamente decisões em grupo), através de sete competências socioemocionais: adaptabilidade, autorregulação, pensamento criativo, resolução de problemas, pensamento crítico, resiliência e comunicação (Figura 1.1) (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018a, 2019c).

---

3 A OCDE (2015) define competências como “características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconómico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade)”. A estrutura das competências inclui as competências cognitivas e socioemocionais e encontra-se alinhada com o Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF) (OCDE, 2015).

## Figura 1.1

### Modelo de Competências das Academias do Conhecimento



Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian (2019a).

A *adaptabilidade* é definida como o ajustamento perante uma mudança, adaptando com flexibilidade as suas atitudes e comportamentos. A *autorregulação* remete para a capacidade de ser decidido, estratégico e persistente nos objetivos, envolvendo a avaliação de progressos e modificação de comportamentos com base no resultado da avaliação. O *pensamento criativo* corresponde à capacidade de ter visão e gerar novas formas de pensar e fazer, explorando e aprendendo com o erro. A *resolução de problemas* é a capacidade de avaliar realisticamente os problemas, procurar alternativas, decidir e implementar soluções com recurso à criatividade e ao pensamento lógico, tendo presentes as consequências em si e nos outros. O *pensamento crítico* é definido como a capacidade de avaliar as situações de múltiplas perspetivas, dividir os problemas nas suas componentes e sistematizar o caminho para a resolução através de novos métodos e processos, bem como a procura de causas ou o pensamento através das consequências dos diversos caminhos de ações possíveis. A *resiliência* é caracterizada como a capacidade de lidar bem com a adversidade e de não desistir facilmente. Por último, a *comunicação* refere-se à capacidade de iniciar e manter contactos sociais, expressando adequadamente opiniões, necessidades e sentimentos (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018a).

As Academias podem dividir-se em academias de referência (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018b), e.g. Atitude Positiva, Salto de Gigante, Devagar se Vai ao Longe e academias experimentais, e.g., Associação Juvenil Transformers, Moinho da Juventude

(Fundação Calouste Gulbenkian, 2018c). Atualmente, já estão em funcionamento as Academias da 3ª Edição; considerando as três edições foram financiadas 100 academias.

A Academia pessoas/PESSOAS desenvolvida pelo Espaço do Tempo – Centro de Artes Performativas foi uma das Academias que decorreu durante o ano letivo 2018/2019. Pessoas/PESSOAS é descrito como um curso intensivo através da realização de 20 residências mensais (entre o Convento da Saudação e a Herdade do Freixo do Meio, Montemor-o-Novo) de fim-de-semana e nas férias do Natal, Páscoa e final do ano letivo de forma mais prolongada que pretendiam alternar entre a relação com a natureza e a exposição, participação em seminários e palestras num formato de *masterclass* e debate que corresponde à componente cultural que o projeto pretendia explorar e desenvolver, contando com a presença de convidados de diversas áreas (Horta, no prelo) (Quadro 1.2).

O projeto identificou dois problemas principais no contexto português: 1. Um Ensino em negação que é descrito como uma escola que não vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças e jovens e que se baseia, sobretudo numa lógica de controlo e de imposição, sem a existência de processos de aprendizagem prática, sem oportunidades de exploração e sem a promoção da curiosidade. Além disto, a escola é caracterizada por um rácio de professor por aluno muito elevado e por turmas com um elevado número de alunos, provocando assim desafios ao ensino e à aprendizagem. 2. A falta de Cultura que também é resultado de um ensino incapaz, considerando-se que é a cultura que faz das pessoas PESSOAS (lema do projeto) e que esta é um motor das potencialidades humanas (Horta, no prelo).

Com base nestes problemas, é proposto como solução o Conhecimento, o Pensamento Crítico, e a Ética, mais especificamente a solução passaria por capacitar através da criatividade, do conhecimento, do rigor, da resiliência e da cidadania. Com isto, o projeto pretendia estimular um grupo de 18 jovens com potencial para a cultura, o ambiente e o funcionamento da sociedade e, simultaneamente, promover um espírito de grupo (Horta, no prelo).

Para efeitos das Academias Gulbenkian do Conhecimento, a Academias pessoas/PESSOAS, através da elaboração de uma Teoria de Mudança destacou como competências principais a desenvolver: adaptabilidade, autorregulação, comunicação, pensamento criativo, resiliência, resolução de problemas.

**Quadro 1.2***Exemplo de um fim-de-semana (Projeto PESSOAS/pessoas)*

Sexta-feira		Sábado		Domingo	
Horas	Atividades	Horas	Atividades	Horas	Atividades
19:30	Chegada ao Convento da Saudação e ocupação dos quartos, em regime de camarata	7:30	Despertar e limpeza dos quartos	7:30	Despertar e limpeza dos quartos
20:00	Jantar na companhia do primeiro convidado e limpeza da cozinha	8:00	Pequeno-almoço	8:00	Pequeno-almoço
21:30	Primeira palestra ou <i>masterclass</i> , seguida de debate	8:45	Passeio de bicicleta no montado alentejano (2 horas)	8:45	Deslocação à Herdade do Freixo do Meio para trabalhos agrícolas e passeio no campo com Alfredo Sendim
23:30	Hora de recolha aos quartos	11:30	Segunda palestra ou <i>masterclass</i> pelo mesmo convidado	13:00	Almoço na Herdade
		13:00	Almoço nos Claustros do Convento e limpeza da cozinha	14:30	Regresso ao Convento da Saudação
		14:30	Debate e grupos de discussão sobre os temas abordados	15:00	Segunda palestra ou <i>masterclass</i> pelo 2 <sup>a</sup> convidado
		17:00	Tempo livre (lanche)	15:30	Pausa
		18:00	Assistência a um ensaio de artistas em residência no Espaço do Tempo, seguida de encontro com a respetiva equipa artística	15:45	Debate e grupos de discussão sobre os temas abordados
		19:00	Jantar do grupo em conjunto com as equipas artísticas em residência	17:00	Lanche e convívio

	(habitualmente 2 ou 3) e limpeza da cozinha		
20:30	Palestra ou <i>masterclass</i> , seguida de debate (2º convidado)	18:00	Retorno
22:30	Visualização de um documentário sobre o tema abordado		
23:00	Convívio		

---

*Fonte: Horta (no prelo).*





## Capítulo 2 – Método

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, recorreu-se a uma metodologia qualitativa. A investigação qualitativa apresenta como objetivo compreender, descrever e explicar fenómenos sociais através da análise de experiências individuais ou em grupo (Flick, 2018a, 2018b), ou seja, pretende compreender como os sujeitos constroem o mundo e o significado que atribuem ao mesmo (Flick, 2018b).

### 2.1 Participantes

O projeto pessoas/PESSOAS contou com a participação de 18 adolescentes. Contudo, no estudo em questão apenas participaram 17 devido à ausência de um participante nos dias destinados à recolha de dados. Os 17 participantes apresentam idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos de idade ( $M = 17,47$ ,  $DP = 0,87$ ), sendo 11 do sexo feminino e seis do sexo masculino. Dos 17 participantes, seis frequentavam o 11º ano e os restantes frequentavam o 12º ano de escolaridade ( $n = 11$ ). Apenas um participante frequentava uma escola privada. Todos os participantes são de nacionalidade portuguesa e três destes têm dupla nacionalidade (Angolana/Portuguesa; Belga/Portuguesa; EUA/Portuguesa). Nenhum participante relatou que tinha necessidades educativas especiais ou que tinha reprovado em algum ano de escolaridade até ao momento.

Dos 17 participantes, 15 indicaram que viviam em meio urbano e um em meio rural, tendo-se obtido uma resposta omissa para este item. Além disso, nove participantes referiram que vivem com os pais e os irmãos, seis apenas com um dos pais e um com os pais, tendo-se obtido, novamente, uma resposta omissa. Obteve-se, igualmente, uma resposta omissa para o número de irmãos em que é possível referir que nove participantes têm um irmão, três participantes têm dois irmãos, três participantes têm três irmãos e apenas um não tem irmãos. A maioria dos participantes apresenta como encarregado de educação a mãe ( $N = 15$ ).

## Quadro 2.1

### *Características Sociodemográficas dos participantes*

Participantes	Idade	Sexo	Nacionalidade	Ano de escolaridade
P1	18	Feminino	Portuguesa	12º ano
P2	19	Feminino	Portuguesa	11º ano
P3	18	Feminino	Portuguesa	12º ano
P4	18	Masculino	Portuguesa	12º ano
P5	17	Masculino	Portuguesa	11º ano
P6	17	Masculino	Portuguesa	11º ano
P7	16	Feminino	Angolana/Portuguesa	11º ano
P8	18	Masculino	Portuguesa	12º ano
P9	18	Masculino	Portuguesa	12º ano
P10	16	Feminino	Portuguesa	11º ano
P11	16	Feminino	Belga/Portuguesa	12º ano
P12	18	Feminino	Portuguesa	12º ano
P13	18	Feminino	Portuguesa	12º ano
P14	17	Feminino	Portuguesa	12º ano
P15	18	Masculino	EUA/Portuguesa	12º ano
P16	18	Feminino	Portuguesa	12º ano
P17	17	Feminino	Portuguesa	11º ano

No que diz respeito à caracterização familiar, 16 das mães apresentam nacionalidade portuguesa e uma nacionalidade angolana. Em termos de idade, apresentam uma média de 46,82 anos ( $DP = 5,45$ ), variando entre os 33 e os 59 anos de idade. A maioria das mães apresenta como grau de escolaridade o ensino superior ( $N = 13$ ), tendo duas o ensino secundário, uma o 1º ciclo do ensino básico e uma o 3º ciclo do ensino básico. Das 17 mães, 15 estavam empregadas, uma estava desempregada e uma era doméstica.

Em relação às características dos pais, existiram duas respostas omissas o que significa que apenas se obteve a caracterização de 15 pais. Destes, 13 apresentam nacionalidade portuguesa, um participante apresenta dupla nacionalidade (Belga/Portuguesa) e um nacionalidade norte-americana. As idades dos pais estão compreendidas entre os 41 e os 58 anos idade ( $M = 49,40$ ,  $DP = 4,73$ ). Tal como as mães, a maioria dos pais apresenta como grau de escolaridade o ensino superior ( $N = 11$ ), tendo três o ensino secundário e um o 1º ciclo do ensino básico. Por fim, 14 pais estavam empregados e um apresentava-se como doméstico.

## 2.2 Instrumentos

A investigação qualitativa pretende explicar de “*dentro para fora*” a perspetiva dos sujeitos e aceder à mesma em contexto natural (Flick, 2018b; Flick, et al., 2004). Uma forma de aceder a pontos de vista subjetivos é recorrer à entrevista narrativa como um método de recolha de dados (Flick, et al., 2004).

A entrevista narrativa (*entrevista narrativa autobiográfica*) introduzida por Schütze (1983) tem como objetivo compreender o impacto que determinado acontecimento apresenta na história biográfica de cada sujeito, como por exemplo o fenómeno do desemprego (Schütze, 1983) ou o impacto da experiência da Segunda Guerra Mundial<sup>4</sup> (Schütze, 1992).

As narrativas surgem de estudos de biografias individuais (Flick, 2018c) em que é pedido ao sujeito que conte a sua história de vida (Rosenthal, 2004). No entanto, estas também podem ser aplicadas em estudos de questões sociais (Flick, 2018c), ou seja, podem ser direcionadas a experiências de vida (Murray, 2018).

As narrativas são consideradas como uma abordagem da investigação qualitativa que permite conhecer e relembrar acontecimentos, e contar histórias (Flick, 2018c), ou seja, uma forma de comunicação (Flick, 2018c; Jovchelovitch & Bauer, 2000). Neste sentido, a narrativa está associada ao fenómeno de *storytelling* que segundo Murray (2018) permite ao ser humano dar um sentido ao mundo através de histórias (Jovchelovitch & Bauer, 2000; Murray, 2018). No entanto, as narrativas não são só uma forma de contar uma história, mas também uma forma do ser humano transmitir a si e aos outros quem é, estando por isso associada à formação da identidade (Murray, 2018).

Tendo por base a abordagem de Flick (2018c), a abordagem narrativa passa pela estimulação de narrativas num formato de entrevista, ou seja, a narrativa é integrada na entrevista como um elemento desta. A entrevista narrativa surge como uma técnica alternativa à entrevista semi-estruturada, uma vez que pretende afastar-se do modelo clássico de entrevista de questão-resposta, recorrendo a uma questão generativa que pretende estimular a narrativa, mais concretamente, para que o entrevistado conte uma história sobre determinado evento significativo da sua vida (esquema de narração) (ver também Jovchelovitch & Bauer, 2000).

Flick (2018c) considera que a entrevista narrativa permite aceder a uma maior subjetividade dos participantes através de uma minimização da influência do entrevistador, na medida em que

---

<sup>4</sup> Schütze (1992) tinha interesse em estudar o impacto da Segunda Guerra Mundial na geração de Alemães que não compactuaram com o sistema nazi mas que assistiram ao holocausto e que lidam com uma responsabilidade coletiva e individual, bem como com um sentimento de culpa.

o mesmo deve transmitir sinais de escuta, atenção e de compreensão sem interromper a narrativa (Schütze, 1983, 1992).

A entrevista narrativa é caracterizada como não estruturada (Jovchelovitch & Bauer, 2000), no entanto, é possível integrar a narrativa num esquema de questão-resposta. Segundo Ayres (2008), a entrevista narrativa pode variar no que diz respeito à sua estrutura, ou seja, poderá ser mais ou menos estruturada consoante o objetivo do estudo.

A entrevista narrativa semi-estruturada foi o método de recolha de dados utilizado no presente estudo. A escolha deste tipo de entrevista teve em conta o facto de que a amostra é constituída por adolescentes, o que levou à construção de um guião que possibilitasse contornar alguma dificuldade em narrar (Flick, 2018c).

Com base na abordagem de Schütze (1983, 1992), Jovchelovitch e Bauer (2000) defendem a importância de quatro fases na entrevista narrativa, além da fase de preparação da mesma: a) fase de iniciação, b) fase de narração, c) fase de questionamento, e d) fase de conclusão.

Na fase de iniciação é colocada a questão generativa que vai estimular a narrativa e que deve ter as seguintes características: 1) o tema a que a mesma se refere deve ser experiencial e significativo para o entrevistado, 2) a questão não deve fazer referência aos interesses do entrevistador, 3) deve ser abrangente para que se desenvolva uma longa história, e 4) não deve fazer referência a datas, nomes ou lugares (Jovchelovitch & Bauer, 2000).

Como questão generativa e garantindo as características referidas foi formulada a seguinte questão: a) Como descreverias a experiência enquanto participante do projeto pessoas/PESSOAS?. Associada à questão generativa, foram elaboradas outras questões que pretendiam estimular a narrativa com o objetivo de ultrapassar dificuldades em narrar. Mais especificamente, pretendia-se que os participantes contassem uma história com início, meio e fim sobre a sua experiência no projeto sendo que esta estrutura, segundo Jovchelovitch e Bauer (2000), faz parte das características da narração: 1) Se esta experiência fosse um filme, como a relatarias? 2) Se esta experiência fosse uma fotografia o que a mesma continha? 3) Se esta experiência fosse um livro/filme, que título darias?.

Adicionalmente, formulou-se outro conjunto de questões que segundo Rosenthal (2004) são designadas de questão externas, que pretendem abordar algum tópico de interesse para o estudo que ainda não foi abordado pelo participante.

