



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

AVALIAÇÃO DE PROCESSO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO
#ENTREVIAGENSEAPRENDIZAGENS: PERCEÇÕES DE ALUNOS,
PROFESSORES E PAIS

Dissertação apresentada à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Psicologia do Bem-Estar e Promoção da Saúde

Por

Maria Leonor Vidreira Faria Nunes da Fonseca

Faculdade de Ciências Humanas

abril 2024



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

AVALIAÇÃO DE PROCESSO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO
#ENTREVIAGENSEAPRENDIZAGENS: PERCEÇÕES DE ALUNOS,
PROFESSORES E PAIS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Psicologia do Bem-Estar e Promoção
da Saúde

Por

Maria Leonor Vidreira Faria Nunes da Fonseca

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação da Professora Doutora Rita Francisco

abril 2024

*“Well-being cannot exist just in your own head.
Well-being is a combination of feeling good as well as
actually having meaning, good relationships and accomplishment.”*

Martin Seligman

Agradecimentos

A presente dissertação foi possível devido não só ao esforço e persistência mas também ao acompanhamento e orientação incessável que me foi fornecida ao longo do percurso da sua realização. Gostaria de deixar um breve agradecimento a todos os elementos que me ajudaram neste processo e tornaram esta dissertação possível.

À minha orientadora, Professora Doutora Rita Francisco, por toda a sua disponibilidade ao longo deste processo, pela sua orientação em todas as reuniões e prontidão para ajudar no que fosse preciso. A sua intervenção, sabedoria e experiência foi fundamental para este percurso e para a realização da presente dissertação.

À Professora Doutora Cristina Godinho pela sua forte presença e contributo na avaliação deste programa, tendo sido uma ajuda fundamental para a concretização do presente trabalho.

A todos os alunos, pais e professores que participaram no programa e na sua avaliação, sem os quais não teria sido possível este estudo e também às escolas que acolheram este programa e o receberam de forma tão positiva.

Ao corpo docente do Mestrado em Psicologia do Bem-Estar e Promoção da Saúde por todas as aprendizagens que me foram proporcionadas e pela rica e diversa bagagem de conhecimentos e ferramentas que me foi permitida adquirir.

À minha família, em especial aos meus pais, que me acompanharam sempre neste percurso desde o início ao fim e pelo seu apoio incondicional.

Aos meus amigos e colegas pelo apoio e força que me deram ao longo do Mestrado e na concretização da presente dissertação.

Resumo

O programa #EntreViagenseAprendizagens tem como objetivo a promoção do bem-estar e estilos de vida saudáveis dos adolescentes em contexto escolar, considerando as abordagens da aprendizagem socioemocional, psicologia positiva e literacia em saúde. Para além da avaliação do impacto do programa em termos quantitativos (das dimensões alvo de intervenção), importa também avaliar o próprio processo de intervenção e a satisfação com o mesmo. Assim, o presente estudo, de natureza fundamentalmente qualitativa e transversal, tem como objetivos a avaliação de processo de intervenção do programa #EntreViagenseAprendizagens, implementado no ano letivo 2021/2022 em três escolas da região de Lisboa, bem como da satisfação com a intervenção e eventuais mudanças daí decorrentes, considerando as perspetivas dos alunos, professores e pais. Através do procedimento de análise temática e de estatística descritiva, foram analisados dados recolhidos através de sete *focus groups* (em que participaram 16 alunos, 4 pais e 5 professores), e das fichas de avaliação do programa respondidas pelos participantes no final da intervenção (n=152 alunos). Relativamente aos dados quantitativos, foi revelada uma elevada satisfação com o programa (M=3.36, DP=0.705), sendo que 89.3% (n=75) referiram que gostaram ou gostaram muito de participar no programa. Adicionalmente 81% dos alunos referiram que recomendariam o programa a amigos. Os resultados revelaram o desenvolvimento e aquisição de novas aprendizagens relacionadas com a saúde física e mental, a aquisição de competências socioemocionais (e.g., literacia emocional, autoconhecimento e regulação emocional) e a necessidade de algumas alterações no programa a nível do conteúdo e das atividades. Em suma, os resultados foram bastante positivos uma vez que não só revelaram elevada satisfação com o programa como também a aquisição de diferentes aprendizagens e a introdução de mudanças desejáveis através da intervenção, tendo deste modo reforçado a importância do programa e acrescentado credibilidade ao mesmo.

Palavras-chave: programa de intervenção, adolescentes, aprendizagem socioemocional, bem-estar, literacia em saúde, avaliação de processo, análise temática.

Abstract

The #EntreViagenseAprendizagens program aims to promote the well-being and healthy lifestyles of adolescents in a school context, considering the approaches of socio-emotional learning, positive psychology and health literacy. In addition to evaluating the impact of the program in quantitative terms (of the target dimensions of intervention), it is also important to evaluate the intervention process itself and satisfaction with it. Therefore, the present study, fundamentally qualitative and transversal in nature, aims to evaluate the intervention process of the #EntreViagenseAprendizagens program, implemented in the 2021/2022 academic year in three schools in the Lisbon region, as well as satisfaction with the intervention and possible changes resulting therefrom, considering the perspectives of students, teachers and parents. Using thematic analysis and descriptive statistics procedures, data collected through seven focus groups (in which 16 students, 4 parents and 5 teachers participated) were analyzed, and the program evaluation forms completed by participants at the end of the intervention (n=152 students). Regarding quantitative data, high satisfaction with the program was revealed ($M=3.36$, $SD=0.705$), with 89.3% (n=75) reporting that they liked or really enjoyed participating in the program. Additionally, 81% of students said they would recommend the program to friends. The results revealed the development and acquisition of new learning related to physical and mental health, the acquisition of socio-emotional skills (e.g., emotional literacy, self-knowledge and emotional regulation) and the need for some changes to the program in terms of content and activities. In short, the results were quite positive as they not only revealed high satisfaction with the program but also the acquisition of different learning and the introduction of desirable changes through the intervention, thus reinforcing the importance of the program and adding credibility to it.

Keywords: intervention program, adolescents, socio-emotional learning, well-being, health literacy, process evaluation, thematic analysis.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento teórico.....	3
1.1 Adolescência.....	4
1.2 Programas de Promoção de Competências Socioemocionais.....	6
1.3 Programas de Promoção de Estilos de Vida Saudáveis.....	9
1.4 Programa de Intervenção #EntreViagenseAprendizagens.....	10
1.5 Avaliação de Programas.....	12
1.6 Avaliação do Programa #EntreViagenseAprendizagens.....	13
1.7 O Presente Estudo.....	14
Capítulo II: Metodologia.....	15
2.1 Desenho da Investigação.....	16
2.2 Participantes.....	16
2.3 Instrumentos.....	17
2.4 Procedimento de Recolha de Dados.....	17
2.5 Procedimento de Análise de Dados.....	18
2.6 Aspetos Éticos.....	19
Capítulo III: Resultados.....	20
3.1 Perceção de Satisfação com o Programa.....	21
3.1.1 Notas Atribuídas ao Programa.....	21
3.1.2 Recomendação do Programa.....	22
3.1.3 Descrições do Programa.....	23
3.2 Perceção dos Aspetos Processuais do Programa.....	24
3.2.1 Apreciação Positiva de Sessões: Temas Abordados no Programa.....	25
3.2.1.1 Apreciação Positiva de Temas no Geral.....	25
3.2.1.2 Apreciação Positiva de Temas Específicos.....	26
3.2.2 Apreciação Positiva de Sessões: Atividades Realizadas no Programa.....	26
3.2.2.1 Apreciação Positiva de Atividades no Geral.....	26
3.2.2.2 Apreciação Positiva de Atividades Específicas.....	27
3.2.3 Outros Fatores de Satisfação.....	27

3.2.3.1 Satisfação com a Articulação do Programa na Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.....	28
3.2.3.2 Apreciação Positiva face às Dinamizadoras do Programa.....	28
3.2.4 Insatisfação com o Programa e Fatores Associados.....	29
3.2.4.1 Insatisfação com Sessões.....	29
3.2.4.2 Insatisfação com Atividades.....	29
3.2.4.3 Insatisfação com os Questionários/Inquéritos.....	30
3.2.4.4 Presença e Intervenção dos Professores.....	30
3.2.4.5 Ocupação do Tempo de Aula.....	30
3.2.4.6 Queixas do Comportamento dos Alunos.....	31
3.2.4.7 Desinteresse dos Pais em Acompanhar os Filhos/as no Programa.....	32
3.2.4.8 Dificuldade e Resistência na Apresentação de Trabalhos.....	34
3.2.4.9 Falta de Atenção e Desinteresse dos Alunos.....	35
3.2.4.10 Interferência das Sessões com Atividades Extracurriculares e Aulas.....	36
3.2.5 Alterações Desejadas no Programa e Sugestões de Melhoria.....	36
3.2.5.1 Reuniões com os Encarregados de Educação.....	36
3.2.5.2 Introdução ou Reforço de Conteúdos.....	37
3.2.5.3 Introdução ou Reforço de Atividades.....	39
3.2.5.4 Duração das Sessões e do Programa.....	40
3.2.5.5 Implementação do Programa a Turmas de Outros Anos de Escolaridade.....	41
3.2.5.6 Abordar Menos Temas para Aumentar o Foco.....	41
3.2.5.7 Constituição e Dinâmica dos Grupos.....	42
3.3 Perceção de Mudanças decorrentes da participação no Programa.....	42
3.3.1 Aprendizagens Percebidas.....	43
3.3.1.1 Aprendizagens Gerais Percebidas.....	43
3.3.1.2 Aprendizagens Específicas Percebidas.....	43
3.3.1.3 Desenvolvimento e Aquisição de Competências Socioemocionais.....	44

3.3.2 Mudanças Percebidas.....	45
3.3.3 Ausência de Mudanças, Diferenças ou Melhorias nos Alunos.....	46
3.3.4 Ausência de Aprendizagens.....	47
Capítulo IV: Discussão dos Resultados.....	48
4.1 Percepção de Satisfação.....	49
4.2 Formato da Intervenção.....	50
4.3 Conteúdos da Intervenção.....	54
4.4 Aquisição de Aprendizagens e Mudanças Percebidas.....	56
4.5 Limitações do Estudo e Considerações Futuras.....	58
Capítulo V: Conclusão.....	61
Referências.....	63

Tabelas

Tabela 1. <i>Avaliação de satisfação global com o programa</i>	22
---	----

Figuras

Figura 1. <i>Descrições do Programa (nuvem de palavras)</i>	24
--	----

Anexos

Anexo A. Ficha de Avaliação Final do Programa #EntreViagenseAprendizagens

Anexo B. Guião do *Focus Group* para os Alunos

Anexo C. Guião do *Focus Group* para os Pais

Anexo D. Guião do *Focus Group* para os Professores

Anexo E. Sistema Hierárquico de Temas Identificados

Introdução

Hoje em dia mais do que nunca é fundamental investir no desenvolvimento e aplicação de programas de prevenção e de promoção de competências socioemocionais, estilos de vida saudáveis e literacia em saúde física e mental devido ao declínio acentuado da saúde mental das crianças, jovens e adolescentes que tem sido registado nos últimos anos e décadas, acompanhado também de pior saúde física. Este tem sido associado a diversos fatores, como o uso excessivo das novas tecnologias e das redes sociais que promove o sedentarismo, isolamento, alienação social e deterioração da saúde mental e bem-estar (Murano et al., 2020), a falta de informação, desinformação, preconceito e estigma que existe fortemente à volta do tema da saúde mental e de perturbações mentais (Latoos et al., 2021), entre outros.

