



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

*DA IMAGINAÇÃO À AÇÃO HEROICA:
UMA ANÁLISE DOS EFEITOS A LONGO
PRAZO DO HEROIC IMAGINATION
PROJECT*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para a obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Maria Isabel Afonso Nascimento e Loureiro Cura

Porto, julho de 2025



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

*DA IMAGINAÇÃO À AÇÃO HEROICA:
UMA ANÁLISE DOS EFEITOS A LONGO
PRAZO DO HEROIC IMAGINATION
PROJECT*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para a obtenção do grau de mestre em Psicologia

Maria Isabel Afonso Nascimento e Loureiro Cura

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Mariana Barbosa

Porto, julho de 2025

Agradecimentos

À Professora Mariana Barbosa, expresso o meu sincero agradecimento pela constante disponibilidade, orientação e apoio ao longo destes meses e de todo o processo de elaboração da tese, incentivando-me sempre com palavras encorajadoras.

À Dr.^a Isabel Castro, pelo apoio prestado na instituição, garantindo, na medida do possível, o acesso e o conforto necessários durante a fase de recolha de dados.

Às minhas colegas e amigas, pela força transmitidas nos momentos de dúvida e pela capacidade de mostrarem sempre o lado positivo das situações. Agradeço o apoio constante ao longo destes cinco anos de estudo, que sei que continuará a motivar-me até à conclusão deste capítulo académico.

Aos professores que me acompanharam ao longo destes cinco anos, que me demonstraram um genuíno cuidado com o meu bem-estar e me transmitiram comportamentos que refletem os valores da profissão, servindo de inspiração para que seja uma melhor estudante e futura psicóloga.

Aos meus pais, que são a razão pela qual sou capaz de concretizar este projeto, agradeço por todas as oportunidades que me proporcionaram e pelo apoio incondicional ao longo do meu percurso pessoal e académico. Todo o amor e dedicação que me deram desde a infância, e que se prolongam até hoje, são um exemplo e inspiração diária, influenciando a forma como encaro os desafios presentes e futuros. São a minha maior inspiração, mostrando-me a importância de lutar pelos meus objetivos. Por tudo isto, o meu profundo obrigado.

Aos meus irmãos, que são os meus maiores pilares e fonte de apoio. À Mariana, agradeço por ser um exemplo ao longo da minha vida, demonstrando dedicação e paixão pelo que faz, tornando o trabalho parecer mais leve. Ao Manuel, agradeço por ser o irmão mais novo que todos desejariam ter, ajudando-me a crescer e a ser a melhor irmã mais velha que posso ser.

Ao Gustavo e à Alice, pela paciência e carinho demonstrados nos momentos de maior incerteza, estando sempre presentes para me incentivar a continuar e a acreditar nas minhas capacidades.

Resumo

O presente estudo avalia o impacto a longo prazo do *Heroic Imagination Project* (HIP) num grupo de crianças e jovens residentes do Bairro da Pasteleira no Porto, Portugal.

O (HIP) é um projeto internacional, fundado por Philip Zimbardo, que visa combater a indiferença social, fomentando atitudes e comportamentos pró-sociais, através da educação para o heroísmo quotidiano. Os “heróis em treino” aprendem a identificar os processos psicológicos e sociais que os podem levar ao comportamento *bystander*, e são capacitados para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de ajuda ao outro.

Em Portugal, os estudos conduzidos sobre a eficácia do HIP incidiram nos resultados imediatos junto dos jovens após a implementação do programa, existindo uma lacuna quanto aos efeitos a longo prazo do mesmo. Este trabalho pretende colmatar essa lacuna, analisando os efeitos do HIP em participantes especificamente integrantes de uma comunidade onde a estigmatização e o comportamento *bystander* são frequentes. Para tal, recorreu-se uma metodologia qualitativa, através de entrevistas semi-estruturadas realizadas junto de jovens participantes e de profissionais e voluntários envolvidos na implementação do HIP neste contexto.

Os resultados mostram que a participação no HIP está associada a um aumento de atitudes e comportamentos altruístas, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à diminuição do comportamento *bystander*, evidenciando a adaptabilidade e a atualidade do programa. Estes resultados reforçam a importância de intervenções continuadas na promoção do desenvolvimento positivo das crianças e jovens e na construção de comunidades mais envolvidas.

Palavras-chave: Comportamento pró-social, Competências socioemocionais, Heroic Imagination Project, Efeitos a longo prazo.

Abstract

The present study evaluates the long-term impact of the Heroic Imagination Project (HIP) on a group of children and young people living in the Pasteleira neighborhood in Porto, Portugal.

HIP is an international project founded by Philip Zimbardo, aimed at combating social indifference by fostering prosocial attitudes and behaviors through education for everyday heroism. The “heroes in training” learn to identify the psychological and social processes that can lead them to bystander behavior and are empowered to develop attitudes and behaviors that help others.

In Portugal, studies conducted on the effectiveness of HIP have focused on the immediate results among young people after the program’s implementation, leaving a gap regarding its long-term effects. This work aims to address that gap by analyzing the effects of HIP on participants who are specifically members of a community where stigmatization and bystander behavior are frequent. To this end, a qualitative methodology was used, through semi-structured interviews with young participants as well as professionals and volunteers involved in the implementation of HIP in this context.

The results show that participation in HIP is associated with an increase in altruistic attitudes and behaviors, the development of socioemotional skills, and a decrease in bystander behavior, demonstrating the program’s adaptability and relevance. These findings reinforce the importance of ongoing interventions in promoting the positive development of children and young people and in building more engaged communities.

Keywords: Prosocial behavior, Socioemotional competencies, Heroic Imagination Project, Long-term effects

Índice

I.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	1
II.	METODOLOGIA	5
III.	ANÁLISE DE DADOS	6
IV.	RESULTADOS.....	7
	4.1 ATIVIDADES BEM-SUCEDIDAS DO HIP	7
	4.2 APRENDIZAGENS E COMPREENSÃO CONCEPTUAL POR PARTE DOS PARTICIPANTES.....	8
	4.3 ATIVIDADES PÓS-HIP	10
	4.4 MOTIVAÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES.....	11
	4.5 IMPACTO A LONGO PRAZO.....	12
	4.6 SUGESTÕES PARA MELHORIA DO PROGRAMA.....	14
V.	DISCUSSÃO.....	15
VI.	CONCLUSÕES	17
VII.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	18

Lista de Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista semiestruturado para jovens

Anexo 2 – Guião de entrevista semiestruturado para adultos

Lista de abreviaturas

HIP - Heroic Imagination Project

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

PYD - Positive Youth Development

UCP - Universidade Católica Portuguesa

ATL - Atividades de Tempos Livres

I. Enquadramento Teórico

Ao longo dos séculos, através de diversas vertentes científicas, o significado de “ser humano” tem sido explorado, o que nos caracteriza e o que nos diferencia de outros animais. Um dos filósofos mais conhecidos da Grécia antiga, Aristóteles, caracteriza o ser humano como sendo um animal racional, tendo como objetivo a criação de uma sociedade com regras reconhecidas por todos (Ekanem, 2013). Esta conceptualização tem como pressuposto a ideia de que o ser humano é um animal social (Aronson 2018), e que possui uma natureza biológica, uma natureza social e uma natureza criativa (Murphy, 1958).

Estas três componentes tornam o ser humano maleável, permitindo-nos aprender e criar ligações sociais, sendo estas construídas e desenvolvidas sob um conjunto de regras criadas socialmente que irão ter influência nos nossos comportamentos (Sullivan, 1986, p. 536-539). Para além disso, o ser humano deve ter a capacidade de reconhecer os estados mentais do outro, as suas intenções e comportamentos, para permitir uma avaliação dos custos e benefícios de interagir de forma cooperativa, tomando decisões em relação ao seu comportamento com o outro (Dunbar, 1998), sendo estas competências fulcrais para o nosso desenvolvimento, principalmente na adolescência.

A adolescência é caracterizada como sendo uma etapa de desenvolvimento marcada por mudanças: físicas, observada nas transformações corporais que advém da puberdade; cognitivas, como autoconsciência, pensamento abstrato, aspirações românticas e intensidade e maleabilidade afetiva; comportamentais, existindo uma menor auto-regulação, maior procura de recompensas e uma maior quantidade de comportamentos que assumam riscos; mudanças sociais, onde as relações com os pares e suas opiniões ganham grande peso no comportamento e pensamento do adolescente, ao mesmo tempo que ocorre um afastamento das figuras adultas (Steinberg & Silverberg, 1986 as cited in Sebastian et al., 2009; Ernst et al., 2006).