Colocou-se como objetivo estimular a narrativa e direcionar a mesma para os objetivos em estudo – a experiência enquanto transformadora e a visão de si no passado, presente e futuro: b) Sentes que esta experiência te transformou de algum modo? (de que forma?); c) Existe(m) algum/alguns momento(s) mais marcante(s) que gostarias de destacar? (Porque é que destacas

estes? Consegues ilustrar esses momentos com uma frase/um excerto de um texto que tenhas guardado? Um desenho? Ou de outra forma?); d) Então, se agora olhasses em retrospectiva, como te descreverias enquanto pessoa no início desta experiência (quem é que tu eras? Como é que tu eras? Quais eram as tuas ambições? Conhecimentos?): Como te descreves atualmente (agora/presentemente)? (que aprendizagens fizeste sobre ti e sobre quem tu és neste momento?); Como te imaginas no futuro? (Qual é a tua perspetiva em relação ao futuro depois desta experiência?).

Após a narrativa terminar em cada questão colocada e sempre que considerado necessário, colocaram-se questões que pretendem clarificar aspetos que não foram tão aprofundados pelos participantes e que podem ser revelantes para o estudo (e.g., “Consegues desenvolver um pouco mais esse crescimento?”, “Queres desenvolver um pouco o trabalho mental que referiste?”, “Consegues desenvolver um bocadinho o que é que aprendeste?”).

Segundo Rosenthal (2004), as questões internas correspondem ao entrevistador recorrer ao que foi dito pelo participante, utilizando a linguagem do mesmo. Estas questões remetem para a fase de questionamento (terceira fase) que segundo Jovchelovitch e Bauer (2000) se inicia quando a narração principal termina. Nesta fase o entrevistador não deve recorrer a questões de porquê e deve utilizar a linguagem do entrevistado.

Por fim, na fase de fecho de entrevista formulou-se a seguinte questão com a possibilidade de surgir um novo tópico relevante para o estudo: Há algo mais que queiras partilhar comigo?<sup>5</sup>. No final, agradeceu-se a a cada participante pela sua disponibilidade e partilha.

## **2.3 Procedimentos**

Numa primeira etapa, foi elaborado o guião que serviria de base para as entrevistas e, simultaneamente, os consentimentos informados para os participantes maiores de idade (18 anos de idade ou mais) e para os encarregados de educação dos que eram menores de idade. Assinou-se também a declaração de não divulgação dos dados fornecida pelas Academias do Conhecimento Gulbenkian, o que foi uma forma de garantir os princípios éticos e deontológicos. Na mesma altura contactou-se a responsável pelo projeto com o objetivo de combinar uma data e local para as entrevistas em questão.

A recolha de dados foi realizada individualmente numa sala fornecida pelo Espaço do Tempo. As entrevistas foram realizadas em dois dias distintos, tendo sido realizadas sete das

---

<sup>5</sup> Em função da complexidade do que foi narrado, com alguns participantes foi feito um resumo da informação apreendida.

17 entrevistas no dia sete de Agosto de 2019 e as restantes no dia 8 de Agosto de 2019. Cada entrevista iniciou-se com a obtenção do consentimento informado por parte dos participantes. Após os participantes lerem e darem o seu consentimento informado ou assentimento no caso dos menores de idade, reforçaram-se oralmente os aspetos apresentados no consentimento informado escrito já com a gravação em formato áudio a decorrer. De seguida, realizou-se a entrevista propriamente dita. As entrevistas variaram entre uma duração mínima de sete minutos e máximo de vinte e quatro minutos.

No que diz respeito aos princípios éticos e deontológicos (OPP, 2011; APA, 2010), assegurou-se a existência de consentimento informado por parte dos participantes. O consentimento informado foi obtido de forma escrita e oral no início de cada entrevista. No consentimento informado escrito (Anexo B; Anexo C) foram descritos os objetivos do estudo em questão, a inexistência de danos físicos ou psicológicos para os participantes, a necessidade de gravação da entrevista e a sua posterior transcrição, a utilização dos dados apenas para fins académicos e a sua destruição após o período estipulado e, ainda, a participação voluntária.

A existência de participantes menores de idade implicou que os encarregados de educação dos mesmos fornecessem o consentimento informado por existir um limite de autodeterminação. Ainda assim, no início de todas as entrevistas foi referido todos os aspetos contidos no consentimento informado escrito para garantir uma participação informada dos participantes. No final das entrevistas existiu espaço para que os participantes colocassem questões relativamente a dúvidas que tivessem e que fosse possível realizar um *debriefing*. Garantiu-se, ainda, o anonimato e a confidencialidade dos dados, uma vez que os participantes foram codificados por números conforme apresentado na tabela 1.

Após a recolha de dados deu-se início à análise dos mesmos, recorrendo-se à análise narrativa. Como tarefa inicial foi realizada a transcrição das entrevistas que é considerada uma etapa crucial da análise de dados, isto é, transformou-se os dados em formato áudio em material escrito. Optou-se por uma transcrição integral das dezassete entrevistas, o que significa que se transcreveu também, por exemplo linguagem paralinguística e pausas (Jovchelovitch & Bauer, 2000; Kowal & O'Connell, 2014; Rosenthal, 2004).

De seguida, procedeu-se a uma análise individual de cada entrevista, ou seja, analisaram-se todas as respostas de cada participante. Esta etapa da análise remete para a análise temática e de texto referida por Rosenthal (2004) na reconstrução de casos biográficos<sup>6</sup> como a segunda

---

<sup>6</sup> Segundo Rosenthal (2004), com base na abordagem de Schütze, a reconstrução de casos biográficos apresenta as seguintes etapas: a) Análise de dados biográficos; b) Análise temática e de texto; c)

etapa da mesma e para a etapa da microanálise de segmentos individuais de texto (quarta etapa), ocorrendo estas em simultâneo. Nesta fase pretende-se compreender se o entrevistado recorreu a esquemas comunicativos de descrição, de argumentação e/ou de narração para responder às questões (Rosenthal, 2004) e, ao mesmo tempo, selecionam-se excertos para exemplificar, eliminando-se informação não narrativa, como por exemplo conectores de texto, linguagem paralinguística e pausas (Rosenthal, 2004).

Procurou-se compreender se em resposta por exemplo à questão generativa o entrevistado qualificou, descreveu ou narrou a experiência e se ao longo das seguintes questões mantém o esquema comunicativo, referindo os mesmos temas/tópicos ou adicionando novos. Como etapa final, realizou-se uma listagem de aspetos em comum nas entrevistas, isto é, formas de narrar ou tópicos que surgem em mais do que uma entrevista, integrando estes na estrutura apresentada nos resultados que permite uma análise dos dados como um todo. Além disto, recorreu-se a uma ferramenta integrada no Microsoft Word (Pro Word Cloud) que permite a partir de uma lista de palavras criar-se uma nuvem com estas com o objetivo de se salientar as palavras que surgem em maior quantidade nas narrativas dos participantes, possibilitando uma visualização dos dados qualitativos.

A caracterização da amostra foi realizada através das respostas a um questionário de autorrelato que foram fornecidas pelo Espaço de Tempo (Base de dados sociodemográficos). Recorreu-se ao *software IBM SPSS Statistics 26* para a introdução dos dados e a sua posterior análise.

---

Reconstrução da história da vida; d) Microanálise de segmentos individuais de texto; e) Comparação entre a história de vida narrada e a história vivida; f) Comparação de casos.





“(...) foi boa no sentido em que foi enriquecedora para mim (...) acho que me integrei bem no grupo (...) consegui de alguma forma contribuir para que o grupo funcionasse bem (...) fosse também enriquecedor para (...) os outros.” (P3)

“(...) foi uma experiência muito positiva (...) conheci imensa gente (...) que vou continuar a dar-me durante muito tempo (...) passei muitos momentos incríveis, diverti-me imenso (...) fiz muitas coisas pela primeira vez como acampar (...) ir para o Freixo plantar uma árvore.” (P5)

“(...) projeto (...) é (...) muito multidisciplinar (...) nunca estamos parados, nunca fixamos só num ponto, quando achamos que já (...) conhecemos bastante bem (...) uma forma de aproximação às coisas, vem outra pessoa falar de outro tipo (...) de abordagem (...) abre-nos o espectro de (...) atenção (...) teve muito um lado prático e não só teórico (...) é a parte interessante (...) pensar em movimento, pensar (...) com as coisas e não somente falar sobre as coisas (...) foi muito importante (...) falámos com pessoas que estão (...) envolvidas nos projetos que estão (...) a fazer (...) já estão muito por dentro (...) é giro ver uma panóplia de pessoas que conseguem entrar (...) na área que querem (...) são áreas muito específicas (...) têm sempre (...) um *modus operandi*, uma forma de agir que (...) dá pa universalizar (...) foi uma das coisas que eu gostei mais (...) sempre tive muitos interesses em várias áreas (...) senti sempre qualquer coisa (...) de interessante, de enriquecedora em cada pessoa que veio cá falar e nas coisas que fizemos (...)” (P9)

“(...) descrevo como uma experiência boa (...) me fez aprender muitas coisas, que me está a ajudar a crescer como pessoa e como cidadã (...)” (P13)

“(...) o projeto é (...) muito dinâmico (...) implica o nosso envolvimento em vários tipos de atividades (...) tanto desenvolvemos agricultura biológica na Herdade do Freixo do Meio como tamos dias inteiros aqui a ter palestras com os especialistas em várias áreas, como (...) trabalhamos a servir à mesa (...) aprendemos a cozinhar (...) há muitas vertentes (...) de participação nossa no projeto.” (P15)

No relato da participante 1 e com base no excerto transcrito, esta faz referência ao seu objetivo inicial “(...) de conhecer mais (...)” e dá ênfase à *correspondência entre o seu objetivo e o projeto*. Tal como a participante 1, a participante 10, em resposta à questão generativa, refere a correspondência entre as suas expectativas iniciais e o projeto “(...) tá a ser muito muito boa, muito positiva (...) tenho tido (...) experiências completamente diferentes (...) não sabia (...) o que esperar (...) não só chegou às minhas expectativas como também as superou.”

Contrariamente, o participante 4, em resposta à questão generativa, refere que as suas expectativas iniciais eram diferentes da realidade do projeto “(...) não era o que eu estava à espera

(...) quando eu entrei tinha uma (...) ideia muito diferente do que ia ser (...). No entanto, perceciono a realidade do projeto de forma positiva “(...) em geral tem tudo se revelado diferente para o melhor (...)”, centrando-se, por um lado, nas palestras e, por outro lado, na experiência da agricultura do Freixo do Meio:

“(...) as palestras têm sido mais íntimas do que eu pensava ser, pensava que ia ser uma coisa muito distante (...) do palestrante (...) podemos fazer perguntas a meio ou (...) no final, a pessoa tenta estabelecer uma ligação connosco (...) muitas vezes até tem uma reflexão connosco (...) o que nós íamos fazer (...) a nível do Freixo do Meio a nível mais agrícola foi diferente do que eu tava à espera (...) em geral (...) foi mais agradável (...) tivemos a cuidar da agrofloresta (...) houve vários dias em que távamos (...) especialmente agora no fim (...) a participar no dia a dia do (...) Freixo do Meio (...) tratar de certas folhas ali, tratar de cortar algumas plantas ali (...) é muito mais variado (...) é muito interessante (...)” (pp4)

No final da sua narrativa, o participante 4 caracteriza, ainda, a experiência como positiva “(...) ao todo acho que a experiência tem sido bastante positiva (...)”.

Cinco participantes, em resposta à questão generativa, narram um *sentido de crescimento*.

À semelhança da participante 13 e com base no excerto transcrito anteriormente, a participante 2 também refere um sentido de crescimento. Esta começa por narrar a dificuldade de gestão de tempo “(...) este curso (...) não vou negar que foi algo (...) que me dificultou em termos de eu organizar-me em tempo (...) cada fim de semana em cada mês estávamos cá (...) foi um bocado difícil de (...) ter ao mesmo tempo que a escola (...)”. No entanto, perceciono que tal dificuldade lhe possibilitou um crescimento ao nível da gestão do tempo “(...) crescer muito nesse aspeto, de conseguir ser organizada, de conseguir fazer várias coisas ao mesmo tempo para fazer (...)”. Além do crescimento, ainda narra um sentido de aprendizagem, fazendo uma comparação com a escola “(...) acho que aprendi mais aqui do que em três anos na escola normal (...)”.

A participante 11 narra também um sentido de crescimento, de aprendizagem e de conhecimento:

“(...) participar neste projeto foi muito bom para mim (...) me permitiu crescer enquanto pessoa (...) permitiu-me (...) aprender coisas novas sobre não só quem eu era mas (...) perceber como é que era (...) uma certa realidade em Portugal de que eu não tinha noção, em Portugal e internacionalmente (...) permitiu-me conhecer pessoas que eu (...) provavelmente não teria a oportunidade de conhecer (...) que me ensinaram coisas num ambiente muito mais fechado (...) de muito mais de proximidade que me permitiram fazer perguntas e estar sempre em ação (...) fizeram-me sentir a necessidade de ser mais ativa na sociedade, de tomar um

papel nas decisões da minha sociedade (...) permitiram-me conhecer pessoas que mais tarde me vão ajudar, me podem ajudar no meu futuro (...) fazer amizades novas.” (P11)

A participante 7 narra não só um sentido de crescimento pessoal mas também coletivo “(...) Foi uma experiência transformadora definitivamente (...) fez-me crescer imenso (...) sinto que não só a mim, a toda a gente aqui (...)”, qualificando de forma positiva a sua experiência “(...) uma coisa um bocado mágica (...) utópica o que se passou aqui nestes últimos meses (...) foi realmente uma experiência muito bonita.”

A participante 12 narra além de um sentido de crescimento, um sentido de evolução pessoal “(...) fez com que eu pudesse evoluir de uma maneira que eu não tava nada à espera que evoluísse (...) como eu cheguei e como eu saio daqui, houve um crescimento a nível (...) da perceção do exterior muito diferente (...)”.