As escolas promotoras de saúde, uma iniciativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), são instituições de ensino que têm como preocupação e objetivo promover a saúde e a educação para a saúde no âmbito da comunidade escolar. Deste modo, as escolas focadas neste propósito permitem que os seus alunos desenvolvam e adquiram conhecimentos e ferramentas úteis para tomarem decisões informadas e conscientes relativamente aos seus hábitos, rotinas e estilos de vida, tal como também promovem o aumento da literacia em saúde física e mental, que por sua vez é fundamental não só para o sucesso académico como também para o bem-estar dos alunos e comunidade escolar como um todo (Silva et al., 2019). O paradigma das escolas promotoras de saúde tem vindo a receber uma acrescida atenção dada a importância que cada vez mais se atribui à promoção da saúde e ao papel primordial das escolas em desempenhar este trabalho, nomeadamente no aumento de fatores de proteção e no combate e redução de fatores de risco na população para diferentes doenças e problemas de saúde física e mental (Fialho, 2022).

O programa #EntreViagenseAprendizagens, desenvolvido recentemente em Portugal (Francisco et al., 2023), tem como missão promover a saúde mental e física e o desenvolvimento positivo em adolescentes, integrando-se no paradigma das escolas promotoras de saúde que têm como interesse não só educar os seus alunos para a saúde como também consciencializar e informar os mesmos de diferentes temas e problemas atuais na sociedade que são bastantes comuns nos jovens, com foco nas possíveis formas de combater estas problemáticas. Neste sentido, este programa procura promover a saúde e bem-estar e prevenir o surgimento e/ou

agravamento de problemas tanto do foro físico como do foro psicológico em adolescentes. Nesta medida, o #EntreViagenseAprendizagens é uma intervenção adequada para ser implementada em escolas promotoras da saúde, permitindo ganhos e benefícios não só aos alunos como também ao resto da comunidade escolar.

Há uma urgência na necessidade de realizar avaliações do impacto, utilidade e beneficência de intervenções deste tipo, de forma a que os mesmos possam ser desenvolvidos, melhorados e adequadamente implementados, cientificamente suportados, de forma a provocar benefícios e resultados positivos e desejáveis (Mahoney et al., 2018). A presente dissertação teve como objetivo avaliar o processo de intervenção do programa #EntreViagenseAprendizagens, implementado no ano letivo 2021/2022, em três escolas da região de Lisboa, bem como da satisfação com a intervenção e eventuais mudanças daí decorrentes, considerando as perspetivas dos alunos, professores e pais.

A presente dissertação está dividida por capítulos, iniciando com o enquadramento teórico, onde se apresenta uma revisão de literatura atualizada que incide sobre as temáticas abordadas no programa, nomeadamente a saúde mental e física na adolescência e problemáticas comuns neste período crítico e turbulento de crescimento e desenvolvimento multifacetado e multidimensional, bem como sobre processos de avaliação de programas de intervenção. O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada no estudo, especificando dimensões desenho de estudo, amostra, instrumentos e o procedimento utilizado. O terceiro capítulo inclui a apresentação dos resultados obtidos essencialmente através da análise temática efetuada, referindo as diferentes categorias, temas e subtemas encontrados. O quarto capítulo abrange a discussão dos resultados, englobando também as limitações metodológicas do estudo e ainda considerações e sugestões para investigações e estudos futuros. Por último, apresenta-se a conclusão.

Capítulo I: Enquadramento teórico

1.1 Adolescência

Segundo a OMS, a adolescência é o período de transição entre a infância e a idade adulta, compreendendo a faixa etária dos 10 aos 19 anos de idade. A adolescência começa na puberdade, que agora ocorre mais cedo, em média, do que no passado. É uma fase única do desenvolvimento humano e uma altura importante para construir as bases para uma boa saúde. Os adolescentes passam por um rápido crescimento a nível físico, cognitivo e psicossocial, afetando a forma como se sentem, pensam, tomam decisões e interagem com o mundo à sua volta. As transições na adolescência não são só corporais mas também de natureza e desenvolvimento emocional, psicológico, intelectual e social (Zaky, 2016).

Durante esta fase os adolescentes estabelecem padrões de comportamento, por exemplo relacionados com a dieta, atividade física, uso de substâncias e atividade sexual, que tanto podem proteger a sua saúde e a de outras pessoas à sua volta, como também podem colocar a sua saúde em risco, tanto no momento presente, como no futuro. É também na etapa da adolescência onde ocorre a construção da identidade pessoal, incluindo o desenvolvimento de personalidade, crenças e valores. É nesta fase do desenvolvimento que o indivíduo toma uma posição na sociedade, afirmando e expressando-se tal como ele é, de forma individualizada (Kelly & Millar, 2017).

De forma a possibilitar um crescimento e desenvolvimento adolescente otimizado e com boa saúde, os adolescentes precisam de informações e competências, incluindo educação sexual abrangente e adequada à idade; oportunidades para desenvolver competências sócio-emocionais para a vida; serviços de saúde adequados, equitativos, e eficazes; e ambientes seguros e de apoio. Expandir estas oportunidades é fundamental para responder às necessidades e direitos específicos dos adolescentes (Laski, 2015). A adolescência é um período crucial para o desenvolvimento de hábitos sociais e emocionais importantes para o bem-estar mental. Estes incluem a adoção de padrões de sono saudáveis; realização de exercício físico regularmente; desenvolver capacidades de coping, de resolução de problemas e interpessoais; e aprender a lidar com as emoções. Ambientes de proteção e apoio na família, escola e na comunidade em geral são importantes (McGraw, 2006).

Os adolescentes são ainda um grupo frágil e vulnerável, suscetíveis a problemáticas comportamentais, emocionais e sociais, tal como também a perturbações de saúde mental. De

acordo com a OMS, globalmente estima-se que 1 em cada 7 (14%) jovens dos 10 aos 19 anos de idade apresenta e sofre de uma perturbação mental ou problemas de saúde mental, representando 13% do peso global de doenças nessa faixa etária. Contudo, estes adolescentes permanecem em grande parte não tratados, ou reconhecidos (Flouri & Kallis, 2011).

A depressão, ansiedade e perturbações comportamentais estão entre as principais causas de doença e incapacidade entre os adolescentes, sendo o suicídio a quarta principal causa de morte entre jovens de 15 a 19 anos. Os adolescentes com problemas de saúde mental são particularmente vulneráveis à exclusão social, discriminação, estigma (afetando a prontidão para procurar ajuda), dificuldades educacionais, comportamentos de risco, problemas de saúde física e violações dos direitos humanos (Essau, 2003).

As prevalências de problemas e diagnósticos de perturbações de saúde mental nos adolescentes são elevadas e preocupantes, afetando negativamente as vidas desta população de forma devastadora e marcante, tendo repercussões para o resto das suas vidas enquanto futuros jovens adultos, adultos e idosos. Neste sentido, os adolescentes são uma população que merece atenção e necessita de intervenção, beneficiando de programas no âmbito da prevenção e promoção da saúde, tanto física como mental. As consequências de não abordar as condições de saúde mental dos adolescentes estendem-se até à idade adulta, prejudicando a saúde física e mental e limitando as oportunidades de terem uma boa qualidade de vida como adultos (Salelkar & Borker, 2021).

Adicionalmente, a literatura demonstra que os adolescentes são uma população bastante propensa a cometer decisões, atividades e comportamentos de alto risco, que comprometem e colocam em perigo a sua vida e saúde. Exemplos destes atos são nomeadamente os comportamentos sexuais de risco e desprotegidos, o consumo excessivo de álcool, fumar tabaco, o consumo de drogas e substâncias nocivas, entre outros (Kuther, 2000).

Ainda, os estudos revelam que trabalhar e promover as competências socioemocionais dos adolescentes, no sentido de as aumentar, e com especial ênfase nas competências emocionais, diminui significativamente a probabilidade dos adolescentes cometerem decisões e comportamentos de risco e perigosos, ajudando-os neste sentido. Desta forma, torna-se importante e urgente intervir junto dos adolescentes no sentido de trabalhar estas competências, de forma a, por um lado, proteger as suas vidas, saúde e bem-estar, e por outro lado, diminuir a

sua desobediência recorrente e os índices de delinquência tipicamente perpetrados por este grupo (Hessler & Katz, 2009).

Por último, os estudos revelam também que os adolescentes carecem de literacia em saúde física e mental, apresentado níveis reduzidos, pelo que esta população também beneficia de intervenções neste âmbito, de forma a estes poderem tomar decisões mais informadas e conscientes, que por sua vez influenciam tanto direta como indiretamente a sua saúde, bem-estar e qualidade de vida, de forma altamente positiva e significativa (Perry, 2014).

Em suma, é fundamental investir na saúde, bem-estar e qualidade de vida dos adolescentes de forma a possibilitar e promover o seu sucesso no futuro, e também por esta ser uma população vulnerável e suscetível tanto a grande sofrimento, como ao desenvolvimento de problemas e perturbações, devido à sua fase específica de desenvolvimento (Ogden et al., 2009).

1.2 Programas de Promoção de Competências Socioemocionais

Os programas de promoção de competências socioemocionais têm como base os princípios da aprendizagem social e emocional (SEL), que pretende contribuir para o processo de desenvolvimento da autoconsciência, do autocontrolo e das capacidades interpessoais que são essenciais para o bem-estar e sucesso na escola, no trabalho e na vida. Indivíduos com fortes capacidades socioemocionais são mais capazes de lidar com os desafios do dia-a-dia e conseguem maximizar o seu potencial a todos os níveis, nomeadamente a nível académico, profissional, social, psicológico e emocional. É um processo que permite a aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de competências socioemocionais que são fundamentais em diferentes aspetos de vida do indivíduo, como por exemplo autorregulação, empatia, resolução de problemas e trabalho em equipa (Jones & Doolittle, 2017).