Nesta fase desenvolvimental, vários aspetos da cognição social ainda continuam em evolução, como o processamento facial, processamento emocional social e o *mentalising*, descrito como a atribuição de estados mentais do próprio e de outros (Sebastian et al., 2009). Posto isto, podemos constatar que as competências socioemocionais permitem a mobilização de recursos ambientais e pessoais para o relacionamento do adolescente com os pares, sendo estas cruciais para interações sociais adequadas (Vale, 2009).

“Bairros sociais” são vistos como sendo locais segregados sócio-espacialmente, sendo habitações impostas para populações socioeconomicamente desfavorecidas (Carreiras, 2018). O isolamento social desta comunidade é altamente ligada à estigmatização social dos residentes destes “bairros sociais” devido a: dimensões sociais, como a presença

de tráfico e consumo de drogas, uma composição social de etnias diferentes, sendo estas acompanhadas por conotações negativas de apropriação de espaços públicos e interação social, como também comportamentos delinquentes, como violência, vandalismo e assaltos (Gonçalves & Pinto, 2001). Embora exista uma escassez de recursos advindos do baixo nível socioeconómico dos residentes, estes dificultam, mas não impedem, a existência de um clima de entreatajuda e apoio presente na comunidade (Hespanha & Carapinheiro, 2001, pp. 46). Os valores e comportamentos dos jovens são influenciados pelo seu ambiente familiar e social (Sprinthall & Collins, 2003), podendo o comportamento “característico” (delinquente) de jovens em “bairros sociais” ser uma reflexão do seu ambiente familiar e social.

Assim, tendo em consideração o objetivo deste trabalho, é de salientar que, na adolescência, dado o seu carácter de desenvolvimento social e à relevância dos pares, é essencial promover comportamentos pró-sociais para fomentar relações mais ajustadas. Para compreendermos estes comportamentos, é fulcral abordarmos o efeito *bystander*.

O efeito *bystander* pode ser descrito como “a presença de outros serve como um inibidor do impulso para ajudar” (Latane & Darley, 1979, p. 38 as cited in Thornberg, 2007), sendo que existem diversos fatores que explicam este fenómeno e comportamento. Na adolescência, tendo em mente o contexto escolar e social, o *bullying* é um comportamento onde existe, tendencialmente, a presença do efeito *bystander* nas testemunhas do *bullying* (Bauman et al., 2020). Por exemplo, não são raros os casos em que um adolescente está a sofrer de *bullying* e as testemunhas não intervêm porque têm a crença de que “Está aqui muita gente, alguém vai pedir ajuda”; “Se eu sei que isto é errado, mais alguém aqui acha o mesmo e vai intervir”. Esta crença faz com que se os indivíduos não adotem comportamentos para ajudar a vítima por colocarem o “dever” noutros (Bauman et al., 2020; Thornberg, 2007). Com o aumento da presença de tecnologias no dia a dia dos adolescentes, problemas de agressividade entre pares e o *bullying* escolar é traduzido do ambiente escolar para ambiente pessoal através das redes sociais, sendo estes denominados por *cyber-aggression* (Comportamento pontual) e *cyberbullying* (comportamento repetitivo) respetivamente (Slonje et al., 2013). Existem inúmeros fatores que explicam o motivo pelas quais as pessoas intervêm, ou não, nestas situações, tais como: (a) a proximidade com a vítima, uma vez que é mais provável um indivíduo intervir se existir uma proximidade com a vítima; (b) ambiguidade da situação de ajuda, sendo mais provável que exista um comportamento *bystander* se as necessidades de ajuda não foram explícitas ou se o pedido de ajuda, por parte da vítima, não for claro, uma vez que o interveniente pode não saber o que fazer na situação em questão; (c) reação das testemunhas, havendo menor probabilidade de intervenção se as restantes testemunhas não demonstrarem sinais de preocupação ou intervenção, fazendo com que o indivíduo não reconheça a situação como uma emergência

e/ou situação que necessite da sua intervenção ; (d) Ignorância pluralística, onde as testemunhas decidem ignorar a situação devido ao pensamento que a situação não é problema deles (Bauman et al., 2020 ; Solomon et al., 1982). A identificação de comportamento de *cyberbullying* pode diretamente ou indiretamente guiar para comportamentos agressivos ou indiretamente para comportamento pró-social após reflexão da situação (Ferreira et al., 2020). Adicionalmente, é possível compreender, dada a descrição dos fatores, que estes têm um cariz interno e/ou social, sendo então importante promover o desenvolvimento de competências socioemocionais nos adolescentes para reduzir o comportamento *bystander* e promover a adoção de comportamentos pró-sociais.

Neste seguimento, as competências socioemocionais podem ser caracterizadas através do modelo CASEL e do modelo dos 5 C's de PYD (Positive Youth Development), sendo estes modelos complementares um com o outro, partilhando assim, algumas características (Ross & Tolan, 2017). No que diz respeito ao modelo CASEL, enquanto que este apresenta as seguintes competências socioemocionais: (a) Autoconsciência, (b) auto-gestão, (c) consciência social, (d) competências relacionais e (e) tomada de decisão responsáveis (CASEL, 2015), o modelo dos 5 C's possui as seguintes características: (a) Competência, sendo esta nas diferentes áreas da vida do adolescente; (b) Confiança, sentimento interno positivo em relação ao valor e eficácia pessoal; (c) Conexão, relações positivas entre o adolescente e outros; (d) Carácter, respeito para com as regras sociais e culturais, tendo um conhecimento moral e integridade; (e) Cuidadoso, possuir simpatia e empatia para com outros (Bowers et al., 2010). A promoção e desenvolvimento destas competências é crucial, dado que capacitam os adolescentes para reconhecerem as suas próprias necessidades e estados mentais, mas também a dos outros, permitindo-os atenderem às mesmas (Dunbar, 1998). Adicionalmente, é importante ressaltar que o desenvolvimento destas competências é influenciado pelos diferentes contextos onde o adolescente está inserido, como a escola, a comunidade e a família, sendo assim essencial que estes contextos potenciem o desenvolvimento destas competências nas crianças e/ou adolescentes (CASEL, 2015). Portanto, embora seja importante o reconhecimento dos sentimentos individuais e de outros por parte dos adolescentes, é necessário também que, após este reconhecimento, exista uma ação de intervenção para prevenir o comportamento *bystander*, sendo assim, essencial que os adolescentes aprendam e apreendam os comportamentos pró-sociais.

Existem diversos fatores que influenciam negativamente a probabilidade de um indivíduo ter um comportamento pró-social: (1) motivos egoístas; (2) atitudes conflituosas, (3) regras conflituosas; (4) processos de grupo, (5) influências de grupos sociais e seus comportamentos, visto através de comportamentos *bystander*; (6) falta de habilidades ou

competências (Thornberg, 2007). É possível verificar que as razões subjacentes de os indivíduos praticarem comportamentos *bystander* enquadram-se nos fatores apresentados que impedem o comportamento pró-social, mostrando que um aumento do comportamento pró-social poderá diminuir o comportamento *bystander*. Posto isto, as normas e a moral têm um papel crucial no comportamento pró-social, sendo estas desenvolvidas no contexto social (Thornberg, 2007). Normas sociais como “ajudar quem nos ajuda” e “ajudar quem necessita” incentivam o indivíduo a ter comportamentos pró-sociais (Thornberg, 2007), e estão associadas com os valores e moral dos indivíduos relativos a agir conforme os melhores interesses dos outros (Bauman et al., 2020; Thornberg, 2007). A moral também é influenciada por processos sociais, empatia e outros sentimentos e cognição, demonstrando como as competências socioemocionais e os comportamentos pró-sociais estão interligados (Thornberg, 2007). A probabilidade da adoção de comportamentos pró-sociais também aumenta se o indivíduo avaliar a situação como uma possibilidade de obter uma recompensa, podendo esta ser interna ou externa (Barford et al., 2014; Casey et al., 2008) e se o indivíduo tiver uma relação com a vítima (Crone & Achterberg, 2022). Estes fatores têm um peso na motivação de comportamento pró-social de adolescentes devido à alta importância que é dada às relações com os pares (Ernst et al., 2006) e a grande procura de recompensas (Casey et al., 2008), mostrando que o comportamento pró-social é dependente do contexto social (Thornberg, 2007).