Tal como a participante 2, existem outros dois participantes que realizam uma *comparação entre a escola e o projeto*, em resposta à questão generativa:

“(...) nunca consegui ter alguma coisa assim (...) dentro e fora (...) da escola (...) é uma realidade completamente diferente (...) a metodologia não tava habituado (...) são coisas diferentes.” (P8)

“(...) Eu sinto como um (...) estudante voluntário quase (...) é como se viesse às aulas mas não me sentisse obrigada a vir e aprendesse muito todos os dias (...) é sempre bom.” (P14)

Em relação ao *relato da experiência “como se fosse um filme”* (2) – segunda questão do guião – há um conjunto de participantes que *não relatam a experiência como um filme, mas que descrevem um conjunto de vivências e aprendizagens decorrentes da sua participação no projeto, ou que se colocam no papel de narrador do filme, centrando a sua descrição nas emoções*:

“(...) como se fôssemos para uma espécie de outra dimensão (...) a escola devia ser isto (...) não propriamente o que é (...) todos os dias nós vimos pa escola, inclusive às vezes também dormimos nela (...) criamos novos amigos, sabemos coisas novas, pensamos por nós próprios (...)” (P1)

“(...) nós viemos cá para aprender a melhorar o nosso pensamento crítico (...) aprender imensas coisas de pessoas que sabem mais que nós (...) que são mais experientes nos assuntos (...) acabámos (...) por ter imensos momentos entre nós que (...) temos as idades mais perto uns dos outros e desenvolver grande afeto uns pelos os outros (...) os adultos também foram uma grande figura para nós (...)” (P5)

“(…) diariamente (….) temos (….) uma parte mais (….) positiva (….) um tempo mais de trabalho em que tamos a recolher (….) informação (….) do nosso palestrante (….) a recolher esses dados pa depois utilizarmos nas nossas *talks* (….) mais a longo prazo (….) temos momentos assim com maiores atividades de mais social para pudermos falar (….) discutir alguma ideias que são faladas pelos palestrantes (….) isto tudo muito (….) rapidamente (….) temos pouco tempo pa respirar (….) é tudo muito contínuo (….) depois nota-se muito também a diferença entre isto e depois lá fora quando saímos (….) é um ritmo muito diferente.” (P8)

“(…) se eu fosse a narradora do filme ao início tava nervosa por vir, por conhecer as pessoas (….) nem sempre me dou bem às vezes com outras pessoas (….) comecei a perceber (….) que me dava bem com elas, que somos bem recebidos (….) contava vários episódios que aconteceram (….) o crescimento da nossa amizade (….) do nosso funcionamento como grupo, da nossa ligação mesmo ao Rui, à Inês (….) do que nós fomos aprendendo e ouvindo dos oradores (….)” (P13)

Os participantes 7, 9 e 14 *descrevem o género do filme que sentem ter vivenciado:*

“(…) o início do filme (….) é o primeiro fim-de-semana, foi o primeiro encontro (….) é mais uma série (….)” (P7)

“(…) teria que ser (….) um filme muito acelerado (….) quase tipo *Car chase* permanente (….) sempre em movimento (….) podia ser uma curta metragem (….) vinte minutinhos, trinta minutos (….) para mostrar mesmo a intensidade (….) isto era só um fim de semana por mês (….) chegávamos cá (….) de repente já nos tínhamos ido embora (….) passou (….) a correr (….) deviam ter uma componente muito (….) do campo (….) tamos aqui no campo (….) é muito importante (….) ter essa perspetiva (….) menos urbana, menos fechada (….) tamos aqui num espaço aberto (….) depois se calhar fazer uma analogia entre esse espaço aberto natural e o espaço aberto também mental em que nós tivemos ao longo do curso (….) uma comparação (….) o mais fluída possível (….) tentar fazer uma boa imagem também do espaço mental (….) tinha que ser assim uma coisa muito muito rápida (….) as pessoas ficavam assim um bocado como é que isto aconteceu tudo assim em tão pouco tempo.” (P9)

“Como um filme de adolescentes (….) daqueles que partem para uma aventura da descoberta e depois encaram o grande problema (….) uma mistura entre o filme básico de adolescente com o filme de terror (….) nos sentimos extremamente assustados com aquilo que está a acontecer mas não é um monstro que podemos enfrentar (….) fisicamente (….) é como todos os filmes de adolescentes há uma (….) evolução das nossas personagens (….) houve uma grande evolução entre todos nós.” (P14)

Ainda, em resposta à segunda questão do guião (relato da experiência “como se fosse um filme”), existe um conjunto de participantes que se focam no *processo anterior à entrada no projeto*.

No seu relato da experiência como se fosse um filme, a participante 3 não realiza um filme completo de forma espontânea, permanecendo apenas na parte inicial do mesmo. Esta considera o processo de candidatura um processo de autoconhecimento “(...) foi engraçado preencher foi um bocadinho autoconhecimento.”, identificando este momento como a fase inicial do filme “(...) começaria pelo processo de seleção que foi bastante interessante (...) já foi enriquecedor (...) pelo preenchimento (...) da candidatura (...)”. Ao longo da narrativa, a participante 3, realiza um resumo descritivo e sequencial do processo de seleção:

“(...) o processo de seleção foi feito em duas partes (...) tive um primeiro contacto com o projeto na escola (...) na sessão de apresentação e de motivação (...) resolvi ver como é que era a candidatura (...) preencher (...) a candidatura escrita tinha vários campos (...) era um bocadinho fora do normal (...) tinha aqueles dados nome, idade, escola (...) dados académicos, médias de disciplinas e de curso (...) também nos pedia que falássemos de filmes e de projetos para o futuro (...) coisas (...) mais pessoais (...) pedia-nos que apontássemos defeitos e qualidades e que justificássemos (...)” (P3)

O participante 4 à semelhança da participante 3 refere o processo anterior à entrada do projeto. Este revela que o início do filme corresponde ao primeiro contacto com o projeto e com as pessoas nele envolvido “(...) o início (...) claramente é aquela parte em que tamos (...) a ouvir o Rui a falar sobre o pessoas pessoas pela primeira vez (...) e a pensar em inscrever-nos, a pensar ‘se calhar não vou conseguir entrar, o meu questionário não é bom o suficiente’ (...)”. Além disto, o participante inclui a entrevista no início do filme e descreve os sentimentos vivenciados na mesma “(...) os nervos da primeira entrevista que acho que toda a gente tava um bocadinho nervosa (...) só tínhamos dez minutos (...) tínhamos a Maria Manuel Mota (...) a maior parte das pessoas não sabia que ia estar lá (...) eu não sabia (...) mais um (...) bocadinho de nervos (...)”. Para terminar a primeira parte do filme, o participante faz referência ao primeiro contacto com o grupo “(...) acho que a primeira parte acabaria com o primeiro curso em que toda a gente não se conhecia no início mas (...) já no autocarro para lá, já távamos todos a falar (...) ninguém estava a tentar isolar-se logo no início (...)”.

O participante 4 não fica apenas pela fase inicial do filme, e por isso relata como parte intermédia do filme os momentos em grupo, dando ênfase aos momentos que permitiram o seu desenvolvimento “(...) o meio seria (...) uma montagem quase de todos os fins de semana (...) tivemos fins de semanas mais bons e menos bons (...) todos tiveram (...) importância,

especialmente os do Natal e da Páscoa (...) tivemos mais tempo juntos (...) conseguiu-se desenvolver mais (...)”. O final do filme corresponde à preparação da apresentação final em que o participante relata um sentido de aprendizagem:

“(...) o final é mesmo estes dez dias (...) em especial agora que estamos no Espaço do Tempo que vamos tar à séria a preparar a nossa apresentação final (...) não é fazer com que isto tenha valido apenas (...) é um pouco mostrar que (...) nós conseguimos enriquecer-nos culturalmente com todas estas palestras (...) que aprendemos realmente alguma coisa.” (P4)

A participante 2, tal como o participante 4, identifica como início do filme a entrevista, revelando expectativas de insucesso:

“(...) começaria (...) pela entrevista (...) acabei a entrevista (...) estava (...) convencida que não iria entrar (...) pensei que (...) tinha corrido horrivelmente (...) pensei (...) não entrei (...) pelo menos tentei (...) a minha colega de turma (...) tinha feito a entrevista (...) tinha dito que lhe correu bem (...) pensei pelo menos ela vai conseguir entrar (...) fiquei super feliz por ela (...)” (P2)

A mesma dá continuidade à narrativa ao referir a entrada no projeto, revelando sentimentos mais positivos “(...) chega ao dia em que nós recebemos os *email's* (...) fiquei (...) chocada com o resultado (...) super feliz (...)”. No seguimento da sua narrativa, a participante 2 narra situações pautadas por sentimentos de maior insegurança “(...) o primeiro fim de semana (...) a primeira vez (...) foi um bocado difícil eu sair da minha concha (...) eu vi (...) que (...) ia ultrapassar as todas as minhas expectativas (...)”. A narrativa termina com a participante a recorrer à preparação da última apresentação como uma metáfora para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e com a mesma a relatar uma expectativa do último dia com uma intensidade emocional:

“(...) chegando mais ao fim com a preparação das palestras só neste curso de tempo em que comecei a fazer a palestra (...) a mudei tantas vezes (...) é uma boa metáfora para (...) o curso em si (...) comecei com um tema (...) dentro do mesmo tema mudei a minha opinião sobre imensas coisas só num (...) espaço de três dias (...) comecei a fazer pesquisa (...) a pensar na minha própria experiência com os espetáculos que assisti (...) mudou (...) os meus horizontes em tudo (...) ainda falta o último dia que eu tenho quase a certeza que vou chorar (...) vai ser muito bom.” (P2)

A participante 11 também identifica a entrevista como um dos momentos do início do filme “(...) na primeira parte relatava (...) a parte das entrevistas e da seleção pa chegarmos ao projeto, de como foram preciso certas características e um certo esforço da nossa parte pa poder aceder a este mundo (...)”. Como meio do filme, esta inclui as vivências dentro do projeto “(...) na segunda parte seria (...) a ação toda do projeto, o que é que nós aprendemos, o nosso dia a dia,

as amizades que fizemos, as pessoas que conhecemos (...) que nos permitiu crescer (...)”, realçando um sentido de crescimento. No fim do filme, refere-se a esta fase como um processo de reflexão “(...) seria (...) uma conclusão do que aprendemos, da nossa experiência (...) uma pausa um bocadinho no tempo pa uma reflexão mais pessoal, o que é que isto nos permitiu (...) o que é que isto foi.”

Os participantes 6, 10, 12, 15, 16 e 17 realizam um relato da experiência focado nas *experiências dentro do projeto*.

O participante 6 refere que o início do filme seria uma fase sobretudo de conhecer:

“(...) a fase de (...) integração, de começar a conhecer o processo e no meio do processo as pessoas, começar a tentar entender de que modo é que as pessoas funcionavam, como é que (...) o ritmo do processo ia ser (...)” (P6)

A narrativa continua e o participante 6 relata que o meio corresponde às experiências que teve no projeto e ao processo de autodescoberta “(...) o desenvolvimento foi a enormidade (...) de experiências (...) dentro do desenvolvimento ia pôr essa autorreflexão que houve e essa autodescoberta (...)” e que o fim culminaria na perspetiva que adquiriu com esse mesmo processo “(...) como conclusão iria dar a perspetiva com que saio daqui e o que eu aprendi da experiência, do contacto com as coisas novas (...) com a questão da autodescoberta.”

À semelhança do participante 6, a participante 10 começa por referir que o início corresponde a uma fase de conhecimento “(...) a parte de nos conhecermos todos, não sabermos muito bem para onde é que estávamos a ir (...) de conhecermos o espaço (...) os limites de cada um (...)”. Esta desenvolve a sua narrativa referindo os momentos iniciais realizados em grupo “(...) partilhámos logo os quartos (...) almoçávamos, jantávamos, acordávamos e íamos dormir todos juntos (...)” e as palestras “(...) com os convidados também é completamente diferente (...) as palestras que nós às vezes tínhamos na escola que eram poucas (...)”. Termina a sua narrativa do momento inicial revelando um sentimento de incerteza “(...) incerto, não saber muito bem o que esperar (...)”. De seguida, qualifica e descreve o meio da experiência “(...) mais fácil, mais fluida (...) consolidar amizades (...) já fazíamos mais perguntas (...) já estávamos mais à vontade (...) mesmo para termos experiências diferentes (...)”. No final da sua narrativa, a participante 10 caracteriza o final do filme, associando a esta um sentimento de nostalgia “(...) um bocadinho nostálgico (...)”. Nesta fase, faz referência aos momentos finais “(...) termos a última palestra, de estarmos a pensar que vai ser a última vez que vamos acordar todos juntos, tomar o pequeno-almoço (...)” e revela um aumento de conhecimento “(...) sempre acho que com uma grande amizade entre nós e também com (...) muitas experiências partilhadas (...) muito mais conhecimento (...) do que tínhamos ao início.”

O participante 15, tal como os participantes anteriores, também refere o início como uma fase de conhecimento “(...) foi uma fase de (...) conhecimento (...) de nós (...) habituar-nos (...) à dinâmica do projeto (...) tamos a conhecer as pessoas (...) a perceber (...) como é que isto funciona (...)”. Como meio do filme, identifica as experiências que teve e o desenvolvimento do seu conhecimento:

“(...) o meio foi (...) no segundo ou no terceiro fim de semana, encontro (...) já está uma rotina estabelecida (...) tamos habituados a chegar cá sexta-feira à noite, depois temos uma palestra à noite (...) há momentos em que (...) podemos conviver (...) criar laços com as pessoas (...) ao longo deste tempo todo estamos a desenvolver (...) os nossos conhecimentos em várias áreas (...) a possibilidade de interligá-los (...) compreender a realidade (...) de novas formas (...)” (P15)

Como final do filme, o participante 15 refere o momento da preparação da *talk* final como um momento que reflete o crescimento ao longo do projeto “(...) um momento (...) estamos dez dias aqui (...) muito mais do que estamos habituados (...) há uma sensação de encerramento (...) o nosso objetivo último é as *talks* finais (...) são intervenções no formato (...) da conferência (...) *Ted* que são sete a dez minutos (...) reflete um bocado o que o que nos foi enriquecido, o que é que nos permitiu crescer este projeto.”

No relato da experiência “como se fosse um filme”, a participante 12 começa por referir que o início do filme corresponde à evolução do grupo e a um processo de descoberta não só pessoal, mas também coletivo:

“(...) as personagens principais seríamos todos em conjunto (...) uma coisa que (...) achei bastante interessante foi a evolução do (...) nosso grupo ao longo do (...) projeto (...) acho que focava isso, era um pouco tamos (...) a descobrir a nós mesmos mas em conjunto (...) ao início era toda aquela recetividade de nos entregarmos uns aos outros (...) começarmos a construir uma relação (...) de amizade (...) é (...) isso que acabou por sair daqui, foi uma amizade enorme entre todos nós (...) o início (...) podíamos começar com aquela suspeita (...) tamos aqui mas tamos a competir, não tamos a competir, tamos aqui por todos (...)” (P12)

Como meio do filme, a participante 12 destaca as apresentações realizadas ao longo do projeto “(...) o desenvolvimento seria todas as pequenas intervenções que nós tínhamos que fazer (...) para além das palestras (...) nós tínhamos que fazer palestras (...)” e como fim refere que este corresponde à última semana, realçando a cooperação existente no grupo “(...) o fim seria (...) esta última semana (...) tem existido uma cooperação tão grande entre todos (...) como temos que fazer a *talk* final, eu não vejo ninguém a fechar-se na sua *talk*, temos tado todos a

cooperar (...)”. No final da sua narrativa, realça da experiência a construção do grupo “(...) desta experiência eu retirava (...) toda a construção do grupo (...) que (...) deveria ser valorizada.”