Segundo a abordagem da CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2024), a aprendizagem socioemocional pauta-se pela promoção de diversas competências socioemocionais nomeadamente a autoconsciência (identificação de emoções, autoperceção correta, reconhecimento de capacidades, autoconfiança e autoeficácia), a consciência social (tomada de perspetiva, empatia, apreciação de diversidade e respeito pelos outros), a tomada de decisões responsável (identificação de problemas, análise de situações, resolução de problemas, avaliação, reflexão e responsabilidade ética), a autogestão (controlo de

impulsos, gestão de stress, autodisciplina, automotivação, definição de metas/objetivos e competências organizacionais) e as competências de relacionamento interpessoal (comunicação, engajamento social, construção/fortalecimento de relacionamentos e trabalho em equipa) (Frye et al., 2022). A aprendizagem socioemocional constitui uma parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. É o processo pelo qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, capacidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerir e lidar com as suas emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos significativos e tomar decisões responsáveis e conscientes (Ross & Tolan, 2017).

As intervenções desenvolvidas nas escolas incluem estratégias aplicadas no âmbito académico, em contexto de sala de aula, com o objetivo de aumentar e melhorar a saúde e bem-estar dos alunos, beneficiando os mesmos muitas vezes no sentido de reduzir ou prevenir perturbações e comportamentos problemáticos como por exemplo depressão, ansiedade social, tabagismo, abuso de álcool, uso de drogas, *bullying* e agressão. Estas intervenções requerem coordenação interdisciplinar entre psicólogos escolares, assistentes sociais, professores e pessoal administrativo. Os programas podem ser destinados a subgrupos de indivíduos de elevado risco/que se encontram em maior risco ou dinamizados com a totalidade da população escolar, abrangendo todas as crianças e adolescentes. Os programas podem integrar diversas atividades de diferentes naturezas, tais como palestras elaboradas, debates, discussões em grupo, aulas online, dramatizações e trabalhos de casa diferenciadores a serem realizados juntamente com os pais (American Psychological Association, 2023).

Os programas de intervenção focados na prevenção e promoção da saúde física e mental junto dos adolescentes são necessários agora mais do que nunca devido ao aumento acentuado que tem sido registado nos últimos anos de problemáticas tanto de saúde física, por exemplo a obesidade e diabetes, como de saúde mental na população jovem e pediátrica. Torna-se urgente atuar junto desta população. O desenvolvimento e implementação destes programas tem felizmente crescido ao longo dos anos, revelando resultados positivos e significativos. Estes programas são muitas vezes desenhados tendo como base o modelo da psicoeducação e da psicologia positiva (Ebeh, 2021).

Estes programas também se podem focar nas competências socioemocionais, incluindo a autoeficácia, resiliência, auto-confiança, auto-regulação, inibição de comportamentos, regulação

emocional (regular, gerir e controlar a natureza e intensidade das próprias emoções), inteligência e consciência emocional (conseguir identificar e reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, sabendo como reagir e responder a estas emoções), consciência social, capacidades de comunicação eficaz e efetiva, capacidade de colaboração e trabalho em equipa, capacidades de organização e gestão, entre outras, promovendo competências e capacidades de natureza social e emocional, que por sua vez têm efeitos prósperos e positivos em múltiplas dimensões do indivíduo e da sua vida (Purgato et al., 2020).

O propósito central destes programas, independentemente do seu foco e vertentes, é o aumento do bem-estar, saúde e qualidade de vida dos adolescentes. A maioria dos programas com adolescentes é realizada em contexto escolar. Devido ao ensino escolar obrigatório característico desta faixa etária, esta é uma população que frequenta a escola todos os dias, tornando-se assim mais fácil, prático e viável intervir junto desta população em âmbito escolar (Björklund et al., 2014).

Os benefícios de intervir com os adolescentes nas escolas são vários: há custos financeiros reduzidos, uma logística facilitada para a população-alvo, já que não se deslocam de propósito a um local para a participação no programa, e há uma maior facilidade de adesão aos programas, já que estes podem ser inseridos em disciplinas constituídas no currículo académico, como por exemplo a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento do ensino português. Contudo, pode ser difícil e tumultuosa a aceitação e adoção do programa por parte das escolas, já que para isso acontecer é necessário a aprovação do quadro de direção da escola, que nem sempre acontece (Kiviruusu et al., 2016).

As sessões destes programas são idealmente de carácter ativo, dinâmico, interativo, grupal e participativo, podendo incluir a visualização de vídeos, a realização de jogos, concursos e *role plays*, a instrução de conteúdos por comunicação, a modelagem (demonstrar como se faz um determinado comportamento, representando-o passo a passo, servindo de modelo e exemplo), a participação em atividades e tarefas, incluindo os trabalhos de casa, como por exemplo o auto registo de determinados comportamentos, incluindo a sua natureza e modo, intensidade, frequência e altura/momento e situação/contexto em que eles ocorrem (Smith & Stormont, 2011).

Adicionalmente, nestas sessões é essencial a promoção da consideração e respeito mútuo e recíproco entre os colegas/alunos e destes para os dinamizadores/implementadores do

programa e vice-versa. Desta forma o programa e as suas sessões atingem mais facilmente os seus objetivos, as sessões ocorrem de forma mais harmoniosa e equilibrada e há uma reduzida probabilidade de desistências do programa por parte dos participantes, havendo menos descontinuidades indesejadas de participação (Cava et al., 2022).

1.3 Programas de Promoção de Estilos de Vida Saudáveis

A promoção de estilos de vida saudáveis passa por educar sobre as diferentes formas pelas quais se pode potenciar a saúde e bem-estar. Foca-se no incentivo a comportamentos de saúde que se podem traduzir em rotinas e hábitos tais como a alimentação saudável e equilibrada, a prática regular de exercício físico, a hidratação frequente ao longo do dia, ingerindo a recomendação diária de água, a prática de hobbies que proporcionem satisfação e prazer aos indivíduos, o convívio social regular com familiares e amigos, investindo em tempo de qualidade com a rede de apoio de cada um e a eliminação ou redução de práticas nocivas para a saúde como por exemplo a ingestão frequente de álcool, o consumo de drogas, o tabagismo e relações sexuais desprotegidas (Villasana et al., 2020).

A promoção de estilos de vida saudáveis assume uma extrema importância uma vez que não só potencia a saúde física como também tem um impacto direto na saúde mental dos indivíduos. Através de comportamentos de saúde perpetuados nas rotinas e no dia-a-dia dos indivíduos é possível não só promover a longevidade, o aumento da esperança média de vida e reduzir os custos com a saúde, como também aumentar os níveis de qualidade de vida e de bem-estar (Villasana et al., 2020).

Em Portugal já foram criados e implementados em escolas programas de promoção de estilos de vida saudáveis, nomeadamente a promoção de alimentação saudável e de atividade física, tal como por exemplo o programa PASSE (Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar), no âmbito do programa PNPAF (Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física), respetivamente. Estes tipos de programas revelam bons indicadores de sucesso, com resultados e impactos positivos junto das escolas e populações jovens (Costa, 2018; Direção-Geral da Saúde, 2020).

Outro exemplo de programa de promoção de estilos de vida saudáveis implementado a nível nacional consiste no PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar),

que também revela bons resultados, com um impacto positivo junto das comunidades académicas e da população infanto-juvenil, educando as crianças e jovens sobre saúde sexual (Lusquinhos & Carvalho, 2017; PRESSE, 2016).

Os programas de promoção de estilos de vida saudáveis são tão importantes como os programas focados na saúde mental e aprendizagem socioemocional, uma vez que a saúde física e mental estão intimamente interligadas e a noção de saúde e bem-estar integra as duas componentes em simultâneo. A aplicação destes programas nas escolas é relevante e necessária visto que quanto mais cedo forem implementados hábitos e estilos de vida saudáveis, mais facilmente os mesmos são integrados e continuados no futuro e ao longo da vida adulta (Drouka et al., 2023).

1.4 Programa de Intervenção #EntreViagenseAprendizagens

O #EntreViagenseAprendizagens é um programa de promoção do bem-estar e de estilos de vida saudáveis dos adolescentes em contexto escolar, considerando a educação para a saúde, a promoção de competências socioemocionais e o desenvolvimento das suas forças de carácter, nomeadamente recursos, qualidades e virtudes de cada um (Francisco et al., 2023).

É um programa de carácter dinâmico, interativo e grupal e é constituído por um total de 20 sessões semanais com a duração de 45 minutos. Incide nas temáticas principais da regulação emocional, literacia emocional, comunicação, literacia em saúde, hábitos e estilos de vida saudáveis (nomeadamente sono, alimentação, atividade física e consumo de álcool e tabaco), forças de carácter e propósito de vida. Destina-se a alunos do terceiro ciclo (8º e 9º ano de escolaridade), correspondendo à faixa etária dos 13 aos 14 anos de idade. Todas as atividades do programa são desenvolvidas em grupo, de forma dinâmica e interativa, sendo a participação no programa totalmente voluntária (Francisco et al., 2023).

Neste programa é utilizada a metáfora de uma viagem para um mundo melhor, um caminho para o qual os adolescentes devem preparar-se. Esta preparação requer uma série de aprendizagens, que devem ir colocando na sua bagagem, que ocorre em diferentes zonas da cidade (e.g., Mercado das Emoções, Ginásio da Mente). A ideia central da metáfora é que, com a ajuda deste programa, a bagagem dos adolescentes fique enriquecida com as aprendizagens

transmitidas, que lhes serão muito úteis na vida, tanto no presente, como no futuro (Francisco et al., 2023).

Este programa é inovador, distinguindo-se de outros programas pelo facto de conciliar e complementar, de forma integral, abrangente e holística, as diferentes dimensões da vida nos adolescentes, nomeadamente o bem-estar, saúde mental, estilos de vida saudáveis, competências socioemocionais, forças de carácter e propósito de vida, em vez de se focar, especificamente, em apenas uma destas dimensões. Neste programa são desenvolvidas atividades práticas, sendo que a maioria das atividades propostas são realizadas em grupo e envolvem uma participação ativa dos alunos, como por exemplo os debates, *role-plays* e as reflexões em conjunto. As atividades realizadas têm como objetivo promover não só a aquisição de diferentes aprendizagens relacionadas com bem-estar, saúde física e mental como também o desenvolvimento de virtudes/forças de carácter, ferramentas e competências socioemocionais.

O programa integra ainda duas sessões com os pais, sendo que a primeira tem como objetivo introduzir a intervenção aos encarregados de educação, detalhando o seu propósito, os conteúdos trabalhados e as atividades realizadas. Já a segunda sessão realizada com os pais tem como objetivo identificar e promover as dinâmicas e relações familiares positivas estabelecidas entre os pais e os filhos, tendo os pais a oportunidade de referir conteúdos que considerem importantes serem trabalhados numa das sessões do programa, de forma a que possam ser integrados no mesmo. Neste sentido, o programa considera pertinente implementar as diferentes perspetivas, considerações e preocupações dos pais face às necessidades e problemáticas que os mesmos identificam nos filhos, permitindo maximizar a utilidade da intervenção e beneficiar ainda mais os alunos.