Durante a adolescência, a maturação de regiões cerebrais envolvidas no processamento social ainda está a decorrer, podendo ser um período indicado para o desenvolvimento de intenções pró-sociais (Crone & Achterberg, 2022), como também competências socioemocionais, sendo importante existir intervenções que potenciem o desenvolvimento destas competências, sendo este o objetivo do *Heroic Imagination Project* (HIP).

A implementação do HIP em Portugal é feita através de 5 sessões onde as temáticas das mesmas são baseadas na missão do HIP, sendo estas: a (1) introdução ao HIP e no que consiste ser um herói; (2) Apresentação do HIP; (3) O que é o Comportamento Bystander; (4) A banalidade do mal; (5) Implementação prática dos conhecimentos apreendidos e (6) reflexão dos mesmos (Santos, 2018). O projeto foi implementado nas faixas etárias de crianças e adolescentes, sendo que o primeiro estudo, feito em 2018, foi feito com adolescentes (Santos, 2018; Sousa, 2023). Os resultados deste estudo demonstraram que os mesmos tinham vontade de aplicar os conhecimentos que aprenderam no projeto, trazendo mudanças para as suas comunidades (Santos, 2018). Posto isto, os mesmos

demonstraram, na fase pós-teste, terem um maior desenvolvimento socioemocional e cívico, conseguindo traduzir os mesmos para os seus contextos do dia a dia (Santos, 2018).

A meta-análise de Shin & Lee (2021) em relação aos efeitos de intervenções de comportamentos pró sociais demonstrou que os mesmos se mostram eficazes ($g=0.442$; 95% CI [0.240, 0.644]), sendo que intervenções com um foco no desenvolvimento de competência social mostraram ser mais eficazes comparado com estudos onde o foco era reduzir o comportamento agressivo. Os resultados da meta-análise de Mesurado e colaboradores (2019) são congruentes com os dados expostos, mostrando a relevância de intervenções de promoção de comportamento pró-social. A meta-análise de Shin & Lee (2021) enquadrou diversos estudos longitudinais e Mesurado e colaboradores (2019) possuía 1 estudo follow-up na sua meta-análise, mostrando como estudos follow-up devem ser considerados para medir a eficácia de uma intervenção.

Em relação à intervenção do HIP, embora os resultados tenham sido positivos, sendo consistentes com os estudos internacionais previamente expostos, foi identificado como uma limitação a fase pós-teste ter sido feita numa data muito perto do final da implementação do projeto, podendo ter enviesado os resultados (Santos, 2018; Sousa, 2023). Tendo esta limitação em conta, é relevante existir um follow-up mais distante no tempo após a implementação do projeto para testar a eficácia do HIP em relação aos efeitos duradouros nos comportamentos e atitudes heroicas dos participantes, sendo este o objetivo do atual estudo. Subsequente ao mesmo, os objetivos específicos deste estudo são: (1) Compreender o grau de conhecimento demonstrado pelos participantes relativamente aos conteúdos abordados no programa; (2) Identificar as componentes do HIP que espoletaram um maior interesse nos participantes; (3) Analisar quais as atividades do HIP consideradas de maior sucesso pelos participantes; (4) Explorar se existiram mudanças nas atitudes dos participantes face aos outros; (5) Explorar se existiram mudanças nos comportamentos pró-sociais dos participantes.

II. Metodologia

Considerando o objetivo supramencionado, a presente investigação recorre a uma abordagem qualitativa, uma vez que visa produzir resultados que informem sobre as experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos (Strauss, 2008, pp.23) dos participantes do programa HIP e outros intervenientes. Dado que o principal propósito deste estudo é a compreensão aprofundada de um fenómeno no contexto em que ocorre, trata-se de um estudo de caso (Oliveira et al., 2016, pp. 145). A amostra é constituída 9 participantes, sendo estes: duas jovens de 14 e 16 anos (B e N) que participaram nas sessões do HIP; dois funcionários da instituição (F e M) que estiveram presentes nas sessões do HIP; uma

profissional de saúde (D) igualmente envolvida; quatro alunas da UCP (MS, S, R e C) que, após a intervenção do HIP, dinamizaram sessões com o grupo geral. O carácter multifacetado da amostra revela-se relevante, pois permite uma descrição mais abrangente e aprofundada do fenómeno (Shih, 1998, pp. 639), providenciando diferentes perspetivas sobre o mesmo (Merriam & Grenier, 2019, pp.13).

Para a recolha de dados, foram elaborados e utilizados dois guiões de entrevistas semiestruturadas, dado que esta metodologia permite ao entrevistado fornecer informação de forma livre sobre o fenómeno em estudo (Newcomer et al., 2015, pp. 494). Foram utilizados dois guiões distintos, sendo que o direcionado às duas jovens incluía uma secção adicional dedicada aos conhecimentos específicos adquiridos no HIP. Ambos os guiões estavam organizados em três secções: a primeira abordava questões relativas aos acontecimentos durante a implementação do HIP; a segunda incidia sobre os comportamentos e acontecimentos imediatamente após o programa; e a terceira referia-se aos acontecimentos e comportamentos atuais dos jovens. Esta segmentação deve-se ao facto de existirem dois momentos distintos em que as atitudes e comportamentos pró-sociais foram explorados com os participantes - as sessões do HIP e as atividades pós- HIP (HIP Club) – pretendendo-se, assim, compreender os impactos que ambos momentos tiveram nos participantes a longo prazo.

Devido a dificuldades de acesso e restrições de tempo, uma das entrevistas foi realizada em conjunto com ambas as jovens, e outra em conjunto com os dois funcionários da instituição. As restantes entrevistas foram conduzidas individualmente, sendo as entrevistas com as estudantes da UCP realizadas em formato online. No total, foram efetuadas sete entrevistas, sendo todas gravadas mediante consentimento informado dos participantes, uma vez que as gravações foram utilizadas como meio de auxílio de recolha de dados, visto que evita a omissão de informação detalhada (Rutakumwa et al., 2020, pp. 577), algo que seria contrário à premissa principal desta investigação.

III. Análise de dados

Para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas, a análise temática revelou-se a metodologia mais adequada para fornecer resultados interpretativos que reflitam a complexidade e o detalhe inerentes aos dados qualitativos (Ahmed et al., 2025). Após a transcrição integral das gravações das entrevistas, procedeu-se a uma fase de familiarização com os dados, permitindo iniciar a identificação de códigos presentes ao longo do texto (Braun & Clarke, 2006, pp. 16-17). Seguidamente, efetuou-se a codificação de potenciais temas e padrões, avançando para a identificação de relações entre códigos, o que conduziu à criação de potenciais temas e subtemas (Braun & Clarke, 2006, pp. 18-20). Posteriormente,

realizou-se uma revisão exaustiva dos temas identificados, comparando-os entre si para garantir a sua robustez e pertinência, antes de aplicar a mesma análise às restantes entrevistas (Braun & Clarke, 2006, pp. 20-22). Após a identificação dos temas em todas as entrevistas, manteve-se a abertura à emergência de novos temas não previamente identificados. A organização dos resultados foi efetuada considerando: o tema, expresso por uma palavra ou frase que descreva assunto abordado de forma geral; o núcleo de sentido, que consiste na “apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade expressa”; a unidade de contexto, que corresponde a um “comentário descritivo do relato, as impressões e interpretações do pesquisador para aquele trecho” de discurso; e a unidade de registo/fragmento, composta por trechos do discurso considerados relevantes para os objetivos da investigação (Dias & Mishima, 2023, pp. 407-408).

IV. Resultados

Após a análise dos dados, foram identificados seis temas principais: atividades bem-sucedidas do HIP; aprendizagens e compreensão conceptual por parte dos participantes; atividades pós-HIP; motivação e envolvimento dos participantes; impacto percebido e retenção a longo prazo; sugestões para melhoria do programa.