A participante 16 identifica primeiro como início a viagem para o projeto “(...) vínhamos todos (...) os fins de semana de autocarro para cá (...)”, caracterizando esta de forma ambivalente com adjetivos mais negativos “(...) um bocado estranho (...) távamos todos no mesmo autocarro mas não nos conhecíamos, sei que já tínhamos visto algumas caras mas (...) não sabíamos muito bem quem é que eram as pessoas (...)” e, ao mesmo tempo, mais positivos “(...) uma coisa muito positiva foi que começámos logo a meter conversa uns com os outros (...) o início foi bastante (...) bom, bastante agradável (...) nos ajudou a todos a tar mais à vontade (...)”. De seguida, narra que experiência na residência e no Freixo foram novas para si “(...) viemos para (...) aqui po convento, foi uma experiência muito interessante porque nunca tinha ficado numa residência assim (...) o Freixo também (...)”. A narrativa da parte inicial termina com a participante a descrevê-la como um processo de conhecimento “(...) o início foi mais o conhecer, o chegar (...) eu não sabia bem que tipo de pessoas é que tinham sido escolhidas (...) nem sequer tinha percebido porque é que eu tinha sido escolhida (...)”. A mesma dá continuidade à sua narrativa ao identificar o meio do filme como o dia a dia do projeto, integrando as experiências das palestras e do Freixo:

“(...) no meio (...) foi um bocado as palestras, as experiências (...) variadas que tivemos com os vários palestrantes que vieram cá (...) foi um bocado o dia-a-dia de acordar, ouvir palestras, refletir sobre elas, almoçar, mais palestras, debates (...) espetáculos (...)” (P16)

Como fase final do filme, a participante 16 refere o momento que estava a experienciar – a apresentação final – e realiza uma metáfora para descrever o mesmo “(...) é como se tivéssemos uma mochila e pôr lá tudo dentro o que podemos retirar daqui pa depois fazermos um produto final que é a nossa apresentação (...)”.

A participante 17, opta por descrever cada fase do filme, adjetivando cada uma dessas fases. Na sua narrativa refere que o início corresponde a um processo de conhecimento “(...) início (...) foi um processo de conhecimento (...) de descobrir o que o que é que era este projeto (...)”, desenvolvendo uma ideia de descoberta associada a esta fase inicial “(...) eu entrei um bocado às escuras eu não sabia o que é que (...) isto queria tratar quais é que eram os assuntos que eles iriam destacar (...) o que é que eles queriam de nós (...)”. A participante caracteriza, ainda, o meio e o final do filme, fazendo referência a um processo de adaptação e de crescimento “(...) um processo de adaptação (...) no fim acho que vimos os resultados nós crescemos como indivíduos.”

Na narrativa da *experiência enquanto transformadora* (3), os participantes 2, 4 e 14 fazem referência ao tópico das *alterações climáticas*.

A participante 2 aborda o tema das alterações climáticas como um aspeto sobre o qual ganhou mais conhecimento “(...) em relação às alterações climáticas (...) eu tinha a noção de que estavam a acontecer, mas (...) não tinha a noção de urgência (...)”, dando ênfase à importância da ação do grupo nesta problemática:

“(...) não tinha a noção de que isto tem de ser mesmo uma coisa que é feita em conjunto (...) apesar das ações individuais serem importantes (...) devemos continuar a fazê-las, que se não tivermos todos juntos nesta luta, não vale apenas quase mais nada (...)” (P2)

O participante 4 também refere o tema das alterações climáticas ao narrar a conexão entre problemas que o projeto possibilitou:

“(...) tínhamos o programa (...) das alterações climáticas (...) tínhamos uma data de outros problemas (...) agora que já tive cá no pessoas pessoas (...) tou a acabar por relacionar-nos (...) não são problemas isolados, é preciso estar a ver as conexões que existe entre eles (...) influenciou a forma como eu escrevi a minha própria apresentação que fala sobre alterações climáticas do ponto de vista mais (...) social (...) aprendemos a fazer ligações (...) ligar vários tópicos que aprendemos (...) não deixá-los isolados.” (P4)

A participante 14 narra um aumento da aprendizagem de diferentes áreas, destacando o tema das alterações climáticas:

“(...) aprendi muito sobre áreas em que eu não estudo (...) falamos muito sobre (...) alterações climáticas (...) fui capaz de aprender mais sobre o assunto sem ter que me dar de caras com o professor da escola (...) arranjar respostas para uma pergunta que sempre me fizeram de quem não acredita nas alterações climáticas e agora já posso ripostar com isto (...)” (P14)

Em outras narrativas, a experiência transformadora remete para a *aquisição de competências sociais e emocionais*.

A participante 2 e 3 fazem referência à *forma de se relacionarem com os outros*, destacando ambas a diversidade do grupo:

“(...) em relação à forma como (...) me relaciono com as pessoas (...) somos todos muito diferentes uns dos outros (...) me permitiu saber (...) como conectar com (...) tipos de pessoas diferentes que eu no meu dia a dia não tenho no meu ambiente.” (P2)

“(...) a dinâmica de grupo mais uma vez, ensinou-me a muito conviver no grupo porque nós somos dezoito (...) e temos que dar espaço, às vezes nós queremos falar todos ao mesmo tempo (...) mas não podemos (...) conseguimos chegar a esse equilíbrio em que embora eu

tenha muita coisa para dizer (...) dar espaço (...) conseguir criar um ambiente de discussão equilibrada (...) é uma conquista.” (P3)

Três participantes consideram a experiência transformadora ao narrarem o *desenvolvimento do pensamento crítico*:

“(...) acho que desenvolve sem dúvida sentido crítico porque são muitas horas, se nós formos contabilizar, são mesmo muitas horas que nós passámos aqui nesta sala (...) a ouvir as pessoas mas não é uma escuta passiva, nós tamos a ouvir, tamos a pensar (...) tamos a escrever (...) depois temos a oportunidade de fazer perguntas (...) é (...) super importante (...) nos desenvolve e nos estimula e nos confronta com assuntos que nós nunca sequer tínhamos pensado que podiam ser questões (...) foi muito importante (...)” (P3)

“(...) eu noto uma enorme diferença (...) desde o início em que eu entrei para o projeto (...) até agora em termos do meu pensamento crítico tar um bocadinho mais desenvolvido de eu ter mais interesse em certos assuntos que antes (...) não é não ter interesse mas não me diziam tanto (...) até nas minhas atitudes eu evolui um bocadinho e aprendi imenso com todos os palestrantes” (P5)

“Como pessoa mudou a minha maneira de pensar (...) comecei a pensar muito mais criticamente, a pôr as coisas em dúvida, não pensar tanto de uma maneira racional (...) de uma maneira de questionar constantemente, de crítica (...) foi esse o maior impacto (...) a maneira como isso mudou a minha vida foi começar a encarar os desafios de maneira diferente (...) em vez de ser uma pessoa (...) não é tão drástica mas de fazer as coisas no momento ou decidir no momento em termos racionais (...) é mais a questão (...) do perceber previamente o porquê da questão ou tentar antecipar ao máximo essa questão” (P6)

Ainda em relação à experiência enquanto transformadora, dois participantes narram um *sentido de transformação e de ‘acrescento’*.

O participante 9, na sua narrativa, foca-se no conceito de transformação e desenvolve o mesmo:

“(...) as verdadeiras transformações (...) ao longo da história (...) sociais e pessoais também são construções (...) são coisas quotidianas (...) não são coisas que mudam de repente, é preciso trabalhar (...) foi transformação (...) ao longo deste ano (...) também é preciso ter (...) uma mudança radical mas também é sempre dentro de um quadro de transformação progressiva (...) sentir que (...) há sempre qualquer coisa que está a entrar nova e que está a transformar mas uma pessoa nem se apercebe (...)” (P9)

No final da narrativa revela um aumento das suas competências “(...) ao final de um ano nota que que está muito mais atento a outras coisas (...) está muito mais (...) capaz de (...)”

entender certas temáticas (...) com a vontade de começar já a experienciar e a pôr em prática tudo o (...) que aprendeu aqui e o que sentiu (...)”.

A participante 16 começa por narrar uma melhoria de si “(...) não sei se necessariamente me transformou, eu acho que me melhorou (...) me ajudou (...) certos aspetos na minha personalidade que se calhar eram mais escondidos (...)”, atribuindo esta melhoria à exposição que as apresentações implicam “(...) também me expõe (...) fazemos apresentações (...) vamos ter a última que é a mais importante (...) já fizemos duas ao longo do projeto (...) são um pouco pessoais (...)”. No final da narrativa, revela um aumento das capacidades de relacionamento interpessoal e introduz a ideia de ‘acrescento’ “(...) também me ajudaram a estar mais à vontade com outras pessoas (...) acrescentaram-me (...) novas características (...) não me transformou (...) ajudou bastante.”

### **3.2 Momentos mais marcantes**

Como *momentos mais marcantes* (4), há um conjunto de participantes que destaca *momentos associados ao grupo*.

Dentro desse conjunto de participantes, quatro participantes identificam *momentos mais formais em grupo*.

A participante 2 identifica como momento mais marcante um espetáculo a que assistiu, destacando a carga emocional e a valorização do grupo na ação coletiva:

“(...) foi o espetáculo que nós fomos ver (...) tinha um tema (...) não era só de feminista (...) abordava esse tema (...) as atrizes começaram a falar connosco (...) a dizer (...) se não descalçares e não vieres para o palco (...) não interessa (...) foi um momento fantástico (...) começámos todos a descalçar os nossos sapatos (...) fomos para o palco (...) começámos a fazer aquilo que elas estavam a dizer (...) começámos todos a dançar no palco (...) comecei a chorar (...) foi uma coisa mesmo emocional (...) esses momentos são aqueles que me marcaram mais (...) apesar das palestras serem espetaculares (...) tudo o resto ter sido espetacular, são os momentos em que o grupo se uniu para fazer alguma coisa que eu valorizo mais mesmo.” (P2)

A participante 3 narra o momento que estava a vivenciar quando a entrevista foi realizada, mais concretamente a preparação da última apresentação “(...) como grupo (...) o momento atual está a ser muito forte (...) cada um de nós tem uma tarefa individual, mais individual do que alguma vez tivemos no projeto todo (...)” A preparação da última apresentação é percebida como exigente e uma experiência de confrontação “(...) muito difícil (...) exige confrontarmo-

nos (...) conosco (...) nós escrevemos (...) depois temos que saber dizer que aquilo não está bem (...) que reconhecer (...) fazer melhor (...) é um trabalho que podia fazer-nos fechar muito (...)”. Apesar de ser uma tarefa individual, a participante percebe que há um envolvimento do grupo e que contribui para o fortalecimento do mesmo:

“(…) o que está a acontecer é que estamos a abrir-nos uns aos outros como nunca tínhamos feito e tá a haver um ambiente enorme de cooperação e de melhoria (...) às vezes estamos todos a uma mesa à volta do texto de alguém, a puxar mesmo, como é que aquilo pode ser (...) melhor (...) enquanto grupo está a ser o momento mais forte que nós já tivemos (...)” (P3)

A participante 10 na sua narrativa refere os momentos de apresentação, percebendo-os de forma positiva pela partilha e escuta que implicam:

“(…) entre nós (...) fizemos duas *talks*, esta vai ser a terceira, a final (...) foi sempre bastante bom (...) fantástico ouvirmo-nos uns aos outros dessa forma, não uma conversa informal ao jantar ou ao almoço (...) ouvirmo-nos completamente uns aos outros, ver o que é que cada um tinha para dizer (...) coisas tão pessoais (...)” (P10)

A participante 13 refere um momento de maior exposição (a primeira apresentação) e com uma carga emocional mais intensa:

“(…) tivemos (...) uma primeira apresentação curta (...) esse momento foi muito marcante para mim (...) falei (...) de doenças mentais que é uma coisa que tá presente na minha família (...) emocionei-me perante um grupo que não conhecia assim muito bem, já távamos juntos só há dois meses (...) esse nível de exposição ensinou-me muito (...) foi um (...) impacto (...) um momento que me marcou (...)” (P13)

O participante 15 identifica o momento da plataforma de artes performativas, descrevendo tarefas que o grupo teve que realizar durante o mesmo “(...) o fim de semana que nós tivemos cá durante a pt19 que é Portuguese Platform For Performing Arts (...) tivemos a assistir quatro espetáculos por dia e távamos a trabalhar a servir à mesa, a servir no bar (...)”.

Cinco participantes identificam *momentos mais informais em grupo*:

“(…) nem que seja os pôr do sol às vezes a lanchar (...) a conversar (...) de coisas importantes (...) conseguimos falar de coisas triviais claro e também é preciso, mas coisas bastante interessantes (...) sabermos respeitar-nos uns aos outros mesmo não tendo opiniões (...) iguais ou (...) similares.” (P10)

“(…) nós no fim de semana de Natal que foi o primeiro longo, foi (...) quatro dias (...) a última noite de todas (...) deixaram-nos mesmo livres (...) foi o primeiro tempo verdadeiramente livre em que não tínhamos que acordar de manhã cedo porque tínhamos uma palestra, só

acordávamos cedo (...) para ir para casa (...) estava toda a gente a descansar, a conhecer-se melhor (...) ao nível mais de lazer, mais íntimo (...) távamos a brincar (...) tínhamos cartas, távamos a fazer um monte de atividades juntas (...) foi muito marcante (...)” (P4)

“(...) houve um (...) fim de semana que nós viemos cá em Janeiro (...) távamos todos juntos fora do Freixo (...) a ver o pôr do sol (...) também à pouco tempo quando távamos no campismo (...) eu fui acampar pela primeira vez (...) tava com uma amiga minha, távamos a tomar duche à noite a ver as estrelas (...) gostei muito desse momento (...) não só, muitos momentos que partilhámos (...) todos juntos (...) quando fomos a Mértola (...)” (P5)

“(...) dos momentos mais bonitos que nós tivemos foi távamos na Herdade era de noite, ficámos todos deitados a ver as estrelas (...) a falar, eu acho que isso foi incrível, foi de uma união fantástica, tava imenso frio, fomos buscar mantas (...) deitámo-nos todos (...)” (P12)

“(...) momentos que tivemos todos juntos, quando no Freixo tamos todos juntos só a falar (...) a falarmos sobre a vida (...) a dar conselhos uns aos outros (...)” (P13)

Dentro do conjunto de participantes que identificam momentos mais informais em grupo, dois participantes identificam o momento da *orientação noturna*.

Para a participante 2, este momento gerou uma ambivalência de sentimentos e há um destaque da união do grupo na sua narrativa:

“(...) a orientação noturna apesar de ter sido uma experiência que na altura foi assustadora (...) que não correu como planeado (...) que nunca me vou esquecer (...) o momento em que nós nos encontramos todos (...) ficamos todos felizes (...) no meio daquela confusão (...) sabemos que temos o grupo unido outra vez (...) que vamos conseguir arranjar uma solução, foi muito muito especial, demonstra mesmo a união do grupo (...) é quase uma metáfora para aquilo que tem que acontecer para conseguirmos ultrapassar qualquer coisa (...)” (P2)

O participante 8 identifica a orientação noturna ao qualificar este momento de forma positiva “(...) este fim de semana tivemos orientação (...) ficámos todos perdidos (...) depois reencontrámo-nos o que foi uma boa experiência social (...)”.

Três participantes *não identificam momentos em concreto em grupo, focando as suas narrativas no desenvolvimento das relações estabelecidas*:

“(...) gosto muito de (...) ter tempo para estar com os meus colegas tendo em conta que somos todos de vários sítios (...) partilhámos (...) opiniões bastante distintas (...) só o facto de falar com eles já é bastante importante (...) também as palestras.” (P1)

“O momento mais marcante para mim é o momento em que nós nos apercebemos em que abrimos os olhos (...) percebemos que formámos amizades com as pessoas com as quais estamos mais em contacto dentro do grupo (...) é o momento em que mais uma vez nós

conseguimos aperceber-nos dessas amizades estão estabelecidas (...) podemos confiar nas pessoas, isso é muito importante como humano, como pessoa social (...) como animal social (...)" (P6)

"(...) a dinâmica de grupo foi (...) muito engraçada, como é que se desenvolveu (...) no início tínhamos tudo muito bem planeadinho (...) acabava isto, agora vais tomar banho, agora vais lanchar, agora vais a outra palestra, agora vais cultivar (...) távamos (...) reticentes, cumprimos isto (...) não ligamos (...) ao que estamos a sentir (...) que nos apetece improvisar (...) foi engraçado como é que os planos (...) começavam a tornar-se mais fluidos (...) a forma como (...) a dinâmica do grupo foi nascendo (...) não foi planeada (...) é impossível planear uma dinâmica de grupo (...) ninguém estava à espera, é uma coisa que ninguém espera, é uma coisa coletiva (...) uma pessoa pode ter ideias, inspirações (...) em coletivo é que é que essas coisas se criam (...) é sempre (...) marcante (...) fiquei com (...) grandes amigos (...) com uma outra (...) vontade, marcou-me (...) penso como é que posso ter agora novos amigos e outro tipo de abordagens para ter com (...) amigos (...) foi marcante (...) não tava (...) previsto (...)" (P9)

Sete participantes destacam como momentos mais marcantes também *as palestras*.