Deste modo, o programa destaca-se ao pretender trabalhar colaborativamente com os jovens ferramentas que lhes permitam desenvolver os seus recursos e virtudes, e fortalecer a sua capacidade de resiliência para lidar com os desafios e dificuldades da adolescência. Neste sentido, o programa traz um contributo especial, rico e significativo à sociedade científica e às comunidades escolares e académicas.

1.5 Avaliação de Programas

A avaliação de programas pode ter diferentes objetivos, tais como a avaliação de impacto, de eficácia ou de processo, abrangendo consoante o seu objetivo um estudo e análise de natureza quantitativa, qualitativa ou mista (Morrell et al., 2016). Especificamente, as avaliações de processo (tal como a que será realizada no presente estudo) assumem uma natureza fortemente qualitativa uma vez que se pretende aceder às perceções e relatos dos participantes do programa em questão, com o propósito de perceber, na sua ótica, quais foram os aspetos mais e menos valorizados da intervenção, tal como também problemas identificados, dificuldades experienciadas na participação, motivos de satisfação e insatisfação e fatores associados a cada um (Abildgaard et al., 2016). A metodologia qualitativa usada neste tipo de estudos recorre a instrumentos de recolha de dados tais como as entrevistas e os *focus groups*, permitindo a obtenção de informações com elevado detalhe e riqueza, para serem posteriormente analisados e explorados através de análises qualitativas, tal como por exemplo a análise temática, de conteúdo ou do discurso (Morrell et al., 2016).

Neste sentido, estas avaliações são fundamentais para identificar áreas e componentes da intervenção que devem ser alteradas e melhoradas. A realização deste tipo de trabalho e investigação permite elevar os programas ao mais alto nível de qualidade tal como também possibilita progressos na área científica que se dedica às intervenções psicológicas e pedagógicas (Harris, 2021).

É relevante salientar que todas as avaliações de programas, nomeadamente avaliações com diferentes objetivos, são extremamente importantes uma vez que são necessárias para compreender o contributo que os programas oferecem à sociedade e à população visada tal como também para perceber o potencial da intervenção (Gorely et al., 2019).

1.6 Avaliação do Programa #EntreViagenseAprendizagens

A versão piloto do #EntreViagenseAprendizagens foi avaliada através de um estudo empírico misto adotando uma pluralidade metodológica, com recurso a análise quantitativa e qualitativa (Hormigo, 2019). O estudo seguiu um desenho de investigação quasi-experimental, com avaliação pré-teste e pós-teste, de modo a permitir a avaliação do impacto do programa com

a abordagem quantitativa. De modo a realizar uma compreensão mais profunda e aprimorada dos seus resultados, o estudo realizou adicionalmente uma análise qualitativa de cada sessão e do programa na sua totalidade, levando em consideração as percepções dos participantes do próprio programa (Hormigo, 2019).

No estudo participaram 54 adolescentes de ambos os sexos que frequentam o 8º ano de escolaridade (ou equivalente) de duas escolas da Grande Lisboa, sendo uma escola de ensino recorrente e outra de ensino regular. Os resultados principais do estudo consistem no aumento do número de horas de sono dormidas ao fim-de-semana e no aumento dos níveis de “connectedness” (‘conexão’ em tradução literal, o termo em inglês refere-se a sentir-se amado, apoiado e valorizado pelos outros) numa das escolas, e o aumento do consumo de sopa, da clareza emocional e otimismo na outra escola. Outro resultado principal consiste na avaliação qualitativa realizada pelos participantes que foi bastante positiva e satisfatória, e o facto de terem demonstrado que este programa lhes foi útil e uma mais-valia para o seu desenvolvimento e para as suas relações interpessoais (Hormigo, 2019). Os resultados foram considerados promissores, ressaltando a importância e o impacto benéfico da implementação de programas de promoção do desenvolvimento positivo em adolescentes, de forma a poder prevenir e diminuir problemáticas comuns junto desta população mediante a aquisição de recursos, competências e capacidades para um desenvolvimento ótimo, próspero, harmonioso e essencialmente positivo (Hormigo, 2019).

Ainda, é importante referir que algumas alterações que foram sugeridas pelos participantes no âmbito do estudo acima referido foram introduzidas na nova versão do programa que está a ser avaliada no presente estudo. Com efeito, as modificações realizadas de acordo com as necessidades e sugestões dos alunos consistem na inclusão de sessões especificamente dedicadas à literacia em saúde mental e uma sessão com os pais dos participantes, considerando a importância da família para o sucesso da intervenção e dos seus resultados. Adicionalmente, a duração das sessões foi reduzida de 90 para 45 minutos cada sessão e o número total de sessões aumentou de 10 para 20 sessões, de modo a facilitar a integração do programa no currículo escolar que inclui aulas de 50 minutos, especificamente na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (Francisco et al., 2023).

1.7 O Presente Estudo

O presente estudo tem como objetivo geral avaliar o processo de intervenção do programa #EntreViagenseAprendizagens através das perceções de alunos, professores e pais. Os objetivos específicos são: a) avaliar a perceção de satisfação com o programa por parte dos alunos; b) avaliar a perceção dos aspetos processuais do programa por parte dos alunos, professores e pais, nomeadamente conteúdos, atividades e componentes inerentes à intervenção; e c) avaliar a perceção dos aspetos de mudança produzidos pelo programa por parte dos alunos, professores e pais.

A dissertação foca-se portanto na avaliação de processo deste programa que foi implementado no ano letivo 2021/2022 em três escolas da região de Lisboa, junto de 152 alunos, tendo como propósito a melhoria desta intervenção (complementando a avaliação de impacto com recurso a métodos quantitativos), de forma que possa ter um contributo significativo na sociedade, especialmente junto da população jovem e das comunidades escolares.

Capítulo II: Metodología

2.1 Desenho da Investigação

O presente estudo de natureza essencialmente qualitativa e transversal tem com o objetivo principal avaliar o processo de intervenção do programa #EntreViagenseAprendizagens, implementado no ano letivo 2021/2022, em três escolas da região de Lisboa, bem como da satisfação com a intervenção e eventuais mudanças daí decorrentes, considerando as perspetivas dos alunos, professores e pais.

2.2 Participantes

O presente estudo inclui uma amostra composta por uma tríade que é constituída por alunos que participaram no programa #EntreViagenseAprendizagens, respetivos pais e professores.

O grupo inicial de participantes no programa inclui 152 alunos do 8º ano de escolaridade, estudantes das 7 turmas das 3 escolas nas quais o programa foi implementado, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade, tendo maioritariamente 13 e 14 anos.

Do total dos 152 alunos que participaram no programa, 84 alunos ($M=13.37$ anos, $DP=0.832$; 58% do sexo feminino) responderam às fichas de avaliação final do programa, o que corresponde a aproximadamente 56% do total de participantes no programa no ano letivo de 2021/2022. Relativamente à amostra de recolha de dados, duas escolas pertencem ao município de Lisboa, correspondentes às escolas A ($n=49$ alunos) e B ($n=8$ alunos) e uma escola pertence ao município de Sintra, correspondente à escola C ($n=27$ alunos).

Relativamente aos participantes nos *focus groups*, participaram um total de 25 indivíduos, nomeadamente 16 alunos (9 do sexo masculino e 7 do sexo feminino; $M=14.0$ anos, $DP=0.632$; 44% do sexo feminino), 5 professores (1 do sexo masculino e 4 do sexo feminino) e 4 pais (2 pais e 2 mães). Relativamente à distribuição por escolas, 9 alunos pertencem à escola A, 5 alunos pertencem à escola B e 2 alunos pertencem à escola C. Quanto aos professores, 4 pertencem à escola A e 1 pertence à escola B. Quanto aos pais, 3 correspondem à escola B e 1 corresponde à escola A.

2.3 Instrumentos

No presente estudo foram utilizados dois instrumentos para a recolha de dados, nomeadamente a Ficha de Avaliação Final e os guiões dos *focus groups*.

A Ficha de Avaliação Final (Anexo A) é destinada apenas aos alunos e engloba um total de oito perguntas, nomeadamente sete perguntas semiabertas e uma pergunta de natureza quantitativa que incide sobre a satisfação com o programa e inclui uma escala de likert de 1 a 4 (1 corresponde a não gostei nada, 2 corresponde a gostei pouco, 3 corresponde a gostei e 4 corresponde a gostei muito). As restantes perguntas incidem sobre a experiência como participante no programa, nomeadamente incluindo fatores de satisfação e insatisfação com a intervenção, tal como também sugestões de alteração e melhoria. Exemplos de questões realizadas nesta ficha incluem “Quais foram as grandes aprendizagens que este programa te proporcionou?” e “Se pudesses alterar alguma coisa do #EntreViagenseAprendizagens, o que seria?”.

Os três guiões dos *focus groups*, de natureza semiestruturada, são destinados aos três grupos de participantes, nomeadamente alunos, pais e professores (Anexos B, C e D respetivamente). Os *focus groups* permitem uma discussão aberta de ideias, opiniões e experiências que incidem sobre o programa e a participação no mesmo, incluindo não só questões relativas às perceções sobre benefícios advindos, mudanças possivelmente provocadas, satisfação com a intervenção e aspetos positivos, como também fatores de insatisfação, aspetos negativos, sugestões de alteração e melhoria e problemas e dificuldades encontradas ao longo da intervenção.

2.4 Procedimento de Recolha de Dados

As fichas de avaliação final do programa foram aplicadas a todos os alunos que estiveram presentes na última sessão do mesmo, de forma a poder ser realizada uma retrospectiva sobre a intervenção desde o início ao fim, tendo a sua aplicação uma duração de aproximadamente 5 minutos.

Para a realização dos *focus groups* foi utilizado o método de amostragem não probabilística por conveniência, tendo o recrutamento dos participantes dependido inteiramente

da disponibilidade e vontade de cada aluno(a), respetivo pai/encarregado de educação ou professor(a) para participar nos *focus groups*. Para este efeito foi enviado um email com antecedência a todos os alunos que participaram no programa, respetivos pais e professores que lecionam a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (disciplina em que o programa foi integrado) ou diretores de turma, questionando sobre a disponibilidade e interesse em participar, com a devida explicação do processo e fazendo referência à utilidade e importância da sua adesão. Os *focus groups* tiveram uma duração de cerca de 60 a 90 minutos, tendo sido realizados separadamente com cada grupo. Foram concretizados no total 7 *focus groups*, dos quais 4 foram destinados a alunos, 2 foram destinados a pais e 1 foi destinado a professores.