4.1 Atividades bem-sucedidas do HIP

No decurso do programa HIP, diversas temáticas foram abordadas com os jovens, recorrendo-se a componentes práticas e dinâmicas para facilitar a compreensão dos conceitos. Quando questionados sobre as atividades mais bem-sucedidas do HIP, os participantes destacaram quatro dinâmicas principais. A dinâmica inicial “o que é um herói?”, para além de permitir aos participantes desenharem a sua própria visão de herói, foi considerada estimulante por promover a discussão de que os heróis não necessitam de capas, podendo ser pessoas comuns que realizam ações em prol da sociedade. Como se refere a participante D: *“eu acho também a dinâmica inicial, quando elas trazem a lógica de o que é para ti um herói, eu acho que esse foi o ponto zero do projeto, eu acho que foi interessante também, porque todos eles tinham visões muito diferentes, todos eles desenharam coisas diferentes, uns desenharam heróis com capa, outros desenharam pessoas da família, outros colocaram palavras de coisas que para eles significavam um ato heroico, e depois acho que a discussão que se gerou a partir daí foi super interessante, porque eles perceberam que de facto os heróis não precisam de usar capa, os heróis muitas vezes são aqueles que estão ao nosso lados, que nos ajudam no dia a dia, umm, por isso diria que essa também foi uma dinâmica assim impactante.”*

A dinâmica da discriminação foi uma das atividades mais mencionadas nas entrevistas, consistindo na atribuição de privilégios (rebuçados) a alguns participantes, enquanto outros eram discriminados (sem rebuçados, sentados no chão). Esta atividade foi particularmente marcante, pois levou os participantes a questionar a injustiça e a utilizar explicitamente o termo “discriminação”, tornando o conceito tangível. D refere: *“e eu vi-os a questionar, no fundo, aquilo que estava a acontecer não é?, mas porquê que eu não recebi um rebuçado, porquê que eu tenho que ficar sentado no chão, porquê que eu estou a ser discriminado? Eu acho que até o termo surgiu, não é?, porquê que eu estou a ser discriminado? Isto não faz sentido, ou isto faz sentido, por isso lembro-me que eles ficaram algo agitados e foram vivendo a experiência de se sentirem discriminados não é?”*

A dinâmica do conformismo foi igualmente apontada como bem-sucedida. Nesta atividade, um participante saía da sala, enquanto os restantes combinavam dar uma resposta errada. O participante que regressou desafiou a resposta do grupo, ilustrando a recusa em conformar-se. D explica: *“ é expectável que se sintam impelida a fazerem o mesmo que o grupo todo faz e por isso a conformar-se e lembro-me que isso não aconteceu, foi muito engraçado, o jovem que esteve fora e que depois entrou para o grupo e teve que ver aquela imagem, lembro-me que ele achou que tipo, ‘como assim, vocês estão a dizer todos isto, que parvoíce, tipo, isto não faz sentido’ e lembro-me que ele até umm, pronto, se inconformou, lá está, e depois foi muito giro a reflexão porque eles perceberam na prática, lá está, a importância das metodologias participativas e dinâmicas, eles perceberam na prática, pronto, aquilo que estava a ser falado e estes conceitos que são tão importantes naquilo que, pronto, é o desenvolvimento de comportamentos mais pró sociais.”* Posto isto, esta dinâmica prática ajudou os participantes a compreender o conformismo social.

A visualização de vídeos revelou-se igualmente eficaz, permitindo aos participantes observar conceitos explorados no quotidiano, como o vídeo da Lipton, que demonstrava a absorção da sociedade nos telemóveis e a conseqüente diminuição de ações pró-sociais. N comenta: *“É por isso que agora estão a proibir os telefones na escola. Para as pessoas socializarem mais. Se reparares agora, numa mesa estão todos no telemóvel...Tipo, nós, quando levo comida para a escola, nós dizemos que não vamos estar no telemóvel e ficamos lá a falar. Nós largamos o telemóvel. Mas há muita gente que tu vez...vês que muita gente está ali e está no telemóvel. Nem vê o que é que se está a passar e muito menos não estão a socializar uns com os outros”*. Esta observação é corroborada por B e D, sendo visível a aplicação dos conceitos a situações do quotidiano e a adoção de comportamentos que contrariam a conformidade.

4.2 Aprendizagens e compreensão conceptual por parte dos participantes

Como resultado das sessões e dinâmicas, os participantes adquiriram aprendizagens e compreensão conceptual relevantes. A redefinição do conceito de herói foi uma das aprendizagens mais significativas, permitindo-lhe reconhecer que qualquer pessoa pode ser um herói através de ações positivas no dia a dia. N afirma: *“O que nos faz um herói não é uma capa, mas sim as ações boas que fazemos.”* D complementa: *“depois do trabalho que foi sido desenvolvido com eles perceberam que eu posso fazer um, eu posso ter um impacto positivo, eu posso fazer alguma coisa em prol da comunidade, em prol do sítio onde eu estou. E se eu começar pelo local onde eu estou, eu já acredito que isso já é importante e que isso já tem um impacto significativo”*.

Este pensamento heroico reflete-se no comportamento dos participantes, que identificam ações em prol da comunidade em diferentes escalas. B descreve o impacto destes comportamentos como algo que *“Pode mudar a vida de alguém”*, sendo complementado por N: *“A vida no geral. As boas ações, o nosso bom comportamento pode mudar tanto o nosso bem-estar como o da pessoa, ou do ambiente, ou do local onde estamos.”* As participantes reconhecem estes comportamentos como potenciadores de mudança, exemplificando com gestos como *“ajudar uma pessoa mais velhinha a passar numa passadeira”* ou *“Se às vezes virmos, isto aqui é... muito em Portugal, se virmos uma criança perdida na rua, ajudar. Se souber ligar a alguém.”* Assim, as participantes demonstram identificar comportamentos pró-sociais no seu quotidiano.

Conceitos psicológicos específicos como o conformismo e comportamento *bystander* foram apreendidos através do HIP e atualmente são aplicados a situações reais, optando por questionar e não conformar com o grupo. D explica o processo de pensamento dos participantes: *“ok, eu se calhar nesta situação posso fazer isto, ou eu não tenho que ter este comportamento, eu não tenho que me conformar, eu não tenho que fazer aquilo que os outros fazem, como é que eu posso ser um outlier nesta situação, como é que eu posso fazer isto de forma diferente, não é? Como é que o meu comportamento pode ser inspirador para outras pessoas? Eu acho que sim, acho que sem dúvida que estes comportamentos ficaram. Muitos destes miúdos lembram-se de conceitos como conformismo, como o conceito de comportamento bystander, esses conceitos são realmente importantes e eu acho que eles os retiveram de alguma forma, mas depois a componente prática é fundamental, não é? Eu acho que a parte prática, acho que é fundamental.”* B caracteriza o conformismo como *“Quando concostas, mais ou menos concostas com outra pessoa. Imagina, sabes a verdade, mas vais concordar com aquela pessoa para agradar o outro.”* N acrescenta: *“Eu questiono”*, sendo complementado por B: *“Por isso é que nós não somos pessoas conformistas”*. Este discurso evidencia o desenvolvimento do pensamento crítico e a recusa em adotar comportamentos conformistas.

As dinâmicas realizadas nas sessões do HIP ajudaram os jovens a compreender e identificar a discriminação e a desigualdade de forma prática, sendo identificado por N como estes comportamentos discriminatórios são *“aprendemos desde criança. É por isso que temos cidadania no quinto, eu acho bem.”*, B concorda, demonstrando a importância de compreender estes conceitos para evitar a sua reprodução deste comportamento.

4.3 Atividades pós-HIP

De forma a canalizar a energia e as aprendizagens das sessões do HIP para ações comunitárias concretas, foi criado o HIP Club, que serviu como fórum para a recolha de necessidades da comunidade, identificação de problemas comunitários, discussão de soluções e promoção de ideias para a ação. D caracteriza-o como uma forma de *“aproveitar esta energia que se gerou e aproveitar que eles estavam imbuídos destes conceitos de, ok, eu posso dar a diferença, eu posso, eu posso, ajudar o outro, eu posso ter um comportamento disruptivo face aquilo que eu vejo muitas vezes, aproveitamos isto e criamos aqui, eu acho que o HIP Club, e criamos aqui alguns momentos, no fundo, que foram de auscultação aos jovens.”*. F complementa: *“no fundo eu acho que eles aí agarraram um bocadinho mais porque foi quando se sentiram a fazer algo... No fundo, eu distinguiria a primeira parte, uma parte mais esclarecedora sobre uma temática, o que é que eles pediam, e depois a outra foi colocar em prática eles próprios.”*. M concorda com a descrição.