Na sua narrativa, a participante 3 narra que as palestras foram uma experiência de confrontação:

"(...) houve convidados que me que me marcaram muito, houve pessoas que eu gostei mesmo muito (...) de ter cá (...) outra coisa importante para mim pessoalmente foi ouvir pessoas a defender coisas que são completamente contrárias àquilo em que eu acredito (...) ter que tentar ao máximo compreender porque é que aquela pessoa me está a dizer aquilo, porque é que aquela pessoa defende aquilo (...) foi essencial (...) normalmente na vida procuramos aquilo que corresponde ao que nós queremos ouvir e esta experiência de confrontação (...) também foi (...) interessante depois como é que (...) lidei com isso." (P3)

O participante 9 também refere a exposição a perspetivas contrárias às suas através das palestras e descreve esse momento como algo chocante:

"(...) houve (...) palestras que foram (...) expulsões de (...) uma coisa que ninguém estava à espera (...) uma pessoa até pode nem concordar muito com as suas perspetivas (...) pensar por dentro desses temas que uma pessoa (...) tem um bocado de reticências em tentar vivenciá-los (...) quer (...) manter alguma distância de certos tipos de filosofias ou pensamentos (...) é giro ver como é que as pessoas entram por ali a dentro (...) e conseguem fazer as coisas, como é que as pessoas fazem assim (...) que é que é preciso pensar, que forma

é que se tem de pensar para fazer as coisas assim (...) foi marcante porque foi chocante (...)” (P9)

A participante 10 identifica as palestras como estas tendo uma mensagem comum – a importância da ação coletiva:

“(...) algumas palestras foram muito boas (...) não eram coisas tão técnicas, todas as palestras, mesmo sendo ciência, havia sempre uma mensagem por trás (...) as mensagens que foram comuns durante estes meses todos foi de uma mensagem bastante coletiva, que nos temos todos de ajudar uns aos outros e que estamos todos juntos (...) que temos que tomar a ação (...) para o nosso planeta e para a nossa sobrevivência (...) algumas das palestras tocaram-me bastante (...)” (P10)

Os participantes 6 e 8 destacam nas suas narrativas a *proximidade com os palestrantes*:

“(...) o facto de nós percebermos que as pessoas que nós (...) idealizamos (...) como num patamar superior ao nosso, cientistas, investigadores (...) ou até numa localidade (...) monetária completamente diferente (...) daquela com que nós viemos para o projeto (...) conseguem descer à terra e ser tão humanos como nós (...) é essa a experiência que me marcou.” (P6)

“(...) palestras (...) são muito significativas, são um ponto alto do dia (...) o convívio com os artistas dentro dos conventos, do hospital (...) as conversas (...) ao almoço e ao jantar (...) dão também para discutir algumas ideias mesmo fora do nosso núcleo (...) nós pensarmos na nossa casa ou o nosso núcleo de amigos.” (P8)

O participante 4, e as participantes 12, 14, 15 destacam *palestras em específico*:

“(...) a palestra da Irene Pimentel (...) foi muito interessante, gostei muito (...) de ouvir a história, apesar de não ser uma pessoa de história (...) foi uma das melhores palestras, ainda era muito cedo no pessoas pessoas (...) ainda távamos assim muito focados (...)” (P4)

“(...) a palestra que eu gostei mais foi do Rui que ele falou que era corpo estranho, foi das das palestras que eu mais gostei (...) marcou-me imenso.” (P12)

“(...) Delfim Sardo que é professor de (...) História de Arte (...)”, explicando o impacto que a mesma teve em si ao alterar a sua perspetiva “(...) mudou-me a perspetiva sobre dois artistas que eu não admirava muito (...) explicou-me de uma forma totalmente diferente dos livros que eu tinha estudado (...) é daquelas que mais me ficou na mente (...) Tiago Rodrigues (...) a forma como ele (...) se apresentou foi uma grande inspiração para quem eu quero ser também.” (P14)

“(...) algumas *talks* em particular (...) foram mais marcantes (...) uma das que mais me marcou foi com a Irene Flunser Pimentel (...) veio falar de como era historiadora (...) veio falar sobre

como era o Portugal durante a ditadura (...) é um impacto brutal marcante (...) fez a mim (...) valorizar muito mais o momento da história em que eu estou vivo (...) o José Viriato Soromenho-Marques (...) tenho um gosto pela filosofia (...) achei muito interessante (...) me fez refletir (...) sobre assuntos com os quais não tinha refletido (...)” (P15)

A participante 1, o participante 9 e a participante 11 identificam como momentos mais marcantes *momentos associados à agricultura*.

A participante 1 refere a agricultura como um tema ligado à sua origem familiar “(...) eu gosto sobretudo de estar na agrofloresta (...) e no Freixo também porque acho que também me remete para as minhas raízes que são (...) à base do campo (...) e gosto muito de estar lá (...)”.

O participante 9 identifica a agricultura como momento mais marcante ao narrar que foi uma experiência nova para si e a sua intenção de dar continuidade à prática da mesma:

“(...) a agricultura (...) foi muito interessante, muito marcante (...) é uma coisa que eu nunca tinha feito (...) que eu sempre queria ter feito (...) marcou-me porque uma pessoa nunca tá memo à espera de estar ali a dar na (...) gadaña ou estar a (...) semear, é uma coisa que uma pessoa não consegue imaginar, só mesmo lá é que consegue praticar (...) também me marcou muito porque tá-me a dar muita vontade de fazer, de pôr em prática isso (...)” (P9)

A participante 11 na sua narrativa revela a ligação que ganhou com a natureza:

“(...) a parte da agricultura foi muito importante, todo o contacto que nós tivemos com a natureza (...) uma pessoa que mora na cidade (...) houve uma perspetiva muito diferente, passámos a encarar a natureza como algo necessário (...) não simplesmente (...) o que tá à nossa volta (...) a decoração, passou a ter um papel (...) nos fez perceber que temos que fazer alguma coisa por ela, que ela também tem algo a dizer (...)” (P11)

A participante 16 destaca um *conjunto de momentos: a plataforma de artes performativas, a agricultura e um momento em grupo*.

Esta começa por referir a plataforma de artes performativas “(...) gostei muito da pt que foi uma plataforma de artes performativas que fizeram aqui em Montemor (...)”, explicando e descrevendo a mesma “(...) convidavam vários artistas a vir cá e a mostrar os seus espetáculos (...) nós podíamos assistir aos espetáculos (...) tínhamos que ajudar a servir à mesa, às refeições (...) limpar tudo, lavar a louça (...)”. Na sua narrativa, justifica a sua escolha ao revelar que não teria acesso às experiências enumeradas se não tivesse no projeto “(...) eu não teria se eu não fizesse parte deste projeto (...)”. De seguida, caracteriza a experiência de forma positiva “(...) acho que isso é uma experiência muito gira, gostei bastante (...)”. Como outro momento faz referência à experiência na Herdade do Freixo em que descreve a mesma como um escape “(...) todo o espírito do Freixo, todo aquele espírito de natureza e envolvimento (...) não foi uma vez

que me marcou mas sempre que eu vou para lá sinto que é um escape à (...) realidade da cidade onde eu vivo (...). Por fim, refere um momento em grupo, mais concretamente no Natal em que revela uma maior partilha entre todos que permitiu uma maior proximidade:

“(...) no Natal também tivemos um momento (...) só nós a partilhar coisas uns com os outros (...) a conhecer-nos melhor (...) só nos conhecíamos (...) à dois meses (...) ainda não havia aquela confiança (...) a partir desse momento senti que o grupo tava mais próximo (...) podemos partilhar gostos, experiências (...) foi das coisas que eu gostei mais (...)” (P16)

### **3.3 A Descrição de si no Passado, Presente e Futuro**

Há um conjunto de participantes que integra na *descrição de si no passado*, a descrição de si no presente. Dentro desse conjunto de participantes, os participantes 1, 10 e 15 centram a sua narrativa no *crescimento percecionado e no aumento de conhecimento*:

“(...) a minha ambição sobretudo era crescer (...) conhecer mais coisas (...) conhecer mais pessoas (...) em Portugal que fossem realmente reconhecidas porque a verdade é que não não conhecia muitas (...) agora eu acho que que já sei muitas das coisas, já dou muito valor (...) às pessoas que vêm de Portugal porque também têm o mesmo potencial que as outras.” (pp1)

“(...) era uma pessoa bastante diferente não só por causa deste projeto (...) era menos informada (...) achava (...) que tinha mais conhecimento, achava que era a mais culta, agora acho que tenho mais conhecimento mas acho que sou muito menos culta, assim um bocado paradoxal (...) tenho maior noção (...) de tudo um pouco (...) de ciência, de história, de filosofia (...)” (P10)

“(...) eu vejo como uma pessoa (...) que já trazia um gosto pelo conhecimento, pelo conhecimento de várias áreas (...) pela possibilidade de interligação destas áreas (...) vejo este projeto como algo que me pôde concretizar isso até certo ponto (...) ao mesmo tempo me deixou com mais vontade de conhecer mais de muitas áreas diferentes (...) o projeto (...) veio acentuar um bichinho que eu já tinha dentro de mim.” (P15)

A participante 10, ainda na descrição que faz de si no passado, não narra apenas um paradoxo no que diz respeito ao conhecimento, dando continuidade à sua narrativa ao narrar uma alteração da forma como se relaciona com os outros “(...) em termos de relações pessoais (...) tentar perceber os comportamentos das outras pessoas (...)”, fazendo uma comparação entre a escola e o projeto “(...) é uma experiência completamente diferente da escola (...) de conhecermos os nossos colegas (...) tamos com eles umas horas por dia, completamente diferente tamos nem que seja três dias por mês acordar e a ir dormir (...)”. Esta refere,

novamente, aspetos da forma como se relaciona com os outros “(...) a respeitar as pessoas, a tentar perceber os seus limites, pessoas que ao início eram completamente desconhecidas mas que estamos todos aqui pelo mesmo motivo (...)” e revela uma maior confiança para informar-se e envolver-se nos assuntos da sociedade:

“(...) acho que agora tenho mais confiança (...) uma maior noção (...) do meu lugar (...) no mundo (...) é importante preocupar-nos (...) com assuntos sérios (...) não só coisas triviais (...) é importante independentemente da idade que nós temos (...) tentarmos ser o (...) mais informados possível (...) envolver-nos (...) com as causas que nos dizem respeito (...) pensar que nós somos apenas uma pessoa, eu sou apenas uma pessoa mas que (...) tenho direito a ter uma voz (...) consigo mudar se efetivamente quiser.” (P10)

Os participantes 4 e 5 revelam na descrição de si no passado *os sentimentos vivenciados no início da experiência*.

Quando questionado sobre a descrição de si no início da experiência, o participante 4 refere o sentimento vivenciado “(...) um pouco nervoso de certeza (...)” e a sua dificuldade em optar pelo desconhecido, conformando-se com o que é familiar “(...) tinha a minha bolha (...) não tentava muito afastar dela, sair dela, sair da minha zona de conforto (...)”. Nesta descrição, faz uma descrição de si após a experiência, referindo o ‘tomar riscos’ como algo presente “(...) agora é um pouco tomar riscos, fazer coisa que eu (...) posso gostar, posso não gostar mas que realmente nunca saberei (...) até fazer (...)” e uma maior facilidade em comunicar com os outros “(...) sou uma pessoa que tem mais facilidade em conhecer uma pessoa e falar com ela e manter uma conversa (...) sem ser com os meus amigos com quem já conheço.”

O participante 5 na sua descrição de si no passado começa por revelar que não foi uma fase positiva “(...) não tava numa época muito fixe quando (...) eu entrei no projeto (...)” e associa ao presente um sentimento de felicidade “(...) agora sinto que já não, que já tou muito melhor e tou muito mais feliz (...)”, percecionando-se no início do projeto como estando “(...) *overwhelmed* (...) e ansioso.”

Há um conjunto de participantes que narram um *sentido de evolução, de ampliação de si*.

Tal como o participante 4, a participante 2 refere-se à sua ‘zona de conforto’. A mesma começa por relatar o seu objetivo inicial de desenvolvimento “As minhas ambições eram desenvolver-me enquanto pessoa porque eu queria sair da minha (...) ainda mais da minha zona de conforto e queria desafios (...)”. Contudo, refere a dificuldade sentida ao enfrentar o seu objetivo inicial e a sua expectativa inicial de facilidade:

“(…) mas eu acho que não me apercebia de (…) impacto que (…) poderia ser (…) se calhar tinha a falsa ideia de que (…) seria fácil como sou uma pessoa que já tinha tido experiências em que tinha ter de sair da minha zona de conforto eu pensei ‘ah esta é só mais uma, então eu vou conseguir’ acho que não me percebi o quão difícil (…) poderia ser (…)” (P2)

Apesar da dificuldade sentida, esta dificuldade é percecionada de forma positiva “(…) mas isto tornou-se numa coisa positiva porque quanto mais difícil é uma coisa depois quando ultrapassas (…) torna-se ainda mais especial (…)”. No final da narrativa, descreve-se no início da experiência e revela um sentido de evolução “(…) acho que também poderia considerar que era um pouco egoísta (…) todos os meus atos (…) não pensava tanto no impacto que eles poderiam ter a nível de grupo (…) evolui nesse (…) aspeto.”

O participante 6, na descrição de si no passado, refere-se a si após a experiência (presente), revelando uma ideia de ‘acrescento’:

“Não acho que tenha mudado muito em demasia, acho que ganhei mais, mas não perdi nada (…) o que eu tinha é o que eu ainda tenho, mas agora tenho mais, tenho mais experiência mais conhecimento (…) melhores valores (…)” (P6)

No final da sua narrativa relata que a experiência permitiu uma maior definição de quem é “(…) vinha para aqui com uma pessoa ainda por definir um adolescente normal (…) ainda com algumas ideias por assentar (…) durante o curso consegui assentar essas ideias (…) definir melhor a minha personalidade (…) a minha pessoa em si.”