Dos 7 *focus groups* realizados, 5 foram dinamizados remotamente através da plataforma Zoom de forma a possibilitar uma maior adesão, devido à impossibilidade ou dificuldade de deslocamento dos participantes, e 2 foram dinamizados presencialmente, nomeadamente nas escolas A e B. Os *focus groups* foram realizados poucas semanas depois do programa acabar, tendo iniciado a 24 de Junho de 2022 e terminado a 19 de Julho do mesmo ano. Ainda, os *focus groups* foram gravados em áudio e posteriormente transcritos *ipsis verbis* para a realização da análise temática.

Relativamente aos critérios de inclusão da amostra, estes incluem, mais especificamente, alunos que receberam a intervenção e frequentaram o programa, professores dos alunos que participaram no programa, especificamente da disciplina Cidadania e Desenvolvimento na qual o programa foi implementado e ainda pais dos alunos submetidos ao programa.

2.5 Procedimento de Análise de Dados

Para análise e interpretação dos dados de natureza qualitativa recorreu-se ao procedimento de análise temática, seguindo a abordagem de Braun e Clarke (2006), com recurso ao software MAXQDA. A análise temática consiste numa análise reflexiva, contínua e ativa de temas cujo método consiste num processo iterativo que engloba seis etapas, nomeadamente em primeiro lugar a familiarização com os dados, em segundo lugar a formulação e geração de códigos iniciais, em terceiro lugar a procura e identificação de temas, em quarto lugar a revisão de potenciais temas, em quinto lugar a definição e nomeação de temas, e por último em sexto

lugar a produção do relatório. Esta análise e abordagem conceituada é amplamente utilizada na literatura científica nos estudos de natureza qualitativa.

2.6 Aspectos Éticos

A nível de aspectos éticos, foram mantidos sempre as normas e princípios da ética no estudo e investigação científica, tendo sido assegurado o consentimento informado para os três grupos de participantes, nomeadamente para os alunos, professores e pais. A confidencialidade, privacidade e direitos dos participantes foram sempre devidamente assegurados e respeitados ao longo do estudo e investigação. Os participantes do estudo podiam desistir do mesmo a qualquer momento, não havendo consequências relativamente ao abandono e desistência da investigação. A confidencialidade nas respostas dadas pelos participantes foi sempre respeitada e assegurada.

Capítulo III: Resultados

A apresentação e discussão dos resultados é organizada em três grandes temáticas, nomeadamente (1) a percepção de satisfação com o programa, (2) a percepção dos aspetos processuais do programa, e (3) a percepção dos aspetos de mudança produzidos pelo programa. Esta organização resultou num sistema de 15 categorias, nomeadamente três, cinco e quatro categorias respetivamente (Anexo E).

Na identificação das citações dos participantes que ilustram os temas identificados, os termos “participante”, “focus group” e “ficha de avaliação final” são abreviados por “P”, “FG” e “FAF” respetivamente.

3.1 Percepção de Satisfação com o Programa

A percepção de satisfação com o programa diz respeito às considerações e percepções de satisfação e agradabilidade com o programa, incluindo neste sentido as notas atribuídas ao programa e a recomendação da intervenção, com as devidas justificações. A percepção de satisfação com o programa é deveras importante, sendo pertinente ser avaliada uma vez que é decisiva para a aceitação e adesão ao programa por parte dos alunos. Deste modo, a satisfação com o programa está associada e exerce influência no cumprimento dos seus objetivos e nos resultados da intervenção, na medida em que o programa mais facilmente atinge os objetivos pretendidos e alcança resultados positivos e desejáveis se os alunos que participam estiverem satisfeitos com o mesmo.

3.1.1 Notas Atribuídas ao Programa

A análise estatística descritiva da questão da ficha de avaliação global do programa mostrou que a grande maioria dos alunos (89,29%, n=75) revelaram-se satisfeitos com o programa, tendo gostado ou gostado muito da intervenção (Tabela 1). A média da avaliação de satisfação global com o programa corresponde a 3.36 (DP=0.705), numa escala de 1 a 4.

Tabela 1*Avaliação de satisfação global com o programa (N=84)*

“Gostei muito”	“Gostei”	“Gostei pouco”	“Não gostei nada”
47,62%	41,67%	9,52%	1,19%
(n=40)	(n=35)	(n=8)	(n=1)

3.1.2 Recomendação do Programa

Do total de participantes que responderam às fichas de avaliação final, 87,18% dos alunos (n=68) expressaram que recomendariam a intervenção, enquanto apenas 2,56% (n=2) não a recomendariam.

As justificações mais frequentemente identificadas referiram-se às aprendizagens proporcionadas pelo programa (n=30), dividindo-se entre aprendizagens gerais (e.g., “porque aprendemos muito/ensina-nos muitas coisas importantes para os adolescentes”, “é um programa muito educativo”, “achei muito informativo”; n=16), autoconhecimento (e.g., “pois dá-nos a conhecer mais sobre nós”, “ajuda-nos a perceber mais sobre nós/compreendermo-nos melhor”; n=3), capacidades, competências e conhecimentos (e.g., “faz desenvolver as nossas competências e conhecimentos”, “desenvolvemos melhor as nossas capacidades”; n=2), compreensão do outro (e.g., “ajudou-me a perceber o outro”, “ajuda-nos a compreendermos melhor as pessoas à nossa volta”; n=2), adaptabilidade e resolução de problemas (e.g., “ajuda-nos a saber o que fazemos em certas situações”, “mostra-nos como lidar com os problemas que enfrentamos”; n=2), aumento de compreensão sobre temas com os quais já tiveram contacto (e.g., “eles iriam perceber mais sobre os assuntos que foram abordados”; n=1), esclarecimento de dúvidas (e.g., “assim podiam tirar as suas dúvidas”; n=1), saúde (e.g., “aprendemos muito sobre a nossa vida e saúde”; n=1), virtudes (e.g., “faz-nos tornar uma pessoa mais compreensiva, calma e paciente”; n=1) e regulação emocional (e.g., “mostra-nos como controlar as nossas emoções que vivemos no dia-a-dia”; n=1).

Adicionalmente outras justificações referiram-se à natureza cativante do programa (e.g., “porque achei muito interessante”, “porque é muito fixe”, “é engraçado”, “acho que é algo fora do comum”; n=11), à diversão (e.g., “porque é divertido”; n=6), ao carácter de auxílio e ajuda

(e.g., “porque ajudará muitas pessoas”, “aprendes muitas coisas que podem mudar vidas”, “poderia ajudar a atitude deles”; n=5), à qualidade do programa (e.g., “porque é bom/muito bom”; n=4), à importância do programa (e.g., “Acho que o programa é importante para todos”; n=2), à satisfação com o programa (e.g., “porque gostei”, “vale bastante a pena”; n=2), às atividades (e.g., “pelas atividades individuais”; n=1), à pertinência dos conteúdos (e.g., “acho que é importante abordar estes temas”; n=1) e à abertura social (e.g., “podes abrir-te para as outras pessoas”; n=1).

Estes resultados demonstram portanto uma satisfação geral com o programa, uma vez que as notas atribuídas ao programa foram na generalidade muito positivas e os níveis de recomendação da intervenção também são bastante elevados e favoráveis. Estes dados são reforçados através das respostas à questão “o que gostaram menos no programa”, à qual 32 alunos responderam “Nada” e 8 alunos responderam “Gostei de tudo”. Adicionalmente, quando perguntado se alterariam alguma coisa no programa, 56 alunos responderam “Nada”.

3.1.3 Descrições do Programa

Outra apreciação positiva à intervenção são as descrições do programa efetuadas pelos alunos. Com efeito, quando perguntado aos alunos para descrever o programa em apenas uma palavra, todas as descrições realizadas foram bastante positivas e favoráveis, valorizando a intervenção. Estas descrições podem agrupar-se em 5 subtemas, nomeadamente descrições associadas a conceitos positivos no geral (e.g., “Fixe”, “Muito bom”, “Interessante”, “Incrível” e “Importante”; n=45), aprendizagem e informação (e.g., “Aprendizagem”/“Aprender”, “Ensinar”, “Educativo”, “Informativo” e “Autoconhecimento”; n=13), diversão (e.g., “Divertido” e “Diversão”; n=5), saúde (n=1) e emoções e sentimentos (n=1). Na figura 1 podem ser consultadas as diferentes descrições do programa realizadas pelos alunos, numa nuvem de palavras, sendo que quanto maior o tamanho das expressões maior a frequência com que as mesmas foram ditas.

Figura 1. Descrições do Programa (nuvem de palavras)



Como podemos observar, as respostas a esta pergunta foram bastante satisfatórias, tendo os alunos tecido vários elogios ao programa, enaltecendo a intervenção. É relevante salientar que algumas respostas enaltecem o programa numa perspetiva pedagógica e didática, enquanto intervenção educativa através da qual foi possível adquirir, aprender e desenvolver conhecimentos.

3.2 Perceção dos Aspetos Processuais do Programa

A perceção dos aspetos processuais do programa diz respeito às considerações e perceções sobre os diferentes aspetos, componentes e características do programa, tais como a pertinência e adequação à idade das temáticas e conteúdos trabalhados, as atividades realizadas, a duração do programa e das sessões, as formas de dinamização das sessões, a necessidade de reuniões de professores com os pais para dar feedback, a disciplina na qual o programa é dinamizado, entre outros aspetos inerentes ao programa, nomeadamente o seu processo de implementação, estrutura e natureza. A avaliação da perceção dos aspetos processuais do programa é importante de forma a identificar os pontos fortes e fracos do programa, aspetos que devem ser mantidos em futuras edições e implementações do programa, áreas que podem ser melhoradas e sugestões de alterações tanto por parte dos alunos que participaram, como também por parte dos professores e pais que estiveram envolvidos com a intervenção.

Com efeito, foram identificados neste âmbito um total de cinco categorias e 23 temas que serão devidamente detalhados.

3.2.1 Apreciação Positiva de Sessões: Conteúdos Abordados no Programa

Foram identificados um conjunto de conteúdos do programa que revelam satisfação com o programa ou que contribuem para a mesma, estando associados a uma apreciação positiva da intervenção.

Relativamente à apreciação positiva de conteúdos abordados no programa, a mesma divide-se principalmente em dois, nomeadamente temas no geral e temas específicos.

Ainda, no âmbito da apreciação positiva de sessões, é relevante salientar que foi manifestada satisfação com a atenção dada aos conteúdos transmitidos (n=1), sendo esta noção ilustrada através da afirmação “Da atenção que deram aos conteúdos” (P. 30 FAF, aluna escola A, 14 anos) quando perguntado em geral o que gostou mais no programa.