Das discussões em grupo e recolha de necessidades no HIP Club, surgiram diversos projetos. O projeto da mobilidade resultou da identificação, pelos participantes, de obstáculos à mobilidade no bairro, especialmente para residentes com mobilidade reduzida. D descreve: *“fomos tentar identificar situações, colocando-nos no lugar de pessoas de mobilidade reduzida, tentando identificar situações que pudessem ser difíceis de ultrapassar ou que condicionassem ainda mais a vida destas pessoas”*, demonstrando o desenvolvimento de empatia ao colocarem-se na posição dos outros

Como solução, foi redigida uma carta, com o auxílio das estudantes da UCP, dirigida à Câmara do Porto, onde foram identificadas áreas que necessitam de intervenção para melhorar as condições do bairro. MS explica: *“identificaram vários problemas no seu bairro em termos de mobilidade e o objetivo deles era escrever uma carta direcionada à Câmara do Porto para que resolvesse alguns destes problemas. Quando nós entramos neste projeto, o nosso objetivo foi ajudá-los a desenvolver esta carta, porque eles já tinham começado a fazer um brainstorming de ideias e a perceber os problemas que havia, portanto nós meio que entramos a meio das ideias deles e ajudámos a desenvolver esta carta, a reunir os contactos que podíamos para ajudar, para perceber quem eram as entidades, as organizações a quem íamos enviar a carta.”*

O projeto do lixo foi uma atividade com elevado envolvimento por parte dos participantes, existindo uma recolha de 42 quilos de lixo no bairro. Alguns participantes mais velhos sentiram vergonha ao recolher lixo no seu próprio bairro, como refere F: *“foi traumático, porque não gostaram mesmo... nada os fazia de mover da vergonha de estarem no seu bairro a apanhar o lixo”*. No entanto, M e F afirmam que *“a maioria gostou. Isso é indiscutível. Nós estamos aqui a falar de quem não gostou, para aí de três jovens”*, mostrando que, no geral, a atividade teve um impacto positivo.

Foi ainda identificado desperdício de água nas torneiras da instituição, levando à criação do projeto da água, cujo objetivo foi sensibilizar os funcionários para o desperdício e as suas consequências. D descreve: *“pesquisámos que impacto é que isto poderia ter depois no nosso ecossistema e no ambiente de forma geral e depois criamos aqui uma campanha de sensibilização interna para os funcionários nesta lógica do poupar a água, tivemos uma proposta para a direção para se trocaram umas torneiras que não vedavam a água, ou seja, envolvê-los também na resolução de problemas, neste caso até da própria instituição que eles frequentam”*. Este programa demonstrou aos jovens diferentes formas de lidar com situações problemáticas, desde o nível informativo até à apresentação de propostas de melhoria aos órgãos superiores.

Após o auxílio na redação da carta para a Câmara, as estudantes da UCP dinamizaram sessões sobre o *bullying* no HIP Club, promovendo atividades como a criação de um cartaz com regras de funcionamento, identificação de comportamentos de *bullying* e expressão positiva entre pares. Alguns participantes inicialmente abordaram o tema de forma lúdica, mas posteriormente envolveram-se seriamente, sendo identificada uma dificuldade na identificação e compreensão de comportamentos de *bullying* devido à sua normalização. C refere a necessidade de explorar a temática com os jovens devido ao *“contexto onde eles vivem e percebemos que realmente era importante”*. MS acrescenta que, neste grupo, *“é super normal recorrer à violência para resolver estes tipos de problemas e pronto, foi importante no sentido em que conseguimos, se calhar, fazê-los perceber, pelo menos naquele espaço de tempo, não sei, lá está, não sei até que ponto é que resultou, mas pelo menos naquele espaço de tempo eu acho que conseguimos fazê-los abrir os olhos para certas situações, para tentarem não normalizar alguns comportamentos que eles tinham.”*. R e S corroboram esta necessidade, sendo essencial trabalhar estas questões com os jovens para transformar reações em ações mais adequadas.

4.4 Motivação e envolvimento dos participantes

No sentido de compreender o envolvimento dos participantes no programa HIP e nas atividades subsequentes, foi questionada a motivação e o envolvimento do grupo durante e

após as sessões. Foi identificada uma curiosidade inicial, descrita por D como estando *“inicialmente motivados, curiosos, não muito habituados a trabalhar este tipo de conceitos e também não muito habituados a este tipo de metodologia participativas, dinâmicas, pronto, e por isso acho que eles estavam expectantes, motivados”*.

Apesar desta curiosidade inicial, ao longo das sessões, verificou-se uma motivação variável. Alguns jovens mais velhos sentiram-se obrigados a participar, como refere M: *“houve aqueles que só estavam porque tinham que estar”*, e foi observado um comportamento de inquietação em momentos de discussão e dificuldades de compreensão de conceitos mais complexos, descrito por D: *“foram-se tornando cada vez mais inquietos, algumas vezes senti algumas dificuldades dos miúdos para perceber estes conceitos”*.

Esta dificuldade de compreensão conceptual poderá estar relacionada com a participação irregular dos jovens nas sessões HIP, conforme referido por N e F, que salientam *“não terem participado todos em todas as sessões”*, o que dificultou a apreensão de temáticas abordadas em sessões anteriores nas quais estiveram ausentes. De acordo com F: *“em termos de implicação, de motivação, pode mexer aí um bocadinho”*.

O envolvimento dos participantes aumentou significativamente nas atividades práticas e dinâmicas, uma vez que estas lhes permitiam movimentar-se, interagir e envolver-se ativamente. D destaca que o impacto é maior *“quando é participativo, quando é dinâmico, quando eles estão envolvidos no processo e são convidados a fazer parte dele, por isso eu diria que é isso que definiu, neste caso, e nos outros, na verdade, o sucesso das atividades com os jovens”*. Por outro lado, as sessões com uma componente mais teórica e de discussão foram consideradas menos apelativas, sendo descritas por N e B como *“um pouco chato porque estávamos sempre a falar”*, justificando que *“não gostamos de estar parados”*.

Foi identificado um maior envolvimento e motivação por parte dos participantes nas atividades do HIP Club. M refere: *“na questão do lixo, que estavam todos muito empenhados, tirando dois ou três, e mesmo na questão do bairro, quando foi o levantamento das..., por causa das estradas, eles estiveram empenhados e foram fazer a volta, e fizeram as perguntas, e fizemos a carta, acho que sim, tiveram envolvidos.”*. Para F, tal deve-se ao facto de *“serem eles os motores de alguma mudança, por muito pequena que fosse, mas serem os motores de alguma mudança”*.

4.5 Impacto a longo prazo

O comportamento e a consciência social demonstrados logo após o HIP e nas atividades do HIP Club são atualmente evidentes nos participantes, que se revelam solidários, responsivos, empáticos e prestáveis. Mostram-se mais atentos às necessidades dos outros, como ajudar pessoas idosas ou disponibilizar um telemóvel para uma chamada. B descreve

o seu pensamento nestas situações como “*é sempre pensar se fossem os nossos.*”, ao que N acrescenta: “*É pensar no próximo.*”, confirmando este pensamento orientado para o outro atualmente.

Com o HIP, os participantes desenvolveram um espírito mais crítico, questionando situações, identificando problemas sociais na comunidade e refletindo sobre formas de contribuir positivamente. N exemplifica com uma experiência anterior: “*No meu pleno sexto ano, eu não pensei, eu fui no conformismo. Toda a gente da minha turma ficou no sexto ano e foi tudo para a espanhol, eu também fiquei, fiquei na mesma escola, hoje em dia arrependo-me.*”. Acrescenta que atualmente conseguiu mudar de escola “*mesmo sabendo que não conhecia ninguém*”, sendo uma “*questão de pensar*”, algo que “*na altura eu não pensei*”. Este discurso evidencia uma evolução no pensamento e raciocínio face a adversidades, demonstrando aprendizagem a partir de comportamentos prévios e uma escolha ativa de mudança.

Os participantes continuam a referir conceitos aprendidos no programa, como “*comportamento bystander*” e “*conformismo*”, relacionando-os com situações da vida real, o que demonstra a retenção de conceitos formais. D refere: “*Este ano implementamos estas sessões de prevenção da violência no amor e elas muitas vezes dizem, ‘ah, isso é o comportamento bystander, nós falamos sobre isso no Projeto dos heróis’. Sim, sim, eu sei que há conceitos que ficam.*”.

Embora algumas iniciativas tenham sido pontuais, o espírito pró-social e a aprendizagem adquirida são considerados duradouros. Segundo D, os participantes são capazes de estabelecer “*estes links e acho que foram projetos realmente significativos e que eles hoje ainda se lembram.*”. Apesar de terem tido um início e um fim definidos, “*fica o lastro, fica a aprendizagem, fica a capacidade de refletir sobre aquilo que aconteceu, fica este olhar para estas situações, porque se hoje estiver a apanhar lixo eu se calhar hoje penso duas vezes quando mando um pacote de sumo para o chão, ou um pacote de bebida para o chão.*”. Tal influencia uma abordagem mais consciente às ações diárias.