À semelhança do participante 6, a participante 7 revela uma ideia de ‘ampliação’ em relação a si ao referir uma evolução e um aumento das suas capacidades de curiosidade, criatividade e de pensamento crítico:

“É assim as minhas ambições (…) continuam a ser as mesmas, nessa parte eu não mudei (…) acho que me transformei, evolui, tenho agora mais bases (…) mais ferramentas para fazer (…) o que quero fazer (…) eu sou a mesma pessoa que eu era quando começou o projeto mas acho que estou mais ampliada (…) as coisas em mim ampliaram, sempre fui curiosa mas estou mais curiosa, sempre fui criativa mas estou mais criativa, sempre tive pensamento crítico mas agora tá um bocado mais afiado.” (P7)

A participante 12 começa por descrever-se no início da experiência ao narrar a sua tentativa de focar-se em tudo “(…) eu focava-me em tudo, tentava-me focar em tudo, só que depois nunca me conseguia focar em nada (…)”, descrevendo-se como inocente na visão que tinha do mundo “(…) eu queria tentar abranger todas as coisas (…) sempre tive uma visão muito (…) poética do mundo, o que me acabava por tornar um pouco inocente nessa perceção (…)”. Na sua narrativa,

à semelhança do participante 6, a participante 12 relata que mantém a sua identidade após a experiência, mas que esta última permitiu uma maior clareza de quem é:

“(…) ao longo do projeto tenho visto que mantenho ainda a minha identidade (…) mantenho a minha percepção, só que é muito mais claro a maneira como eu (…) capto as coisas do exterior e a maneira como (…) penso nelas (…) as coisas tornam-se muito mais objetivas (…) apesar de haver imensas coisas em que eu quero focar-me (…) consigo focar-me nelas (…) antes era muito mais disperso.” (P12)

As participantes 13, 16 e 17 descrevem-se no início da experiência com um *traço de introversão*.

Na descrição que faz de si no início da experiência, a participante 13 começa por referir-se a si como mais fechada “(…) um bocadinho mais fechada (…) achava que (…) era um bocadinho incompreendida (…)” e que o grupo lhe permitiu alterar o seu pensamento da forma como se relaciona com os outros “(…) neste grupo senti que se calhar na minha escola não tavam as pessoas certas mas há outras pessoas (…) com quem me posso dar (…)”. No final da narrativa, refere-se a si no início da experiência como mais tímida e ignorante “(…) mais tímida, em muitos aspetos acho que era mais ignorante do que sou hoje (…)”.

A participante 16 também se descreve como mais tímida na forma de se relacionar com os outros “(…) mais tímida (…) mais metida pa dentro (…) não tava tão à vontade com com as pessoas (…)”, revelando uma identificação com o projeto e com as pessoas:

“(…) senti que a partir do momento em que fiz parte deste projeto me identifiquei (…) encontrei pessoas que são parecidas comigo, têm as mesmas dúvidas que eu (…) era uma coisa que eu não encontrava na escola, sentia-me um bocadinho *outsider* em certos aspetos (…) sempre que vinha para cá (…) sempre que venho (…) é como se encontrasse uma comunidade que me compreende (…) na escola também era compreendida mas é diferente (…) aqui todos temos ambições (…) especiais, cada um gosta de uma coisa pela qual luta muito e quer muito fazer (…) temos paixões parecidas (…) é o que sinto que retiro mais daqui (…)” (P16)

À semelhança da participante 16, a participante 17 descreve-se como “(…) mais introvertida (…)”. Na sua narrativa também revela um desenvolvimento do seu pensamento crítico “(…) eu não tinha tanto pensamento crítico (…)”:

“(…) quando via um vídeo eu tendia a acreditar no que a pessoa dizia em vez de ir fazer um *fact check* ver o que é que tava bem, o que é que tava mal (…) acreditava sempre no bem da pessoa, pensava ‘ah esta pessoa está informado (…) deve saber’ (…) às vezes pode ser mentira

ou manipular estatística para mostrar um ponto que eu quero mostrar, não o ponto que a estatística diz.” (P17)

As participantes 11 e 14 descrevem-se no início da experiência com uma *falta de capacidade associada ao saber fazer*.

A participante 11 descreve-se como estando perdida “(...) vontade de ação (...) um bocadinho perdida (...) não sabia bem como o fazer, em que é que me podia apoiar (...) em que é que a minha voz (...) a minha pessoa podia mudar (...) as coisas (...)”, referindo uma correspondência entre as suas expectativas iniciais e o que o projeto foi “(...) tava com expectativas que este projeto me trouxesse essas respostas e trouxe (...)”.

A participante 14 descreve-se como uma batata e realiza uma metáfora para descrever-se como incapaz “(...) uma batata porque a batata fica sempre de baixo da terra e só mostra as folhas e às vezes parece que sente que gostava de apanhar um bocado de sol como uma flor mas mas não consegue porque é incapaz de de ir lá para cima.”

No que diz respeito à *descrição de si após a experiência (no presente)*, há um conjunto de participantes que se descrevem como *mais competentes em diversos aspetos*:

“(...) acho que também sou capaz de ouvir os outros (...) de ter a minha própria opinião ao mesmo tempo (...) e discutir com os outros de uma maneira que não tem de levar a violência (...) que aqui aprendi que não tem de ser assim.” (P1)

“Depois desta experiência eu acho que me descreveria, não é bem com mais esperança porque eu acho que certas coisas que eu descobri aqui abalaram um bocado a minha esperança em termos daquilo que eu espero da humanidade mas eu diria que me sinto mais apta a fazer aquilo que for necessário para uma mudança (...)” (P2)

Na continuidade da sua narrativa, a participante 2 narra um desenvolvimento da sua forma de se relacionar com os outros “(...) diria que desenvolvi um pouco a maneira como me relaciono com as pessoas (...)”. De seguida, foca-se na sua capacidade de comunicação, referindo a dificuldade sentida a este nível e o seu refúgio no Inglês “(...) a forma de comunicar porque eu sou uma pessoa que tinha muitas, ainda tenho algumas, mas tinha muitas dificuldades em comunicar, especialmente em português porque apesar de ser a minha língua materna, eu refugiava-me um pouco no inglês (...)”. A participante 2 considera que o curso exigiu que comunicasse de forma eficaz, percecionando o mesmo como um desafio de forma positiva:

“(...) este curso fez (...) com que, especialmente na palestra (...) nada disso é pedido na escola (...) pedem-nos para fazer apresentações orais que não tem nada a ver, aqui é completamente

diferente (...) temos que comunicar eficazmente uma coisa que nós sentimos no nosso coração (...) é algo que (...) se torna desafiante (...) valorizo muito de nos tarem a pedir.” (P2)

Tal como a participante 2, o participante 8 descreve-se como alguém mais competente “(...) mais preparado, mais consciente (...) com mais ferramentas para (...) descodificar o futuro (...) para o futuro (...) preparar-me (...) pro trabalho (...)”.

O participante 9 relata uma alteração e um aumento da sua forma de se relacionar com os outros:

“(...) foi giro estar com depois os amigos que eu tinha antes da experiência (...) na escola ou amigos (...) de vários sítios, ver como é que mudei um bocado o pensamento, a forma de interagir com eles (...) pensar sempre um bocado de forma exterior (...) aquela pessoa é específica, tem as suas características, uma pessoa fala com ela de uma certa forma (...) é giro também ver um bocado de uma forma exterior (...) pensar de repente ‘ah se calhar posso falar sobre isto, ou se calhar bora fazer isto (...) estava muito mais (...) aberto ou com mais prática nesse sentido (...)” (P9)

A participante 16 narra uma maior facilidade em expor-se:

“(...) sinto mais à vontade a expor as minhas ideias (...) ao início tinha um bocado dificuldade em perguntar (...) certas questões (...) os palestrantes sempre foram muito informais no sentido em que nos puseram sempre à vontade para perguntar qualquer coisa (...) estou mais (...) ciente (...) que as minhas dúvidas são normais (...) que (...) posso colocá-las (...)” (P16)

Esta, ainda, descreve-se com uma maior concentração e foco “(...) estou mais concentrada e mais focada (...)”, revelando que a experiência permitiu uma maior objetividade:

“(...) como nós temos este trabalho temos um prazo, isso ajuda-me (...) sou uma pessoa que escreve muito (...) que divaga muito (...) quando tenho um foco, não pode ser (...) tenho que ser objetiva e direta (...) sinto que tenho estado a aprender bastante aqui (...)” (P16)

No final da sua narrativa, a participante 16 também se descreve como uma pessoa mais tolerante:

“(...) mais tolerante (...) eu acredito que sempre fui uma pessoa aberta mas às vezes havia certos tipos de personalidade (...) que chocavam com a minha (...) não sabia bem como lidar e aqui sinto que aprendi também a fazer isso um pouco melhor (...) também aquela coisa de estar mais à vontade (...) de ser um ambiente em que eu posso ser eu própria.” (P16)

À semelhança da participante 16, a participante 13 descreve-se como “(...) uma pessoa mais aberta (...)” no que diz respeito à forma como se relaciona com os outros:

“(…) uma pessoa que procura menos julgar as pessoas à primeira (…) vê as pessoas e não acha logo (…) vou-me dar mal com esta pessoa (…) uma pessoa que reconhece que não sei tudo sobre tudo, que ainda tenho muito para aprender (…)” (P13)

A participante 13, ainda, realiza uma descrição de si antes da experiência “(…) antes era muito mais uma pessoa que achava que no meu meio (…) um bocadinho mais culta do que os outros (…) já sabia muito (…)” e termina a sua narrativa ao realçar uma maior consciência em relação ao seu conhecimento “(…) vir para aqui mostrou-me que (…) não sei assim tanto, ensinou-me a ser mais humilde (…) na atitude que eu tenho em relação a certos assuntos (…)”.

Na *descrição do futuro*, oito participantes projetam-se no futuro com *uma participação mais ativa na sociedade que permita contribuir para a mudança no mundo, integrando as aprendizagens feitas no projeto*:

“Eu imagino-me a tentar mudar alguma coisa no mundo (…) seja à base da palavra (…) ou à base do amor (…)” (P1)

“(…) vejo-me talvez mais ativista pelo pelo clima (…) tenho várias pessoas aqui que (…) organizaram a sua própria manifestação climática (…) é uma (…) atitude que eu gostava de fazer (…) nem sempre fiz (…) vejo-me mais a lutar ativamente, não só em casa (…) também na rua por tópicos que eu gosto (…) se vai haver a construção de um edifício que eu não gosto em Lisboa (…) que vai estragar (…) a cidade (…) estou muito mais aberto, estou muito mais interessado em ir à rua protestar à câmara ou à sede do edifício para não o construírem (…) mostrar que as pessoas aqui têm uma voz e que podem usá-la (…) para mostrarem o que quiserem.” (P4)

“(…) na questão de interajuda (…) tenho de usar os outros a benefício comunitário (…) a tentar abrir os olhos às pessoas, a tentar abrir a mente às pessoas para novas experiências (…) foi isso que me fizeram (…) no projeto (…) é essa missão que eu quero adotar para o resto da minha vida, é tentar abrir os olhos às pessoas (…) consciencializá-las (…)” (P6)

“(…) imagino-me a ajudar as pessoas (…) quero fazer alguma coisa relacionada com a economia (…) sinto que preciso de ter alguma coisa ligada a algum tipo de causa humanitária (…) com que eu trabalhe no dia a dia, não só uma espécie de voluntariado pontual (…)” (P7)

“(…) acredito que possa independentemente do meu trabalho continuar a escrever, continuar a pintar (…) continuar com este grupo de amigos (…) fazer alguns projetos com eles (…) procurar fazer projetos (…) que possam influenciar a sociedade (…) para as pessoas (…) que não seja tão para mim (…) mas pas outras pessoas (…)” (P8)

“(…) agora que (…) comecei a preocupar-me (…) com estes assuntos (…) mais globais (…) vou continuar (…) é mesmo o que eu quero fazer (…) não tenho um plano muito específico (…) gosto muito de viajar (…) gostava muito de ter essas experiências (…) não só viajar para passear (…) com um objetivo (…) de conhecer as diferenças culturais, ver o que é que (…) a experiência me pode dar a mim, o que é que eu posso dar à experiência, o que é que eu posso trazer de novo, as ideias (…) como é que eu posso (…) crescer (…) com essas experiências (…) gostava de fazer alguma coisa que tivesse a ver (…) com ajuda humanitária (…) uma experiência global (…)” (P10)

“(…) vou poder aplicar muito do que aprendi (…) transmitir muito conhecimento à minha volta (…) é preciso mobilizar, sozinha por mais que eu queira não vou conseguir mudar muita coisa (…) vou aprender a transmitir este conhecimento (…) pessoas à minha volta para que possam mudar as coisas comigo (…)” (P11)

“(…) vejo-me ainda a dar com as pessoas que conheci este ano (…) gostava de estar a estudar astrofísica (…) participar em mais projetos como este ou ajudar mais projetos como este a desenvolverem-se (…) fazer mais voluntariado (…)” (P17)

A participante 2, os participantes 9 e 16, na descrição de si no futuro, narram que *esta experiência lhes possibilitou ter uma visão de futuro mais abrangente*.

A participante 2 começa por revelar o sentimento associado ao futuro “Isso é uma pergunta que mesmo assim ainda me dá um pouco de ansiedade (…)” e o aumento de interesses “(…) eu só aqui fiquei com mais interesses do que o que eu já tinha que já me fazia confusa acerca daquilo que eu poderia escolher para seguir no futuro (…”. Esta revela, ainda, que pretende manter a sua vontade de aprendizagem e de se querer reinventar, integrando nos seus planos futuros a problemática das alterações climáticas:

“(…) ao mesmo tempo com todos os exemplos das pessoas que eu vi falar connosco eu apercebi-me que eu não tenho apenas que fazer só uma coisa para o resto da minha vida (…) esse modelo vai acabar (…) temos que tar sempre a reinventarmo-nos (…) deu-me muita esperança (…) sou uma pessoa que (…) nunca vou querer parar de aprender coisas sobre áreas diferentes (…) apesar de eu estar em artes, eu tenho interesses noutras áreas (…) eu espero que no futuro nunca pare de me (…) tentar re reinventar (…) de querer aprender coisas novas (…) fazer aquilo que está ao meu alcance para fazer as mudanças em termos das alterações climáticas.” (P2)

O participante 9 não se projeta num futuro específico “(…) não me imagino em nada de especial (…) não consigo imaginar (…)” e narra que o contacto com os outros dentro do projeto permitiu adquirir a visão de que não existe apenas um único caminho possível:

“(...) gostava imenso de começar a fazer projetos de agricultura (...) sempre tive uma perspectiva de (...) estudar ou investigar (...) sou da área de ciências (...) também estudei música (...) tive uma sensação de querer englobar as coisas (...) não tar a fazer uma coisa muito (...) unívoca, sentir que há vários vetores (...) que é preciso ter várias perspectivas (...) o contacto com as pessoas (...) com quem (...) contactámos mostraram isso, que uma pessoa pode ser polivalente (...) não ter (...) constrangimentos nenhuns por causa disso (...) há muito aquela coisa de vai estudar este curso, só há este caminho mas não (...) podemos fazer interseções com coisas imagináveis (...) vou com um novo fulgor (...) pa fazer essas (...) interseções (...) pensar mais holisticamente nas coisas (...) pôr em prática essas essas questões.” (P9)

A participante 16 descreve-se como uma pessoa sonhadora e que se imagina em vários futuros “(...) a experiência influenciou mas (...) não foi determinante (...) para eu mudar a opinião que eu tinha (...) do meu futuro antes de vir para cá (...) sou uma pessoa muito sonhadora (...) eu imagino-me em imensos futuros diferentes (...)”. Na sua narrativa refere que a experiência lhe permitiu acreditar que os seus sonhos são possíveis e concretizáveis:

“(...) acredito que certas coisas que eu aprendi aqui me podem ajudar a concretizar mais esses sonhos que eu tenho (...) sinto que se tornou mais possível ser uma determinada coisa (...) fazer certos trabalhos (...) ouvi testemunhos de pessoas que tinham (...) desejos parecidos com os meus (...) que os conseguiram (...) realizar (...) me mostraram que não é assim tão utópico fazer o que eles fazem (...)” (P16)

Há um conjunto de participantes que se projetam no futuro com uma *maior capacidade para enfrentar o mesmo*:

“Imagino-me mais capaz de lidar com os desafios do futuro (...) com muito mais capacidade (...) mais perspectivas da vida (...) o que vier a seguir, eu já tenho um leque de possibilidades muito maior (...) de abordagens diferentes (...) de ouvir histórias de vida diferentes (...) isso tudo me prepara para lidar melhor com o que vier a seguir (...)” (P3)

“(...) a nível pessoal (...) tenho imensas técnicas (...) coisas que me vão permitir avançar na vida (...) tou muito (...) mais preparada para ter uma profissão, para ter pensamento crítico, na política também, daqui a pouco tamos a fazer dezoito anos, tamos a ser adultos (...) tamos muito mais preparados po mundo.” (P11)

“(...) esta experiência me vai ajudar bastante (...) em interagir com pessoas na faculdade, interagir com os professores (...) na maneira como vou enfrentar o trabalho e as dificuldades (...) como nos desafiámos (...) cresci com isso depois posso aplicar esse crescimento (...) no que vier e reagir numa forma melhor.” (P13)



## Capítulo 4 – Discussão e Conclusões

Atualmente, a adolescência inicia-se mais cedo e termina mais tarde, o que aumenta o período em que os adolescentes enfrentam determinados desafios (Ferreira & Nelas, 2006).