3.2.1.1 Apreciação Positiva de Temas no Geral

Relativamente à apreciação positiva dos temas no geral abordados no programa, a mesma verifica-se mediante os comentários dos alunos, tal como por exemplo “Tudo o que eu pensei foi abordado e tudo muito bem explicado” (P. 35 FAF, aluna escola C, 13 anos) e “Tudo que queria que fosse abordado, foi abordado” (P. 6 FAF, aluno escola A, 13 anos) e ainda:

“Eu sou da mesma opinião (...)abordaram esse tipo de assuntos e é raro falarmos sobre esses assuntos na escola, então como abordaram esses temas, acho que foi bom, as sessões foram muito interessantes (...)” (P. 16 FG, aluna escola C, 16 anos).

Adicionalmente, quando perguntado em geral o que gostaram mais no programa nas FAF, 14 alunos referiram que gostaram de tudo, espelhando uma apreciação positiva por todos os temas ou pela generalidade dos temas que foram abordados.

Foram também identificadas a pertinência dos temas e a abordagem correta dos temas e adequação à idade dos alunos, estando estas perceções espelhadas nas seguintes afirmações: “(...) mas sim os temas são pertinentes acho que foram abordados de uma forma correta dada a idade

dos alunos” (P. 19 FG, professora escola A), “Acho que é assim, os temas foram bem escolhidos sobretudo pela idade e realmente os temas que foram abordados nas aulas não acho que mudaria nada em termos de tempo” (P. 14 FG, aluna escola B, 14 anos) e ainda:

“(…) a forma como os assuntos foram abordados eu acho que foi uma forma muito correta porque acho que fez toda a gente entender e também davam oportunidade a toda a gente para poderem participar, acho que isso foi muito didático e bom” (P. 15 FG, aluna escola C, 14 anos).

3.2.1.2 Apreciação Positiva de Temas Específicos

Relativamente à apreciação positiva dos temas específicos abordados no programa, a mesma confirma-se mediante outros comentários dos alunos, tal como por exemplo quando perguntado em geral o que gostaram mais no programa, os alunos responderam sobre vários temas trabalhados, nomeadamente os cursos e futuro profissional (n=5), a pressão de pares (n=4), o ambiente e poluição (n=3) e o propósito de vida, compromisso e resiliência (n=2).

Outros temas mencionados incluem os tipos e formas de comunicação, a respiração, autoestima, problemas mentais, autoconhecimento, sentimentos, ansiedade, depressão e saúde mental, forças de carácter, adaptabilidade, saúde e atividade física, tendo estas temáticas sido referidas uma vez por diferentes alunos.

3.2.2 Apreciação Positiva de Sessões: Atividades Realizadas no Programa

3.2.2.1 Apreciação Positiva de Atividades no Geral

Relativamente às atividades no geral, foi relatado que as atividades promoveram a reflexão dos alunos sobre diferentes situações e que todas funcionaram bem, nomeadamente:

“(…) As atividades também promoveram ali a reflexão dos alunos um bocadinho pelo conhecimento que eles tinham e depois levava-os a refletir sobre determinadas situações que foram apresentadas pelas formadoras” (…)
“Eu acho que todas elas funcionaram bem não tenho assim algumas que

funcionassem menos bem que outras, acho que todas funcionaram bem (...)” (P. 19 FG, professora escola A).

Adicionalmente a satisfação e apreciação positiva pelas atividades no geral também é representada pelas afirmações dos alunos, como “(...) as atividades eram boas” e “(...) gostei mesmo das atividades” (P. 9 FG, aluno escola A, 13 anos).

3.2.2.2 Apreciação Positiva de Atividades Específicas

Várias atividades específicas foram positivamente apreciadas pelos alunos. Com efeito, sete alunos referiram os debates, outros sete alunos referiram os trabalhos e atividades em grupo, dois alunos referiram partilhar experiências e opiniões com os colegas, e outros dois alunos mencionaram a atividade intitulada “Onde sentes as emoções?” na qual é desenhado um corpo e são pintadas as zonas onde as emoções são sentidas.

Outras atividades mencionadas foram as atividades de desenho no geral, método de relaxamento, jogos, representações, atividade física, desafios, teatros, mímica, quiz e atividades práticas no geral, tendo estas atividades sido referidas uma vez por diferentes alunos.

É relevante referir que os alunos revelaram uma elevada preferência por atividades práticas e dinâmicas em oposição a atividades teóricas e de escrita, uma vez que as atividades que mencionaram como tendo sido as que gostaram mais foram na sua grande maioria (todas à exceção de uma) de natureza prática.

Ainda as dinâmicas e atividades em grupo foram largamente destacadas pelos alunos, evidenciando uma grande preferência por atividades em grupo face a atividades a solo.

3.2.3 Outros Fatores de Satisfação

Para além da satisfação com os conteúdos e atividades desenvolvidas, conforme identificado acima, outros fatores de satisfação remetem para a satisfação com a articulação do programa na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, e a apreciação positiva relativamente às dinamizadoras do programa.

3.2.3.1 Satisfação com a Articulação do Programa na Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento

Relativamente à satisfação com a articulação do programa na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (n=2), as citações seguintes ilustram as razões desta satisfação, por parte de uma professora e uma aluna:

“Faz todo o sentido (...) E mesmo na disciplina de cidadania eu acho que este programa se encaixa muito bem, o oitavo ano da nossa escola tem essa temática, tem a temática da saúde e, portanto, sendo dada de uma outra forma desde role-play desde tudo aquilo que fizeram, acho ótimo” (P. 19 FG, professora escola A).

“Na minha opinião aquilo ter sido na aula de cidadania foi uma coisa boa porque a minha professora estava de baixa e nós não tínhamos aulas, ou seja, foi bom para ocupar o tempo e também foi muito divertido e a professora deu as notas consoante o que as psicólogas acharam do nosso comportamento na aula e de nós, aquelas coisinhas que elas mandavam para casa” (P. 15 FG, aluna escola C, 14 anos).

3.2.3.2 Apreciação Positiva face às Dinamizadoras do Programa

Relativamente à apreciação positiva face às dinamizadoras do programa (n=3), esta noção é ilustrada através das seguintes afirmações: “As psicólogas” (P. 61 FAF, aluno escola A, 13 anos) quando perguntado em geral o que gostaram mais no programa, “(...)foi fixe falar com as *storas* e elas explicarem coisas e isso, então sim” (P. 9 FG, aluno escola A, 13 anos) e ainda:

“Eu sou da mesma opinião (...) porque as psicólogas também estavam sempre preocupadas para nos ajudar, a perguntar se tínhamos dúvidas, elas estavam sempre em cima de nós para tirar as dúvidas (...) e também outro momento que me marcou foi as psicólogas preocuparem-se muito connosco, havia lá uma psicóloga que era a Dra [nome da dinamizadora] que se preocupava muito, e depois estava sempre em cima de nós a perguntar se estava tudo bem, se precisávamos de ajuda então isso foi um dos momentos mais marcantes e foi

também a ajuda da turma toda e a colaboração das psicólogas (P. 16 FG, aluna escola C, 16 anos).

Apenas um aluno referiu “Nada” (P. 29 FAF, aluno escola A, 15 anos) quando perguntado em geral o que gostaram mais no programa.

3.2.4 Insatisfação com o Programa e Fatores Associados

Embora em muito menor número, foram também identificados vários temas que revelam alguma insatisfação com o programa ou fatores que contribuem para a mesma, que por sua vez recaem sobre os aspetos processuais do programa ou estão associados aos mesmos. Com efeito, estes temas consistem em problemáticas e dificuldades identificadas ao longo do programa e estão associados a aspetos do programa que devem ser alterados e melhorados, dividindo-se em 10 temas.

3.2.4.1 Insatisfação com Sessões

Relativamente à insatisfação com sessões (n=5), esta noção é ilustrada através das seguintes afirmações: “Sessão 1” (P. 36 FAF, aluno escola C, 14 anos) e (P. 72 FAF, aluno escola B, 15 anos), “Sessão 10” (P. 15 FAF, aluna escola A, 15 anos), “Acho que foi a sessão 17 ou 16” (P. 51 FAF, aluna escola C, 13 anos) e “Sessão 19” (P. 59 FAF, aluna escola A, 15 anos) quando perguntado em geral o que gostaram menos no programa. Estas sessões abordaram conteúdos tais como o bem-estar subjetivo (sessão 1), forças de carácter e adaptabilidade (sessão 10), literacia ecológica, comunicação e resolução de problemas (sessão 16), a temática escolhida pelos pais (sessão 17) e ainda o propósito de vida, compromisso e resiliência (sessão 19).

3.2.4.2 Insatisfação com Atividades

Nove alunos manifestaram insatisfação com algumas atividades, nomeadamente apresentações à turma (n=3), debates (n=2), trabalhos e atividades de grupo (n=2) e os “trabalhos de casa”, i.e., os “desafios da semana” (n=2), tendo um aluno mencionado que eram demasiados, referindo “Muitos tpcs” (P. 67 FAF, aluno escola B, 15 anos).

3.2.4.3 Insatisfação com os Questionários/Inquéritos

Alguns alunos (n=6) revelaram insatisfação com o preenchimento dos questionários/inquéritos que fizeram parte do processo de avaliação de impacto (pré- e pós-teste), conforme ilustrado através das seguintes afirmações: “Fazer os inquéritos mas de resto” (P. 8 FG, aluno escola A, 14 anos), “Fazer os inquéritos também que aquilo era bueda chato” (P. 9 FG, aluno escola A, 13 anos), “Eu não sei se acho os questionários no final muito necessários” (P. 7 FG, aluna escola A, 14 anos), “(...) são coisas muito longas, por exemplo eu estou a dizer mal porque os questionários foram uma coisa assim que para mim foi um bocado secante” (P. 10 FG, aluno escola B, 14 anos) e “Não sei eu acho que os questionários eram um bocado cumpridos e havia perguntas quase iguais” (P. 11 FG, aluna escola B, 14 anos).

3.2.4.4 Presença e Intervenção dos Professores

A insatisfação com a presença e intervenção dos/as professores/as nas sessões do programa foi manifestada por três alunos, quer quando perguntado em geral o que gostaram menos no programa – “A nossa professora estar presente” (P. 7 FAF, aluno escola A, 13 anos), “A nossa professora se intrometia nas nossas opiniões” (P. 42 FAF, aluno escola C, 16 anos) e “(...) do facto da DT interromper a sessão a cada 5 segundos” (P. 27 FAF, aluna escola A, 13 anos) –, quer quando questionados sobre alterações que gostariam de sugerir: “Não ter a nossa professora presente” (P. 42 FAF, aluno escola C, 16 anos) e “Que a nossa professora não argumentasse as nossas opiniões” (P. 7 FAF, aluno escola A, 13 anos).