No âmbito do programa de *bullying*, foi identificado um comportamento pró-social de entreatajuda e apoio no controlo do grupo, promovendo o envolvimento dos participantes e auxiliando as dinamizadoras. S refere: “*Eram muito prestativos um com o outro. Então, ‘ai, eu preciso de...’ Aí, pegando as coisas, tipo, ‘ah, você precisa disso, tá bom, toma aqui’, tudo mais... Quando a gente estava querendo falar, só que tinha vários grupinhos falando, sempre tinha umas meninas que mandavam assim, ‘ah, parem de falar, parem de falar, elas querem falar’. Pronto, acabou nos ajudando, né?*”. Alguns participantes mais velhos continuam a ter comportamentos pró-sociais através de vias mais formais, como o envolvimento em iniciativas de voluntariado, nomeadamente o Banco Alimentar ou apoiando crianças mais novas na instituição, sendo descritos por D como jovens que “*apoiam as pessoas da pré-*

escola e da creche, acho que são miúdos que, pelo menos os mais velhos, que beneficiaram desta intervenção e com quem foi feito um trabalho mais intencional”.

Participantes e funcionários observaram que o programa teve um impacto mais profundo nos participantes mais novos, devido ao seu menor conhecimento prévio dos conceitos abordados no HIP. Esta opinião foi fortemente expressa por N e B, que referem: *“na visão deles, que era quinto e sexto ano, que eles ainda não têm noção de nada... eu no quinto e sexto ano não tinha noção de nada. Eu acho que eles tiveram, ganharam um pouco mais”* e que *“na cabeça deles, um herói só usa capa.”*, não reconhecendo que *“se calhar às vezes nem veem que a mãe deles ou o pai deles pode ser um herói porque faz as coisas por elas.”*. B acrescenta que *“não via quando andava no quinto, sexto ano, não pensava”* e que eventualmente, após o programa, *“pensaram depois disso”*.

Em contraste, para os participantes mais velhos, o programa serviu frequentemente para reforçar conhecimentos já existentes ou solidificar atitudes, em vez de introduzir conceitos completamente novos. As sessões, segundo N, ajudaram-lhes a saber *“qual era a palavra disso”*, referindo-se aos conceitos teóricos explorados, e descrevendo que *“já sabia mais ou menos, metade das coisas”*. Contudo, tanto B como N reconhecem que o programa *“Influenciou, sim”* o seu comportamento, afirmando que são *“mais empáticas”*.

4.6 Sugestões para melhoria do programa

Após explorar as três fases - durante o HIP, imediatamente após e na atualidade - surgiram diversas sugestões para potenciar o projeto HIP. Existe um forte consenso de que sessões mais dinâmicas e menos teóricas melhorariam o envolvimento e a retenção de informação, dado que N refere: *“se me perguntares o que elas falaram eu não me lembro de nada”*, mas que *“nas dinâmicas a gente lembra-se de todas”*. Esta sugestão é igualmente partilhada por C, que defende que *“atividades mais práticas, claro, acho que quer seja qualquer escola, qualquer grupo, qualquer criança, tudo que seja atividades mais práticas vai-se ver as crianças mais envolvidas.”*

Os participantes sentiram, por vezes, que as sessões eram repetitivas, sendo necessário, numa futura implementação, considerar uma maior diversidade de temas. D refere: *“sentiram que às vezes havia alguma repetição...ou que às vezes as ideias parecem sempre as mesmas, que estão sempre a falar da mesma coisa”*.

Uma sugestão concreta de uma nova temática foi a inclusão de uma componente dedicada ao comportamento online, nomeadamente ao *cyberbullying* e comportamento pró-social online. D justifica: *“Os problemas de atualidade são outros, vão evoluindo sempre... Hoje em dia muito daquilo que é o bullying acontece online, por isso o cyberbullying, há muita coisa a acontecer online, a vida destes jovens passa-se muito online, vemos que eles são*

muito dependentes daquilo que são as tecnologias e as redes sociais e tudo isso, e por isso pode ser interessante trabalhar também esta dimensão de como é que eu posso ter um comportamento positivo se presencio uma situação online que é desconfortável, que é negativa, que tem um impacto negativo no outro". Esta adaptação é vista como crucial para a atualidade.

A experiência de apresentar os seus projetos na universidade foi considerada altamente impactante e motivadora pelos participantes, levando à sugestão de mais oportunidades para apresentar a sua aprendizagem a diferentes públicos. B defende que esta apresentação deve ser feita ao *"público mais novo. Com coisas mais interativas para que eles pudessem perceber. Porque às vezes acho que eles precisam desse choque de realidade. Às vezes eles acham que o mundo é só o que eles pensam e precisam daquilo..."*, sendo N da mesma opinião e sugerindo a presença dos *"mais novos e mais velhos, que os mais velhos podem mudar."*

Sugeriu-se ainda que o programa seja adaptado a diferentes grupos etários, particularmente para crianças mais novas, pois uma intervenção precoce pode ter um impacto mais profundo e duradouro. F refere: *"Quanto mais cedo for, se calhar até mais impacto tem. Nem que fosse uma coisa muito levezinha...Não é uma coisa diferenciada, okay. Mas se começassem a falar desta temática aos 5, se calhar depois aos 6, 7 já vão ouvir de outra forma. Se calhar até fazia sentido haver este tipo de programa adequado às idades e ir-se aprimorando o programa para depois eles terem capacidade de... se calhar fazer sentido".* D partilha desta opinião, afirmando acreditar *"no potencial da intervenção precoce. Acho que quanto mais cedo nós intervencionarmos, qualquer grupo seja, melhores serão os resultados porque menos comportamentos cristalizados temos e por isso maior potencial de desenvolvimento de atitudes mais pró-sociais"*.

Em concordância com a necessidade de uma intervenção precoce, foi também sugerido um contacto sustentado com o HIP, garantindo a continuidade dos participantes com os conceitos explorados. F sugere que *"...Se calhar ajudava que uma pessoa mensalmente viesse para falar, para recordar. Para... Com qualquer desafio que fosse. Para ver um filme, para ver um... Se calhar deixava aqui uma semente que poderia também fazer com que eles se recentrassem um bocadinho nisso. Se calhar também não seria mau. 3 em 3 meses. Sei lá, não sei"*. M acrescenta *"O que nós nos focamos aqui é na continuidade."*

V. Discussão

Ao longo dos anos em que o HIP foi implementado, diversos estudos enfatizam os efeitos positivos do programa no desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e a paciência (Nogueira et al., 2023), bem como no desenvolvimento social, evidenciado pelos níveis mais elevados de comportamentos pró-sociais altruístas (Santos,

2018). Estes comportamentos manifestam-se de forma formal, através do voluntariado, e de forma informal, observando-se em comportamentos de entreajuda com indivíduos conhecidos como desconhecidos (Sousa, 2023). A compreensão emocional, a capacidade de adotar diferentes perspetivas, o raciocínio moral e julgamento moral são características que contribuem para o comportamento pró-social e para a compreensão empática (Hua, 2023; Kaizar, 2022). De acordo com Lam (2012), adolescentes que participam em programas pró-sociais tendem a apresentar uma auto-perceção mais positiva, maiores competências sociais e um aumento de atitudes, valores e identidades pró-sociais. Estes resultados estão em consonância com os do presente estudo, verificando-se um elevado nível de empatia, responsividade e solidariedade demonstrados pelos participantes, tanto nas suas interações com amigos, como colegas, funcionários da instituição e outros membros da comunidade.

Segundo Cardoso (2023, pp.11), “as sessões promovidas pelo HIP têm como objetivo incentivar comportamentos heroicos, promovendo mudanças de atitudes e comportamentos com base em conceitos teóricos adaptados às necessidades da população-alvo”. Esta compreensão conceptual, por vezes complexa para crianças e adolescentes, é eficazmente complementada por dinâmicas que estimulam o pensamento dos participantes e os colocam na posição de indivíduos potencialmente afetados pelos conceitos abordados, recorrendo à visualização de vídeos exemplificativos, discussão em grupo e dramatização (Santos, 2018). Conforme referem Fernandes e Monteiro (2023, pp.4), a utilizarem dinâmica “como ferramenta na mediação do conhecimento, os educadores podem criar situações desafiadoras e motivadoras, que promovam a aprendizagem de maneira ativa e participativa”, permitindo aos jovens assumirem um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Estas dinâmicas possibilitam a exploração de diferentes papéis, estimulando a criatividade e a capacidade de resolução de problemas dos jovens, bem como a consolidação dos conceitos previamente aprendidos, promovendo a socialização e a criação de um ambiente colaborativo (Fernandes & Monteiro, 2023 ; Sousa, 2023). Dado que o HIP integra ambas as componentes, teórica e dinâmica, os participantes têm a oportunidade de construir o seu conhecimento ao testar conceitos previamente adquiridos, aplicando-os a novas situações e integrando o novo conhecimento com o já existente (Roussou, 2004).