À escola é dada a missão de promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos, bem como as suas competências sociais e emocionais (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003; Zins & Elias, 2006; Zins et al., 2004). A escola tem, no entanto, enfrentando desafios que surgem como um entrave à educação socioemocional, mais especificamente tem assistido a uma pressão para alcançar o desenvolvimento acadêmico dos alunos o que, conseqüentemente, provoca falta de tempo e recursos para alcançar-se um desenvolvimento global dos alunos (Costa & Faria, 2013), não obstante os esforços que foram colocados na redação do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2016).

Num mundo cada vez mais complexo, técnico e multicultural, a importância de educar uma geração competente e responsável ganha cada vez mais peso para o futuro bem-estar do país e do mundo. As comunidades atuais enfrentam por isso a missão de não só prevenir fatores de risco associados à fase da adolescência, bem como de preparar os adolescentes para o mundo do trabalho e para o seu futuro através do desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Eccles & Gootman, 2002; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019; OCDE, 2015).

A Fundação Calouste Gulbenkian contribui, a nível nacional e internacional, para o investimento nas competências socioemocionais, proporcionando oportunidades de transformação da sociedade ao lançar as Academias do Conhecimento (Costa & Faria, 2019) enquanto eixo estratégico até 2022. Mais especificamente, a Fundação criou oportunidades de disseminação de metodologias de referência e de criação de metodologias experimentais que podem ter um impacto transformador e inovador, possibilitando que a aprendizagem de competências possa ser promovida em diversos contextos.

Segundo Eccles e Gootman (2002), os contextos da comunidade (fora da escola) devem proporcionar aos jovens oportunidades de desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Assim, o desenvolvimento global dos jovens é proporcionado por contextos seguros e protetores, estruturados e adaptados ao nível de desenvolvimento, existindo expectativas claras sobre o comportamento e oportunidades de tomada de decisão, de participação, bem como oportunidades de assumir um papel de liderança. Além disto, estes contextos devem ser caracterizados por um apoio emocional e moral, pela oportunidade de experienciar relações de suporte com adultos, de aprender a formar relações próximas e duradouras com pares que

apoiam e reforçam comportamentos saudáveis, de sentir uma sensação de pertença e de ser valorizado, de desenvolver valores e normas sociais positivas, de desenvolver um sentimento de autoeficácia, de contribuir para a comunidade, e de existir ligações fortes entre famílias, escolas e comunidade (Eccles & Gootman, 2002).

Os participantes da Academia pessoas/PESSOAS, globalmente, relatam um desenvolvimento individual e coletivo através da experiência em formato *masterclass* com os diversos convidados no Convento da Saudação (Espaço do Tempo) e da experiência da agricultura na Herdade do Freixo do Meio. De forma direta e/ou indireta os participantes relatam um aumento de diversas competências que vão ao encontro do modelo das competências que as Academias pretendem desenvolver.

Refletindo-se acerca da educação não-formal (ENF) enquanto um espaço concreto e um processo que forma indivíduos para a sua cidadania (papel que a educação no geral deve cumprir), esta surge como um contexto de aprendizagem intencional em que ocorre uma partilha de experiências num ambiente interativo construído coletivamente (Gohn, 2006, 2014).

A ENF não deve ser vista apenas como contraditória, nem como um mero complemento à educação formal para ocupar os alunos e/ou como uma forma de suprir aspetos da educação formal, considerando-se a ENF como uma parte da educação (Gohn, 2009, 2014, 2016) que apresenta um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes (Gohn, 2009). A educação no seu geral é um somatório da articulação da educação formal, informal e não-formal que pretende formar para uma cidadania (Gohn, 2014, 2016).

Neste sentido, a ENF é considerada um processo de aprendizagem coletivo e individual (autoaprendizagem) (Gohn, 2009, 2014) que pretende que exista uma aprendizagem efetiva através do desenvolvimento de a) uma consciência e organização de como agir em grupos coletivos, b) uma construção e reconstrução de conceções do mundo e sobre o mundo, c) um sentimento de identidade coletiva, d) uma formação para a vida, e) uma valorização de si próprio através da promoção de autoestima, f) um conhecimento da prática, possibilitando que os indivíduos aprendem a ler e a interpretar o mundo (Gohn, 2006).

Considera-se que a ENF promove a) sentimentos, b) socialização, c) interesse pelas questões ambientais, d) posturas questionadas, e) transdisciplinaridade, f) desfragmentação dos conteúdos, g) posturas mais éticas, h) conexão entre o dia-a-dia e a aprendizagem, i) construção de valores, j) cultura e respeito pelo património público, k) tolerância e valorização da diversidade (Quadra & D'ávila, 2016).

A ENF potencializa o processo de aprendizagem na adolescência ao caracterizar-se como uma ferramenta menos estruturada e mais flexível e, por isso, mais atrativa (Gohn, 2014;

Quadra & D'ávila, 2016), complementando a aprendizagem com dimensões que não têm espaço no currículo escolar (Gohn, 2014): a) aprendizagem política dos direitos, b) capacitação dos indivíduos para o trabalho através do desenvolvimento de competências, c) capacitação para a resolução de problemas coletivos do dia-a-dia e do mundo, d) aquisição de conhecimento para uma interpretação e leitura do mundo (Gohn, 2009, 2014, 2016).

Assumindo o papel da formação para a cidadania, a ENF engloba a educação para a justiça social, para os direitos, para a liberdade, para a igualdade, para a democracia, bem como a educação contra a discriminação e a educação pelo exercício da cultura (Gohn, 2009).

As exigências de um mundo globalizado fazem com que a educação deva preparar os alunos para a vida através de um desenvolvimento pleno de crianças e jovens o que implica educar além das competências cognitivas. Preparar os alunos para a vida implica reconhecer a necessidade de determinadas competências, mais especificamente a necessidade de formar para a autonomia através de competências cognitivas e socioemocionais, isto é, capacitar/empoderar indivíduos para que possam tomar decisões no que diz respeito à sua vida (Ramos, 2018). Capacitar para a autonomia é uma forma de desenvolver alunos para se tornarem agentes de mudança, o que implica fornecer escolhas, proporcionar oportunidades de desenvolver capacidade de resolução de problemas e de uma motivação para contribuir para o mundo com uma capacidade de inovação e criatividade (Reimers et al., 2017).

As competências cognitivas e socioemocionais permitem o desenvolvimento de um autoconhecimento, de uma capacidade de colaboração, de criatividade, de resolução de problemas, de pensamento crítico, de abertura para o novo e de responsabilidade no alcance de objetivos. Este desenvolvimento vai ao encontro de determinadas competências, tais como a) fazer uso do conhecimento para transformar a si e o mundo; b) ser curioso e criativo para resolver problemas reais; c) ser sensível para apreciar e produzir arte e cultura; d) comunicar-se para interagir em diferentes contextos; e) ser digital para conviver e produzir; f) compreender o mundo do trabalho para projetar o seu futuro; g) pensar criticamente para se posicionar no mundo; h) conhecer-se e cuidar de si para preparar-se para a vida; i) colaborar e comprometer-se com o coletivo para conviver; j) ser protagonista e responsável para agir e tomar decisões (Ramos, 2018).

Considerando-se que a educação é uma ferramenta de transformação das sociedades, esta deve centrar-se em quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Para tal, é necessário que a educação de agora se debruce sobre a educação no futuro e seja capaz de fornecer oportunidades de educação com significado e de qualidade. Uma educação de qualidade significa assegurar o acesso à educação,

proporcionar uma aprendizagem contínua e permanente que se foque na preparação para a vida (Ramos, 2018), o que vai ao encontro do papel da educação para a cidadania (Reimers et al., 2017).

A educação para o futuro remete para a necessidade de preparar os jovens para o mundo do trabalho – um mundo em constante mudança e evolução. Mais especificamente, é necessário preparar para postos de trabalho que ainda não existem, mas que irão implicar um espectro de competências que vão além das cognitivas. A preparação para o futuro só é possível se existir uma educação com significado e um desenvolvimento pleno do potencial dos indivíduos (Ramos, 2018; Reimers et al., 2017).

A capacitação de jovens passa pela existência de um ambiente seguro. Um ambiente seguro corresponde a um espaço social em que os jovens têm liberdade para serem quem são, para expressarem a sua criatividade, as suas opiniões no processo de tomada de decisão. Possibilita também a experimentação de novas competências e papéis de forma desafiante. É promovido um sentimento de pertença, bem como um sentimento de desafio e apoio para saírem da sua zona de conforto. Este ambiente é construído entre jovens e adultos, considerando-se que estes últimos apresentam um papel fundamental. Os adultos além de terem um papel crucial na manutenção do interesse e da participação, devem fornecer níveis adequados de apoio, confiança e encorajamento, guiando os jovens e dando *feedback* (Jennings et al., 2006). O mesmo autor salienta que outro aspeto da capacitação de jovens remete para uma participação e envolvimento significativos que implica que os jovens tenham oportunidade de aprender e praticar competências de liderança e de participação, tais como planeamento, organização e comunicação oral e escrita. Além disto, é necessário que experimentem diferentes papéis e responsabilidades no processo de tomada de decisão.

Um ambiente seguro e uma participação e envolvimento significativos implicam uma experimentação e exploração em que é necessário permitir que ocorra o sucesso e o insucesso, aspetos estes que são reforçados pelo adulto (Jennings et al., 2006). A este nível, associado à fase da adolescência deve existir uma capacitação para tornar os jovens independentes e promover uma capacidade de autorregulação. A autorregulação é determinada pela autoimagem que o adolescente tem de si, mais especificamente remete para a autoeficácia e para a autoestima que depende da autoavaliação que este faz de si (Zimmerman & Cleary, 2006).

A educação de qualidade, integra a Agenda 2030 e é um dos objetivos de desenvolvimento sustentável que pretende garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (United Nations, 2015). Uma educação de qualidade é uma educação transformadora e a criação de metodologias

experimentais apresentam um carácter inovador que potencializa um desenvolvimento global dos jovens. A Academia pessoas/PESSOAS surge assim como uma metodologia experimental que apresenta um impacto positivo no desenvolvimento dos participantes através de uma capacitação a diversos níveis e vem reforçar dois aspetos: o alcance de uma educação em contextos não-formais e a necessidade de um investimento e de políticas públicas que coloquem a educação não-formal a par da educação formal, permitindo a sustentabilidade destas iniciativas.

O presente estudo apresenta um conjunto de implicações. Por um lado, permitiu uma análise compreensiva de como um projeto inovador impactou os jovens participantes através de uma metodologia qualitativa. A narrativa permite aceder à realidade subjetiva das experiências dos indivíduos através de questões que pretendem promover uma narrativa espontânea, possibilitando compreender de que modo os indivíduos interligam diferentes experiências e como as comunicam (Flick, 2018c; Flick, et al., 2004). No que diz respeito à metodologia qualitativa, esta permitiu dar voz aos participantes para narrarem as suas experiências. No contexto português, a iniciativa Dream Teens, considerada uma metodologia de referência das Academias aponta para uma necessidade em ouvir os adolescentes com o objetivo de dar-lhes voz e estes terem a possibilidade de estarem envolvidos no processo da sua aprendizagem, possibilitando-lhes tomarem decisões em relação à sua aprendizagem e ao seu futuro (Matos et al., 2015).

Por outro lado, contribui para o reconhecimento da importância das competências socioemocionais que é reconhecida pelos participantes da Academias pessoas/PESSOAS e que vai ao encontro DePaoli et al. (2018). Apesar de uma imagem desfavorável da escola, os adolescentes consideram as competências socioemocionais como benéficas para si.

Como sugestão final, com base na literatura e apesar da educação formal, informal e não-formal serem o somatório da educação no seu todo (Gohn, 2014, 2016), sugere-se um estudo longitudinal que pretenda analisar de que modo os diversos contextos reforçaram ou não a aprendizagem socioemocional alcançada no âmbito desta Academia, procurando explorar de que forma é que os participantes generalizaram as competências para os diversos contextos e situações de vida.

Em suma, a análise compreensiva da Academia pessoas/PESSOAS vem evidenciar a importância de apostar em projetos que procuram empoderar os jovens no sentido de criar sociedades mais justas e sustentáveis, procurando responder aos objetivos de desenvolvimento sustentável para 2030.