3.2.4.5 Ocupação do Tempo de Aula

O tempo das sessões ultrapassava o previsto e ocupava o tempo da aula seguinte, na qual eram terminadas as atividades que estavam a ser realizadas na sessão. Especificamente a aula de português foi referida como sendo ocupada quase na sua totalidade. Este representa outro problema que é semelhante ao descrito em cima.

Neste sentido, foi manifestada a ocupação do tempo de aula (n=3), ilustrada nas seguintes afirmações:

“As aulas de cidadania são só 45 minutos e eu acho que para este projeto era um bocadinho apertado porque (...) nós tínhamos a aula de português a seguir (...) nós ocupávamos sempre o tempo da outra aula isto supostamente terminava ao meio dia e vinte e às vezes estávamos ao meio dia e quarenta ainda a terminar, a fazer os questionários no final (...)”, “Nós estamos a fazer o teatro e às vezes acabava o tempo e nós não vamos parar a meio nós continuamos e prolonga sempre e acho que é mesmo necessário termos mais tempo” (P. 6 FG, aluna escola A, 14 anos).

Adicionalmente face a esta manifestação também se destacam as afirmações de dois alunos: “Eu concordo com a [Participante 6] porque muitas vezes só faltava 5 minutos para a aula de português acabar e nós estávamos a fazer os questionários (...)” (P. 7 FG, aluna escola A, 14 anos) e “às vezes ficávamos lá a aula de português quase toda e isso, então sim (P. 9 FG, aluno escola A, 13 anos).

3.2.4.6 Queixas do Comportamento dos Alunos

Tanto alunos (n=7) como professoras (n=3) identificaram problemas de comportamento de alguns alunos durante as sessões, que não contribuíam para o bom funcionamento do programa. Com efeito, estas queixas são ilustradas através das seguintes afirmações de alunos: “Foi numa sessão que eu e o meu grupo estávamos a apresentar um trabalho e os colegas que estavam a ver riram-se e interromperam o nosso trabalho” (P. 23 FAF, aluna escola A, 14 anos), “O comportamento dos meus colegas” (P. 26 FAF, aluna escola A, 13 anos), “Do comportamento de certos colegas e do facto da DT interromper a sessão a cada 5 segundos” (P. 27 FAF, aluna escola A, 13 anos), “Do comportamento da turma” (P. 29 FAF, aluno escola A, 15 anos; P. 32 FAF, aluno escola A, 13 anos), “Pessoas não respeitarem a sua vez” (P. 44 FAF, aluna escola C, 13 anos) quando perguntado em geral o que gostaram menos no programa.

Estas queixas comportamentais são também ilustradas através das seguintes afirmações:

“Sim porque a minha turma pelo menos fazia muito barulho, alguns falavam muito alto, quando era aqueles grupinhos de 2, metade da turma vai para um

lado, a outra metade vai para o outro, e tipo a turma aí fazia muito barulho e depois estavam, todos os amigos estavam juntos e depois acumulavam barulho e quando as psicólogas estavam a falar eles falavam por cima e era aí que perdíamos tempo” (P. 16 FG, aluna escola C, 16 anos) e “Depois a (...) tem a turma, teve a turma que teve não é. Turma complicada e eu assisti a muitas turmas também não foi (...)” (P. 17 FG, professora escola A), “Exatamente” (P. 20 FG, professora escola A).

Por último, relativamente às queixas do comportamento dos alunos também se destaca a afirmação de uma professora neste âmbito:

“O balanço que faço é bastante positivo apesar da turma. Tenho uma turma um bocado complicada a nível de comportamento de estar dentro da sala de aula mas no geral os alunos até aderiram os temas foram pertinentes tal como a professora (...) já teve oportunidade de apresentar essa situação realmente devido a ser uma turma um bocadinho mal, um bocadinho a favor. Eles são muito irrequietos. Uns sim comportam-se bem outros não depois basta haver 2 ou 3 mal comportados para influenciar os outros e estragar entre aspas ali o andamento da aula nesta turma ocorreu várias vezes atividades terem que ser concluídas na aula seguinte e tal como a professora (...) já disse depois quebra ali um bocadinho a atenção dos alunos havia uns que se recordavam e faziam as atividades e os outros nem se lembraram do que tinha sido abordado (...)” (P. 19 FG, professora escola A).

3.2.4.7 Desinteresse dos Pais em Acompanhar os Filhos/as no Programa

Relativamente ao desinteresse dos pais em acompanhar os filhos/as no programa (n=2), no sentido em que se encontram ausentes, não se envolvendo com o programa e mantendo uma distância face à participação dos filhos/as e ao impacto da intervenção nos mesmos, esta noção é ilustrada nas seguintes afirmações:

“Já que o envolvimento também dos pais foi tão pouco e eu não tenho, não me chegou nada também dos encarregados de educação, nem se gostaram nem se sentiram alguma diferença nos próprios filhos, se não. Portanto é pena eles não

terem esse a vontade oh diretora de turma por acaso o meu filho isto e aquilo. Há pouco envolvimento, eu tenho pena porque acho que era muito importante sobretudo neste contexto atual do pouco interesse dos alunos pela escola e parece que estamos sempre numa luta constante para os manter motivados e para isso tem de ser algo prático, este novo, estas tecnologias, estas novas maneiras de abordar assuntos tão importantes. Não sei, há pouco, temos que fazer um esforço enorme, pensar em coisas diferentes para que eles possam realmente evoluir e empenharem-se no que é proposto eles fazerem” (P. 17 FG, professora escola A).

“(…) é uma pena porque eles (os encarregados de educação) concordam mas depois não fazem nada para poder, poderem entrar nessa concordância, não é. Foram à volta de 60 miúdos, são 3 turmas (...) e depois os pais pronto, estão entregues às crianças e façam delas aquilo que melhor entenderem porque põem isso noutras pessoas, noutros não é. Porque da primeira sessão que tiveram com os pais não sei se foram 5 pais em três turmas numa turma só, eu acho que é uma fraquíssima adesão e depois várias pessoas não venham dizer que está de férias quer dizer há sempre momentos que nós podemos sempre criar, no momento fazer acontecer (...). Mas realmente as diretoras de turma foram impecáveis tendo sempre como passar a mensagem pronto isto de sensibilizar-nos. Chegar lá chegou agora tenho impressão que não chegou, não é, porque depois eles não aparecem, não estão, não se mostram de forma assim, mais, não é mais vincada, mas não sei, há muito ainda para fazer” (P. 17 FG, professora escola A).

Ainda face ao desinteresse e ausência dos pais em acompanhar os filhos/as no programa, outra professora reforçou esta noção, referindo neste âmbito:

“E tentei fazer ali um bocadinho a ponte entre os pais sempre que foi preciso alertar os pais para alguma coisa tentou se fazer essa ponte. A sensação com que eu fiquei e que não sei se concordam (...) um bocadinho a ausência dos pais no programa e mesmo o empenho nos alunos. Tenho pena que não levem isto mais a sério porque são programas muito bons que se conseguem ter muitas respostas e é benéfico para todos, encarregados de educação, alunos,

professores. E tenho pena de não haver um envolvimento da, no fundo da comunidade educativa neste tipo de projetos, tenho mesmo pena. E em turmas grandes (...) poucos pais participaram. Sempre que foram chamados a participar estamos a falar de quê 2, 3 encarregados de educação (...) Eu acho que foram vários fatores, a informação chegou isso eu tenho a certeza que a informação chegou. Agora se calhar a disponibilidade dos encarregados de educação, o interesse, o próprio acompanhamento dos filhos acho que faltou. Falta pelo menos naquele, senti neste agrupamento e com as minhas turmas, senti essa falta de envolvimento de interesse em acompanhar e é uma pena” (P. 18 FG, professora escola A).

3.2.4.8 Dificuldade e Resistência na Apresentação de Trabalhos

Relativamente à dificuldade e resistência na apresentação de trabalhos (n=1), por receio de serem alvo de gozo ou criticados pelos colegas e ainda pela ansiedade que é provocada ao falar e realizar apresentações em público, esta noção é ilustrada através da seguinte afirmação:

“(...) só que há alunos que oferecem resistência para apresentar trabalhos e não é só no contexto dos oitavos anos do terceiro ciclo, também no secundário acontece, trabalhos nesse aspeto sim, fazer atividades mais práticas ajuda a que eles nas outras disciplinas também consigam depois ter a competência de não estarem tão inibidos e conseguirem terem mais à vontade, para realizarem à vontade e para os apresentarem aos colegas porque muitos pedem para apresentar só ao professor. Não estou a falar no caso específico desta turma mas no contexto geral têm vergonha ficam inibidos e não conseguem apresentar à turma inteira “eu apresento mas é só aqui para a professora” existe muito essa barreira (...) ou é por sentirem que iriam ser criticados pelos colegas, sabemos que isso existe embora nós façamos um esforço para que isso não corra dentro da sala de aula, há sempre aqueles alunos que não ouvem aquilo que nós dizemos e acham que deviam criticar o colega e não o fazem da melhor forma” (P. 19 FG, professora escola A).

3.2.4.9 Falta de Atenção e Desinteresse dos Alunos

Relativamente à falta de atenção e desinteresse dos alunos nas sessões (n=3) esta noção é ilustrada através das seguintes afirmações: “O desatentamento da turma” (P. 69 FAF, aluna escola B, 14 anos) como resposta quando perguntado em geral o que gostaram menos no programa. Já os restantes dois alunos referiram “Porque graças ao meu comportamento eu não prestei atenção”, “(...) mas eu acho que (...) ou seja para as raparigas é um bocadinho mais fácil porque conseguem ficar mais atentas, os rapazes ficam sempre distraídos com o colega a atirarem borrachas e não sei quê” (P. 10 FG, aluno escola B, 14 anos) e “(...) muitas pessoas não contribuíram (...) não estavam interessadas no que estava a ser apresentado” (P. 11 FG, aluna escola B, 14 anos).

É relevante salientar que este problema está intimamente associado às queixas do comportamento e conduta dos alunos, uma vez que os comportamentos problemáticos identificados são derivados e surgem como resultado desta mesma desatenção e desinteresse nas sessões do programa.

Relativamente ao desinteresse e desatenção dos alunos nas atividades teóricas (n=2) esta noção é ilustrada através das seguintes afirmações: “Com esta geração não sei tem de ser mesmo pôr a mão na massa, eles sentirem de perto, se não vão se embora entre aspas” (P. 19 FG, professora escola A) e ainda:

“Eu penso que eles estavam (...) mais desatentos nos momentos teóricos tal como a (...) já teve oportunidade de mencionar o que demorasse mais do que 5 minutos eles já não despertavam a atenção não se focavam naquilo que deveriam focar mais nesses momentos porque quando eles têm que participar ainda que eles levem o seu tempo a arrancar a começar a pensar e a fazer aquilo que é pedido eles conseguem participar claro uns melhores que outros mas eles conseguem agora nos momentos mais teóricos foram os momentos em que eles estavam mais desatentos isso sim” (P. 20 FG, professora escola A).