As sessões do HIP inspiraram a criação do HIP Club na instituição, proporcionando um espaço para o planeamento e concretização de ações pró-sociais baseadas nas temáticas abordadas no programa. A abertura da instituição à dinamização destas ações revela-se essencial para a sua potencialização, funcionando como um espaço de apoio aos adolescentes na definição de objetivos e na procura de estratégias para os alcançar, no âmbito do seu envolvimento em atividades pró-sociais (Lam, 2012). Estas iniciativas promovem a reflexão conjunta sobre as ações realizadas na comunidade (Lam, 2012), como se verifica através da contagem dos resíduos recolhidos e da identificação de necessidades

comunitárias. Atividades pró-sociais organizadas, especialmente com foco cívico, demonstram apoiar o desenvolvimento do caráter cívico e moral, tendo um impacto duradouro no desenvolvimento dos jovens (Zarrett et al., 2021). Este comportamento pró-social estende-se não só à comunidade geral, mas também à comunidade interna na instituição, sendo visível na entreatajuda entre os mais velhos e os mais novos. O apoio dos mais velhos às crianças mais novas promove a aprendizagem entre pares e fornece modelos de comportamento, reforçando normas pró-sociais e o envolvimento na institucional (Lam, 2012).

Estes comportamentos pró-sociais não se manifestam apenas na adolescência, mas também em idades mais precoces. Segundo Grueneisen e Warneken (2022), por volta os 5-7 anos, as crianças recorrem a comportamentos pró-sociais para atingir objetivos individuais e em benefício dos outros. Assim, dada a elevada propensão para a influência pró-social nas crianças, intervenções que promovam estes comportamentos nestas idades podem ter efeitos benéficos no seu desenvolvimento pessoal (Foulkes et al., 2018). Complementarmente, quanto maior a frequência, duração e diversidade das atividades pró-sociais em que os jovens participam, melhores são os resultados no desenvolvimento de características favoráveis (Zarrett et al., 2021), evidenciando a importância de intervenções precoces e contínuas junto de crianças e jovens.

A componente prática que resultante das atividades do HIP Club revelou-se crucial para que os participantes aplicassem os conhecimentos adquiridos nas sessões do HIP, sendo recomendável, em futuras implementações, a integração estruturada de atividades pró-sociais no programa.

O presente estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente ao nível da amostra. Devido ao facto de muitos dos participantes do grupo principal implementado em 2023 já não frequentam o ATL, não foi possível contactá-los, limitando as entrevistas a dois jovens desse grupo, o que pode não ser representativo. Paralelamente, a ausência de contactos atualizados por parte dos funcionários e profissional de saúde relativamente aos restantes participantes restringiu as contribuições a um número reduzido de jovens. Posto isto, seria benéfico realizar um estudo longitudinal, acompanhando os participantes desde o início ao fim, de modo a garantir um contacto prolongado e a recolha de dados com uma amostra mais representativa. Não obstante, os resultados do presente estudo evidenciam a presença contínua de comportamentos pró-sociais e competências socioemocionais nos participantes do HIP.

VI. Conclusões

O presente estudo evidencia que o *Heroic Imagination Project* exerceu um impacto duradouro nos participantes, manifestando-se em diversas vertentes. O conhecimento teórico transmitido pelo HIP, aliado à exploração conjunta de dinâmicas e à discussão em grupo, tem atualmente um papel fundamental na capacidade dos jovens para identificar situações sociais, como a discriminação e o conformismo, promovendo o desenvolvimento de maiores níveis de empatia e pensamento crítico. Estes aspetos refletem-se na adoção de comportamentos sociais de pequena escala no quotidiano, como o apoio à população mais envelhecida, a participação em atividades de voluntariado e a adoção de práticas ambientais responsáveis, advindo da consciencialização acerca dos efeitos das suas ações na comunidade e na sociedade.

Adicionalmente, o projeto fomentou a concretização de ações de maior escala em grupo, gerando mudanças tangíveis e reconhecidas pela comunidade, podendo inclusive influenciar o comportamento coletivo através do exemplo de comportamento modelo e heroicos demonstrados pelos jovens. A implementação prática dos conceitos explorados no contexto comunitário dos participantes facilitou a sua interiorização enquanto agentes de mudança, permitindo-lhes observar os efeitos positivos do seu trabalho pró-social em si próprios e na sua comunidade.

Posto isto, é pertinente salientar que o HIP foi essencial para proporcionar uma introdução teórica e dinâmica aos conceitos pró-sociais, sendo esta consolidada pela aplicação concreta desses conceitos no contexto real dos participantes. Neste sentido, a inclusão estruturada de oportunidades para a prática de comportamentos pró-sociais no contexto dos participantes constitui uma mais-valia para o programa, promovendo uma aprendizagem mais completa e contínua, e permitindo que os jovens apliquem efetivamente os conhecimentos adquiridos no ambiente mais significativo para si: a sua própria comunidade.

VII. Referências Bibliográficas

- Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., Ameen, B. M., & Khahir, R. M. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2025.100198>
- Aronson, E. (2018). *The social animal* (12th ed.). New York: Worth Publishers.
- Barford, K. A., Pope, J. B., Harlow, T. F., & Hudson, E. P. (2014). *Predicting Empathy and Prosocial Behavior: Who Cares and When?* APA PsycNet. <https://psycnet.apa.org/record/2014-55457-006>

- Bauman, S., Yoon, J., Iurino, C., & Hackett, L. (2020). *Experiences of adolescent witnesses to peer victimization: The bystander effect*. Science Direct. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.002>
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). *The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance*. SpringerLink. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cardoso, M. F. O. (2023). *Promoção da empatia em crianças em risco: um estudo exploratório no âmbito do projeto Heroic Imagination* [Master's dissertation], Universidade Católica Portuguesa.
- Carreiras, M. (2018). Integração socioespacial dos bairros de habitação social na área metropolitana de Lisboa: Evidências de micro segregação. *Finisterra*, 53(107), 67–85. <https://doi.org/10.18055/Finis11969>
- CASEL. (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle and high school (school ed.)*. Chicago, IL: Author.
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). *The Adolescent Brain*. National Center for Biotechnology Information. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2475802/pdf/nihms56148.pdf>
- Crone, E. A., & Achterberg, M. (2022). *Prosocial development in adolescence*. Science Direct. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2021.09.020>
- Dias, E. G., & Mishima, S. M. (2023). Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. *Sustinere*, 11(1), 402-411. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2023.71828>
- Dunbar, R. I. (1998). The social brain hypothesis. *Evolutionary Anthropology: Issues, News, and Reviews*, 6, 178–190. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6505\(1998\)6:5<178::AID-EVAN5>3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6505(1998)6:5<178::AID-EVAN5>3.0.CO;2-8)
- Ekanem, B. S. A. (2013). Science and Human Nature: A Complex Dynamics of Reality. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n2p389>
- Ernst, M., Pine, D. S., & Hardin, M. (2006). *Triadic model of the neurobiology of motivated behavior in adolescence*. National Center for Biotechnology Information. <https://doi.org/10.1017/S0033291705005891>
- Fernandes, H. P., & Monteiro, E. C. (2023). *O lúdico como estratégia de ensino no processo de recomposição das aprendizagens*. CONEDU. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID7090_TB730_26102024172542.pdf