## Referências Bibliográficas

- Academias Conhecimento Gulbenkian. (2019a). ACG: Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens. 7. Atitude positiva. [https://content.gulbenkian.pt/wpcontent/uploads/sites/43/2019/02/18143939/AtitudePositiva\\_Guia.pdf](https://content.gulbenkian.pt/wpcontent/uploads/sites/43/2019/02/18143939/AtitudePositiva_Guia.pdf)
- Academias Conhecimento Gulbenkian. (2019b). ACG: Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens. 5. Salto de gigante. <https://gulbenkian.pt/academias/publication/salto-de-gigante/>
- Academias Conhecimento Gulbenkian. (2019c). ACG: Metodologia para a promoção de competências em crianças e jovens. 6. Devagar se vai ao longe. <https://gulbenkian.pt/academias/publication/devagar-se-vai-ao-longe/>
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct with the 2010 amendments*. Author.
- Ayres, L. (2008). Narrative interview. Em L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (p. 545). SAGE
- Barata, M. C., Castro, C., Colaço, C., & Alexandre, J (2020). Academias Gulbenkian do Conhecimento: Relatório de Monitorização e Avaliação 1ª Edição, 1º Ano (2018-2019). Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Campos, D. M. S. (2001). *Psicologia da adolescência* (18ª Ed.). Vozes
- Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. (2016). *Saúde mental em saúde escolar. Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. (DGS, IPS/ESS, PV, DGE)
- Carvalho, J. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Marôco, J. (2016). Psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form: A study of Portuguese speaking children/youths. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2141-2154. Em N. M. S. Pereira, "Viver as emoções": Planeamento e avaliação de um programa de Aprendizagem Sócio-Emocional com Dança Educacional. [Tese de Doutoramento, Psicologia (Psicologia da Educação), Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/25148>
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/664439
- Coelho, V. A. B. M. P. & Figueira, A., P., C. (2011). Project "positive attitude": promoting school success through social and emotional abilities development. design for elementary and middle school students, in portugal. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 185-192.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.966>
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016). "Atitude positiva": um resumo de 12 anos de resultados de aplicação de programas de aprendizagem socioemocional. Em A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 371-396). Coisas de Ler
- Coelho, V., Sousa, V., Brás, P. & Marchante, M. (2014). "Atitude positiva": 10 anos de desenvolvimento de competências socioemocionais no 1º, 2º e 3º ciclo. Actas do ix congresso iberoamericano de psicologia 2º congresso ordem dos psicólogos portugueses

- Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound.pdf>
- Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2013). *CASEL guide: effective social and emotional learning programs—preschool and elementary school edition*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Colaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2015). *CASEL guide: effective social and emotional learning programs—middle and high school edition*. Author
- Correia, K. S., & Marques-Pinto, A. (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. Em A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 263-290). Coisas de Ler
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424. [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S087082312013000400007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312013000400007&lng=pt&tlng=pt)
- Costa, A., & Faria, L. (2019). Programas de educação social e emocional na escola: Importância e perspectivas no contexto português. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/126171>
- DePaoli, J.L., Atwell, M.N., Bridgeland, J.M., & Shriver, T.P. (2018). *Respected: Perspectives of youth on high school and social and emotional learning*. Civic with Hart Research Associates.
- Direção-Geral da Saúde. (2006). *Programa nacional de saúde escolar*. Ministério da Saúde, Direção-Geral da Saúde
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- 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
- Eccles, J., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academic Press
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade* (2ª ed). Zahar Editores.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: youth and crisis*. W. W. Norton.
- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and possibilities. Em *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 35-68). Fundación Botín
- Ferreira, M., & Nelas, P. B. (2006). Adolescências... adolescentes. *Revista Millenium*, 32. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/409>
- Flick, U. (2018a). *Designing qualitative research* (2nd ed.). SAGE.
- Flick, U. (2018b). Doing qualitative data collection – charting the routes. Em Flick U. (Ed.), *The sage handbook of qualitative data collection*. (pp. 3-16). SAGE doi: 10.4135/9781526416070
- Flick, U. (2018c). Using narrative data. Em Flick U. (Ed.), *An introduction to qualitative research* (6ª ed., pp. 277-304). SAGE.
- Flick, U., Von Kardoff, E., & Steinke, I. (2004). What is qualitative research? an introduction to the field. Em U. Flick, E. Von Kardoff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research*. (pp. 3-12). SAGE
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2018a). *As Academias: Competências alvo*. <https://gulbenkian.pt/academias/competencias-alvo/>

- Fundação Calouste Gulbenkian. (2018b). Regulamento concurso academias gulbenkian do conhecimento I – metodologias de referência. <https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2018/05/15165417/2018-AGC-Regulamento-Metodologias-de-Referencia.pdf>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2018c). Regulamento concurso academias gulbenkian do conhecimento II – metodologias experimentais. <https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2018/05/15165414/2018-agc-Regulamento-Metodologias-Experimentais.pdf>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2019a). *Academias Gulbenkian Conhecimento: Investir nos jovens que vão fazer a mudança!* <https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/43/2018/05/18101013/ACG-Brochura-V2-190215.pdf>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2019b). *Rede Internacional: Promoção da aprendizagem socio-emocional*. <https://gulbenkian.pt/academias/rede-internacional/>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2019c). *As Academias: Apresentação – investir nos jovens que vão fazer a mudança*. <https://gulbenkian.pt/academias/apresentacao/>
- Geldard, K. & Geldard, D. (1999) The nature in adolescence. Em K. Geldard, & D. Geldard (Eds.), *Couselling adolescentes: the pro-active approach* (pp. 1–15). SAGE
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27–38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>
- Gohn, M. G. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, 1, 28–43. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.1>
- Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, 1, 35–50.
- Gohn, M. G. (2016). Educação não formal nas instituições sociais. *Revista Pedagógica*, 18, 59–75.
- Goleman, D. (2011). *A inteligência emocional* (M. Santarrita, Trad.). Objetiva. (Trabalho original publicado 1995).
- 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. *The American psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466>
- Horta, R. (no prelo). *Pessoas/PESSOAS curso para jovens: cultura e pensamento crítico*. Espaço do Tempo; Herdade do Freixo do Meio
- Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger-Messias, D. K., & McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice*, 14:1-2, 31-55. DOI: 10.1300/J125v14n01\_03
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M., W. (2000). *Narrative interviewing*. LSE Research Online. <http://eprints.lse.ac.uk/2633>
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- Karanga. (2020). *Karanga: The global alliance for social emotional learning and life skills*. <https://karanga.org/>
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. Em U. Flick (Ed.), *The sage handbook of qualitative data analysis*. (pp 64-78). SAGE
- Marques-Pinto, A. M. & Raimundo, R. (2016). Quadro de estudo da aprendizagem socioemocional: evolução e desafios. Em A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. (pp. 15-36). Coisas de Ler
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, M. U. S., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2016). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Matos, M. G., Branquinho, C., Tomé, G., Camacho, I., Reis, M., Frasquilho, D., & Aventura Social (2015). "Dream Teens" – Adolescentes Autónomos, Responsáveis e participantes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(2), 47-58.
- Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. The Guilford Press.
- Murray, M. (2018). Narrative data. Em U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 264-278). SAGE. doi:10.4135/9781526416070.n17
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *The promise of adolescence: realizing opportunity for all youth*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25388>.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2011). Código deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. *Diário da República*, 2ª série, 17931--17936.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2015). *Programas de Prevenção / Promoção de Competências*. <http://recursos.ordemdospsicologos.pt/programas>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2015). *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. Fundação Santillana. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264249837-pt>
- Pereira, N. S. (2016). "Viver as emoções": Planeamento e avaliação de um programa de Aprendizagem Sócio-Emocional com Dança Educacional. [Tese de Doutoramento, Psicologia (Psicologia da Educação), Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/25148>
- Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. (2016a). Planning of a Socio-Emotional Learning program aimed at middle school pupils. Em N. M. S. Pereira, "Viver as emoções": Planeamento e avaliação de um programa de Aprendizagem Sócio-Emocional com Dança Educacional. [Tese de Doutoramento, Psicologia (Psicologia da Educação), Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/25148>
- Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. (2016b). Propriedades psicométricas da medida de Negociação Interpessoal do Relationship Questionnaire numa amostra portuguesa. Em N. M. S. Pereira, "Viver as emoções": Planeamento e avaliação de um programa de Aprendizagem Sócio-Emocional com Dança Educacional. [Tese de Doutoramento, Psicologia (Psicologia da Educação), Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/25148>
- Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. (2016c) Effects of an after-school Socio-Emotional Learning program on middle school pupils. Em N. M. S. Pereira, "Viver as emoções": Planeamento e avaliação de um programa de Aprendizagem Sócio-Emocional com Dança Educacional. [Tese de Doutoramento, Psicologia (Psicologia da Educação), Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/25148>
- Pereira, N. S., & Marques-Pinto, A. (2016d) The role of implementation quality on a Socio-Emotional Learning program. Em N. M. S. Pereira, "Viver as emoções": Planeamento e avaliação de um programa de Aprendizagem Sócio-Emocional com Dança Educacional. [Tese de Doutoramento, Psicologia (Psicologia da Educação), Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/25148>
- Peterson, A. C. (1988). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 39(1), 583-607
- Quadra, G. R., & D'ávila S. (2016). Educação não-formal: Qual a sua importância? *Revista Brasileira de Zociências*, 17(2), 22-27

- Raimundo, R. (2016). Reflexões críticas e recomendações. Em A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. (pp.443-460). Coisas de Ler
- Raimundo, R. C. P. (2012). “*Devegar se vai ao longe*”: avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8001>
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Marques-Pinto, A., Lima, L & Ribeiro, T. (2012a). School social behavior scales (SSBS2): An adaptation study of the portuguese version of the social competence scale. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1473-1484. doi: 10.5209/rev\_SJOP.2012.v15.n3.39431 Em R. C. P. Raimundo, “*Devegar se vai ao longe*”: avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8001>
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, L. (2012b). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils’ characteristics. *Psychology in the Schools*. Em R. C. P. Raimundo, “*Devegar se vai ao longe*”: avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8001>
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, L. (2012c). *The mid-term impact of a socio-emotional learning program on elementary school children*. Em R. C. P. Raimundo, “*Devegar se vai ao longe*”: avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8001>
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, L. (2012d). *Implementation fidelity of a social-emotional learning program: Role of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation*. Em R. C. P. Raimundo, “*Devegar se vai ao longe*”: avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8001>
- Ramos, M. N. (2018). *Sem educação não haverá futuro: uma radiografia das lições, experiências e demandas deste início do século 21*. Moderna
- Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J., & O’Donnell, E. B. (2016). *Empoderar crianças e jovens para a cidadania global: Fundamentos e programa com atividades e referências, da educação infantil ao ensino médio*. Moderna.
- Regester, D. & Hobson, F. (2018). *Social and emotional learning: A global synthesis*. <https://www.salzburgglobal.org/multi-year-series/education/pageId/8403>
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. Em C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice*. (pp. 48-64). SAGE. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56725>
- Salzburg Global. (2019). *The Salzburg statement for social and emotional learning*. [https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user\\_upload/Documents/2010-2019/2018/Session\\_603/SalzburgGlobal\\_Statement\\_SEL\\_01.pdf](https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2018/Session_603/SalzburgGlobal_Statement_SEL_01.pdf)
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
- Schütze, F. (1992). Pressure and guilt: war experiences of a young german soldier and their biographical implication (part 1). *International Sociology*, 7(2), 187-208. DOI: 10.1177/026858092007002005

- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Steinberg, L., Vandell, D. L., & Bornstein, M. H. (2011). *Development: infancy through adolescence*. Cengage Learning
- Taylor, R., 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, 1156-1181. DOI:10.1111/cdev.12864
- United Nations. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: past, present and future. Em C. E. Domitrovich, R. P., Weissberg, & T. P., Gullotta, *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. (3-19). The Guilford Press
- Williamson, A. A., Modecki, K. L., & Guerra, N. G. (2015). SEL programs in high school. Em C. E. Domitrovich, R. P., Weissberg, & T. P., Gullotta, *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. (181-196). The Guilford Press
- Yeager, D. (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94.
- Zimmerman, B., & Cleary, T. (2006). Adolescents' development of personal agency the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. Em F. Pajares, & T. Urda (Eds.), *Adolescence and Education* (Vol. 5) (pp. 45-69). CT: Information Age Publishing.
- Zins, J. & Elias, M. (2006). Social and emotional learning. Em G. Bears and K. Minke (Eds.). *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). MD: National Association of School Psychologists
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. Em 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 Press.

## **Anexos**

### **Anexo A – Guião da entrevista**

#### **Guião**

1 Introdução (Apresentação)

2 Como descreverias a experiência enquanto participante do projeto PessoasPessoas? (Se esta experiência fosse um filme, como a relatarias? Se esta experiência fosse uma fotografia o que a mesma continha? Se esta experiência fosse um livro/filme, que título darias?)

3 Sentes que esta experiência te transformou de algum modo? (de que forma?)

4 Existe(m) algum/alguns momento(s) mais marcante(s) que gostarias de destacar? (Porque é que destacas estes? Consegues ilustrar esses momentos com uma frase/um excerto de um texto que tenhas guardado? Um desenho? Ou de outra forma?)

5 Então, se agora olhasses em retrospectiva, como te descreverias enquanto pessoa no início desta experiência (quem é que tu eras? Como é que tu eras? Quais eram as tuas ambições? Conhecimentos?)

Como te descreves atualmente (agora/presentemente)? (que aprendizagens fizeste sobre ti e sobre quem tu és neste momento?)

Como te imaginas no futuro? (Qual é a tua perspetiva em relação ao futuro depois desta experiência?)

6 Fecho

Resumo

Há algo mais que queiras partilhar comigo? (Acrescentarias algo à informação que aponte?)

Tens alguma questão que queiras fazer?

Agradecer

#### Questões de ajuda:

Inicialmente como imaginavas esta experiência?

Como surgiu a oportunidade de participares no projeto?

Como soubeste do projeto? O que te levou a participar?

O que é que foi mais surpreendente para ti?

Qual foi o maior desafio que enfrentaste?

**Anexo B – Consentimento Informado para os Participantes (18 anos de idade ou mais)**  
**Consentimento Informado**

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia no ISCTE-IUL, eu Patrícia de Almeida Antunes com a co-orientação da professora Joana Alexandre e da professora Clara Barata venho por este meio pedir a tua participação para a realização de uma entrevista que tem como objetivo conhecer o projeto PessoasPessoas (Associação Espaço Tempo) e a tua participação no mesmo.

Neste sentido, importa referir a necessidade de gravação em formato áudio uma vez que irá realizar-se a transcrição integral da entrevista. Contudo, asseguramos a tua confidencialidade na medida em que o trabalho é para fins académicos onde não será identificada em momento algum a tua identidade. Após a realização deste trabalho de tese, a gravação será destruída.

A tua participação é totalmente voluntária e, por isso, em qualquer momento da entrevista podes decidir terminá-la, sem qualquer prejuízo. Também poderás recusar-te a responder a alguma questão que faz parte do guião da entrevista. Não são esperados impactos negativos sobre a tua participação neste trabalho.

Para esclarecimentos adicionais, podes contactar-me através do seguinte endereço: [paasa@iscte-iul.pt](mailto:paasa@iscte-iul.pt)

Agradeço antecipadamente a tua disponibilidade e cooperação.

Assinatura: \_\_\_\_\_

---

Eu, \_\_\_\_\_, percebi o que me está a ser pedido e participo de forma voluntária.

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Anexo C – Consentimento Informado para os Encarregados de Educação**  
**Consentimento Informado**

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia no ISCTE-IUL, eu Patrícia de Almeida Antunes com a co-orientação da professora Joana Alexandre e da professora Clara Barata venho por este meio pedir a sua autorização para o seu educando participar numa entrevista que tem como objetivo conhecer o projeto PessoasPessoas (Associação Espaço Tempo) e a sua participação no mesmo.

Neste sentido, importa referir a necessidade de gravação em formato áudio uma vez que irá realizar-se a transcrição integral da entrevista. Contudo, asseguramos a confidencialidade do seu educando na medida em que o trabalho é para fins académicos onde não será identificada em momento algum a identidade do seu educando. Após a realização deste trabalho de tese, a gravação será destruída.

A participação do seu educando é totalmente voluntária e, por isso, em qualquer momento da entrevista pode decidir terminá-la, sem qualquer prejuízo. Também poderá recusar-se a responder a alguma questão que faz parte do guião da entrevista. Não são esperados impactos negativos sobre a participação do seu educando neste trabalho.

Para esclarecimentos adicionais, poderá contactar-me através do seguinte endereço: [paasa@iscte-iul.pt](mailto:paasa@iscte-iul.pt)

Agradeço antecipadamente a sua disponibilidade e cooperação.

Assinatura: \_\_\_\_\_ (Patrícia Antunes)

-----

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu educando \_\_\_\_\_ (nome).

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_