- Ferreira, P. C., Simão, A. M. V., Paiva, A., & Ferreira, A. (2020). Responsive bystander behaviour in cyberbullying: a path through self-efficacy. *Behaviour and Information Technology*, 39(5), 511–524. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1602671>
- Foulkes, L., Leung, J. T., Fuhrmann, D., & Knoll, L. J. (2018). Age differences in the prosocial influence effect. *Developmental Science*, 21(6), 1-9. <https://doi.org/10.1111/desc.12666>
- Gonçalves, A., & Pinto, T. C. (2001). *Os Bairros Sociais Vistos por si Mesmos Actores, Imagens Públicas e Identidades* (Vol. 3).
- Grueneisen, S., & Warneken, F. (2022). The development of prosocial behavior—from sympathy to strategy. *Current Opinion in Psychology*, 43, 323-328. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.005>
- Heroic Imagination Project. (2024). *About us — Heroic imagination project*. <https://www.heroicimagination.org/about-us>
- Hespanha, P., & Carapinheiro, G. (Eds.). (2001). *Risco social e incerteza: pode o estado social recuar mais?* Edições Afrontamento.
- Hua, W. W. (2023). The Relation between Prosocial Behavior and Adolescents' Emotional Understanding. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 22.
- Kaizar, V. O. (2022). Theoretical perspectives on the development of empathy and prosocial behaviour in school children. *University of Delta Journal of Contemporary Studies in Education*, 2(2), 64-72. <https://foeunidel.org.ng/edu/wp-content/uploads/2023/10/THEORETICAL-PERSPECTIVES-ON-THE-DEVELOPMENT-OF-EMPATHY-AND-PROSOCIAL-BEHAVIOUR-IN-SCHOOL-CHILDREN-1.pdf>
- Lam, C. M. (2012). Prosocial Involvement as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012. <https://doi.org/10.1100/2012/769158>
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis* (S. B. Merriam & R. S. Grenier, Eds.). Wiley.
- Mesurado, B., Guerra, P., Richaud, M.C., Rodriguez, L.M. (2019). Effectiveness of Prosocial Behavior Interventions: A Meta-analysis. In: Gargiulo, P., Mesones Arroyo, H. (eds) *Psychiatry and Neuroscience Update*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95360-1_21
- Murphy, G. (1958) *Human potentialities*. New York: Basic Books
- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (Eds.). (2015). *Handbook of Practical Program Evaluation* (4th ed.). Wiley.
- Nogueira, I., Barbosa, M. R., Ribeiro, L. M., Xenophontos, I., & Zimbardo, P. (2023). Creating mindful heroes: a case study with ninth grade students. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1091349>
- Oliveira, E. S., Barros, N. F., & Silva, R. M. (2016). *Investigação qualitativa em saúde: conhecimento e aplicabilidade*. Ludomedia.

- Ross, K. M., & Tolan, P. (2017). Social and Emotional Learning in Adolescence: Testing the CASEL Model in a Normative Sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Roussou, M. (2004). Learning by Doing and Learning Through Play: An Exploration of Interactivity in Virtual Environments for Children. *Computers in Entertainment*, 2(1). <https://doi.org/10.1145/973801.973818>
- Rutakumwa, R., Mugisha, J. O., Bernays, S., Kabunga, E., Tumwekwase, G., Mbonye, M., & Seeley, J. (2020). Conducting in-depth interviews with and without voice recorders: a comparative analysis. *Qualitative Research*, 20(5), 565–581. <https://doi.org/10.1177/1468794119884806>.
- Santos, J. E. (2018). *Estudo Piloto de Implementação do Heroic Imagination Project em Portugal* [Master dissertation]. Universidade Católica Portuguesa.
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D., & Blakemore, S.-J. (2009). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72(1), 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.008>
- Shih, F.-J. (1998). Triangulation in nursing research: issues of conceptual clarity and purpose. *Journal of Advanced Nursing*, 28(3), 459-690. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00716.x>
- Shin, J., Lee, B. (2021). The effects of adolescent prosocial behavior interventions: a meta-analytic review. *Asia Pacific Educ. Rev.* 22, 565–577 . <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09691-z>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Solomon, L. Z., Solomon, H., & Maiorca, J. (1982). The Effects of Bystander's Anonymity, Situational Ambiguity, and Victim's Status on Helping. *The Journal of Social Psychology*, 117(2), 285–294. <https://doi.org/10.1080/00224545.1982.9713438>
- Sousa, A. L. C. D (2023). *Estudo piloto de implementação do Heroic Imagination junto de crianças e jovens em risco* [Master dissertation]. Universidade Católica Portuguesa.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente - uma abordagem desenvolvimentista*. (3a Edição). Fundação Calouste Gulbenkian online.
- Strauss, A. L. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2nd ed.). Sage Publications.
- Sullivan, J. J. (1986). Human nature, organizations, and management theory. *The Academy of Management Review*, 11(3), 536-539. <https://doi.org/10.2307/258309>
- Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education*, 10(1), 5–28. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9009-4>
- Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398255>

Zarrett, N., Liu, Y., Vandell, D. L., & Simpkins, S. D. (2021). The Role of Organized Activities in Supporting Youth Moral and Civic Character Development: A Review of the Literature. *Adolescent Research Review*, 6, 199–227. <https://doi.org/10.1007/s40894-020-00142-1>

Anexo 1 - Guião de entrevista semiestruturado para jovens

Tema	Questões	Observações
<p>Durante a implementação do Projeto</p>	<p>Bom dia, o meu nome é Isabel, e hoje gostaria de falar convosco sobre o Heroic Imagination Project, pode ser? Seria importante gravar a nossa entrevista para propósito de recolha e análise de dados, sentem-se confortáveis com isso?</p> <p>O que se lembram do Programa? (relembrar temas como o comportamento bystander, conformismo, atitudes pró-sociais se os participantes não mencionarem)</p> <p>O que aprenderam?</p> <p>O que gostaram mais?</p> <p>O que gostaram menos?</p>	
<p>Logo após a implementação do projeto</p>	<p>Agora, tendo em consideração o período de tempo logo após a implementação do HIP</p> <p>Fizeram alguma atividade depois do programa que estava relacionado com o que aprenderam no HIP?</p> <p>Participaram no HIP Club, o clube dos heróis?</p> <p>O que fizeram no HIP Club, o clube dos heróis?</p> <p>O que gostaram mais?</p> <p>O que gostaram menos?</p> <p>Como se sentiram durante e depois das atividades?</p> <p>Acham que as atividades que realizaram foram importantes? Porquê?</p> <p>Viram muito do que aprenderam refletido nessas atividades?</p>	

<p>Atualmente em relação ao projeto</p>	<p>Acham que o que aprenderam no HIP influencia o que fazem e como interagem com os outros agora?</p> <p>Atualmente, fazem atividades que têm a ver com o que aprenderam no HIP?</p> <p>Podem-me dar exemplos?</p> <p>Têm alguma sugestão para melhorias no programa HIP?</p>	
--	---	--

Anexo 2 – Guião de entrevista semiestruturado para adultos

Tema	Questões	Observações
<p>Durante a implementação do Projeto</p>	<p>Bom dia, o meu nome é Isabel, e hoje gostaria de falar consigo sobre o que observou nos participantes após a implementação do HIP. Seria importante gravar a nossa entrevista para propósito de recolha e análise de dados, sentir-se-ia confortável?</p> <p>No decorrer das sessões do HIP, como descreveria a motivação dos participantes?</p> <p>Na sua perceção, os participantes mostraram envolvimento nas sessões? Se sim, pode descrever de que forma isso se manifestou?</p> <p>Quais atividades, na sua opinião, foram mais bem-sucedidas durante o programa? O que acredita ter contribuído para o sucesso dessas atividades?</p>	
<p>Logo após a implementação do projeto</p>	<p>Agora, tendo em consideração o período de tempo logo após a implementação do HIP</p> <p>Considera que o Heroic Imagination Project incentivou os jovens a aplicar os conceitos abordados nas suas vidas diárias? Pode dar exemplos de comportamentos ou situações que evidenciem isso?</p> <p>E após a implementação do HIP, acredita que existiu uma mudança nos comportamentos pró-sociais? Em que medida?</p> <p>Pode explicar o que é o HIP CLUB e como ele se relaciona com o Heroic Imagination Project?</p> <p>Na sua opinião, as atividades realizadas no HIP CLUB refletem as aprendizagens adquiridas durante o programa? Pode dar exemplos?</p> <p>Os participantes estavam ativos e motivados nestas atividades? Se sim, o que observou?</p>	
<p>Atualmente em relação ao projeto</p>	<p>Atualmente, considera que existe algum comportamento dos participantes que reflete as</p>	

	<p>aprendizagens adquiridas no HIP? Se sim, quais?</p> <p>Existiu alguma referência ao programa desde o final da sua implementação? Se sim, quando e como?</p> <p>Houve continuidade nas ações derivadas do projeto, como o HIP CLUB? Se sim, pode descrever como essas ações foram mantidas e desenvolvidas?</p> <p>Tem alguma sugestão para melhorias no programa HIP, com base na sua experiência?</p> <p>Considera importante aplicar este programa em algum grupo em específico?</p> <p>Considera que a frequência de aplicação é adequada às necessidades apresentadas?</p>	
--	---	--