3.2.4.10 Interferência das Sessões com Atividades Extracurriculares e Aulas

Foi manifestada a ocorrência das sessões do programa em simultâneo com atividades extracurriculares (n=1), com implicações em termos de registo de assiduidade e de diminuição das oportunidades de aprendizagem (dada a participação em apenas metade do tempo de algumas sessões), tal como ilustrada nas seguintes afirmações:

“Todos participámos em todas as sessões só que (...)eu vou falar de mim porque por exemplo no inter turmas nós só fomos assistir a quase nem metade da aula porque nós depois tivemos de sair para ir ter o jogo (...) tinham dado 20 minutos de aula e nós perguntámos às professoras e ao professor [diretor de turma] se (...) podíamos sair porque tínhamos inter turmas e os professores disseram que sim, mas quando nós saímos, quando nós fomos ver depois marcaram-nos falta, nós ficámos indignados” (P. 10 FG, aluno escola B, 14 anos).

3.2.5 Alterações Desejadas no Programa e Sugestões de Melhoria

Outro tema consiste nas alterações desejadas no programa e sugestões de melhoria que se dividem em sete temas, sendo devidamente descritos.

3.2.5.1 Reuniões com os Encarregados de Educação

Relativamente à necessidade de mais reuniões com os encarregados de educação (n=2), de forma a ser permitido um maior feedback, este desejo é expressado e ilustrado através das seguintes afirmações de mães: “Acho que devia haver mais reuniões com os encarregados de educação. A última reunião que eu tive foi em Fevereiro. Já estamos em Junho”, “Eu acho que devia ter havido mais feedback da vossa parte em relação ao que estava a ser trabalhado na aula de cidadania”, “(...) eu falo por mim porque (...) tenho de estar a esmieuçar um bocado” (P. 24 FG, mãe escola B). Neste âmbito destaca-se ainda: “(...) eu concordo com a [nome da Participante 24] relativamente ao haver um feedback maior da vossa parte sobre os assuntos que foram

abordados em sala e o que faziam e qual tinha sido o relatório de esses trabalhos que eles realizaram” (P. 23 FG, mãe escola B).

3.2.5.2 Introdução ou Reforço de Conteúdos

Relativamente à introdução ou reforço de conteúdos, esta necessidade e desejo divide-se em várias temáticas.

Relativamente à saúde mental, depressão e ansiedade (n=2), esta necessidade é expressada e ilustrada através da afirmação: “Mais coisas sobre a saúde mental” (P. 52 FAF, aluno escola C, 13 anos) quando perguntado se houve alguma coisa que gostariam que tivesse sido abordado e não foi, e se sim o quê. Neste âmbito para efeitos de ilustração destaca-se ainda:

“Acho que devia ser mais abordada a questão da ansiedade e dos problemas mentais porque nos tinham dito que ia ser falado naqueles temas para escolher havia a pressão de pares o *bullying*, a ansiedade e a depressão penso que fossem dos temas mas acho que devia ter sido mais falado a ansiedade e a depressão e alguns problemas que os adolescentes de hoje em dia podem ter devido com a escola acho que isso podia ter sido mais trabalhado” (P. 6 FG, aluna escola A, 14 anos).

Outras temáticas inerentes ao subtema da introdução ou reforço de conteúdos e temas incluem o controlo das emoções, os objetivos de vida, o desporto, a sexualidade, a homofobia, o *bullying* e a relação com os pais.

Relativamente ao controlo das emoções (n=2), esta necessidade é expressada e ilustrada através das seguintes afirmações: “Controlar emoções, falámos de emoções sim mas não como controlá-las e como não as deixar explodir” (P. 63 FAF, aluno escola A, 13 anos) e “Como controlar os tais sentimentos” (P. 20 FAF, aluna escola A, 14 anos) quando perguntado se houve alguma coisa que gostariam que tivesse sido abordado no programa e não foi, e se sim o quê.

Relativamente aos objetivos de vida (n=1), esta necessidade é manifestada e ilustrada através da seguinte afirmação: “Gostaria que os nossos objetivos de vida tivessem sido trabalhados mais” (P. 70 FAF, aluno escola B, 13 anos) quando perguntado o mesmo.

Relativamente ao desporto (n=1), esta necessidade é manifestada e ilustrada através da seguinte afirmação: “Do desporto acho eu” (P. 9 FG, aluno escola A, 13 anos) quando a

moderadora perguntou se houve alguma que ele considerasse que fosse mais importante ser discutido nas sessões do programa.

Relativamente à sexualidade (n=2), esta necessidade é expressada e ilustrada através das seguintes afirmações: “Eu acho que nós também podíamos ter falado sobre sexualidade. Na nossa idade acho que é uma coisa importante” (P. 15 FG, aluna escola C, 14 anos) e ainda:

“Sim porque o *bullying* tem a ver com a sexualidade porque há muita gente que sofre, sofre com isso tipo os homofóbicos então isso podíamos ter falado na sexualidade porque há pessoas por exemplo há pessoas que são bissexuais e essas cenas e elas sofrem com (...) as pessoas serem homofóbicas então devíamos ter falado sobre esse tema” (P. 16 FG, aluna escola C, 16 anos).

Relativamente à temática da homofobia (n=2), para além do que o participante 16 referiu acima, apelando à importância de se falar sobre este problema, esta necessidade também é manifestada e ilustrada através da resposta “Homofobia” (P. 48 FAF, aluno escola C, 12 anos) quando perguntado se houve alguma coisa que gostariam que tivesse sido abordado no programa e não foi, e se sim o quê.

O apelo para reforçar a temática do *bullying* no programa foi realizado por pais (n=3), alunos (n=2) e uma professora. Com efeito, para além do que o participante 16 referiu acima, sublinhando a importância de ser falado do *bullying* no contexto da orientação sexual e da homofobia, a necessidade de reforço do *bullying* é também expressada e ilustrada através das seguintes afirmações: “Podíamos ter falado mais um bocadinho do *bullying* também” (P. 15 FG, aluna escola C, 14 anos) e ainda:

“Eu acho que todas elas em termos de abordagem e tudo acho que foi tudo necessário e devia ser mais insistente ainda no *bullying* que aquela escola tem ali assim uma problemática, uma grande problemática para resolver. Nós este ano estávamos a pensar assim num grupinho também assim para podermos fazer sei lá uma dinamização mais mais lúdica mais não sei se entrar pela arte por aí adentro fazer qualquer coisa que possa sensibilizá-los sem eles pensarem que estão a trabalhar no fundo no *bullying* porque de facto é uma temática assim muito forte com algumas coisas que marcaram também este ano. Portanto se calhar também terem esta temática, não ser só uma sessão, por

exemplo não é em que se fala e ponto final. Tem de ser muito mais do que isso” (P. 19 FG, professora escola A).

“(…) disse uma sugestão na reunião que adotaram que foi o *bullying*. Pronto nas suas várias vertentes e é algo que está no interesse de todos e que os afeta na vida escolar e cada vez que se fala nisso acho bom até para eles terem a percepção do que é e saberem como se defender pronto (…)” (P. 22 FG, pai escola B) e ainda:

“(…) Concordo (…)

(P. 23 FG, mãe escola B) e “Concordo com o [nome do participante 22] em mudarem no vosso programa o *bullying* acho que é mesmo necessário (…)

o meu filho teve *bullying* o ano inteiro através dum colega e foi um problema” (P. 24 FG, mãe escola B).

Relativamente à temática da relação com os pais (n=1), esta necessidade é manifestada e ilustrada através da afirmação: “Relação com os pais” (P. 43 FAF, aluna escola C, 12 anos) como resposta quando perguntado se houve alguma coisa que gostariam que tivesse sido abordado no programa e não foi, e se sim o quê.

3.2.5.3 Introdução ou Reforço de Atividades

Relativamente à introdução ou reforço de atividades, esta necessidade e desejo divide-se em várias atividades, nomeadamente o desenho (n=1; “Desenhar”, “Só desenhar”, P. 3 FAF, aluna escola A, 13 anos), os jogos (n=2; “Mais jogos”, P. 5 FAF, aluno escola A, 14 anos; “Ter mais jogos”, P. 25 FAF, aluna escola A, 13 anos), o desporto (n=1; “Ter jogado à bola” P. 46 FAF, aluno escola C, 14 anos), a técnica de relaxamento (n=1; “Por exemplo podíamos também ter feito mais vezes o método de relaxamento porque assim conseguíamos estar mais calmos na sessão. Assim conseguíamos estar mais calmos e conseguíamos fazer as coisas com mais calma e tínhamos mais tempo porque a turma não fazia tanto barulho” P. 16 FG, aluna escola C, 16 anos), atividades para estimular competências (n=1; “Atividades para estimular melhor as nossas competências” P. 8 FAF, aluna escola A, 13 anos) e mais atividades práticas em oposição a atividades teóricas (n=1; “Mais coisas práticas” P. 66 FAF, aluna escola B, 13 anos).

3.2.5.4 Duração das Sessões e do Programa

Relativamente à duração das sessões e do programa este tema divide-se em três, nomeadamente na diminuição da duração das sessões, em contraposição no aumento da duração das sessões e no aumento da duração do programa. Relativamente à diminuição da duração das sessões (n=1), esta noção pode ser confirmada através da seguinte afirmação de um aluno: “Houve algumas sessões que dava para encurtar” (P. 5 FG, aluno escola A, 14 anos).

Relativamente ao aumento da duração das sessões, este desejo é mais notório uma vez que foi manifestado por um maior número de pessoas (n=4), tendo sido referido por alunas (n=3) e uma professora, espelhado através das seguintes respostas: “Aumentar o tempo da sessão” (P. 20 FAF, aluna escola A, 14 anos) e “Mais tempo” (P. 59 FAF, aluna escola A, 15 anos) quando foi perguntado se pudessem alterar alguma coisa do programa o que seria.

Ainda neste âmbito, a necessidade e desejo de aumento da duração das sessões é ilustrado também através das seguintes afirmações:

“As aulas de cidadania são só 45 minutos e eu acho que para este projeto era um bocadinho apertado porque eu sou da turma da Participante 7 e do Participante 9 e nós tínhamos português a seguir (...) nós ocupávamos sempre o tempo da outra aula isto supostamente terminava ao meio dia e vinte e às vezes estávamos ao meio dia e quarenta ainda a terminar, a fazer os questionários no final. Porque com o teatro e tudo mais isto são umas atividades que demoram algum tempo a pensar e depois para nós irmos realizar também demora. Porque acho que nós devíamos ter mais tempo de cidadania mas era para este projeto. Acho que este projeto tinha de ser feito numa aula de maior, de maior tempo, de 90 minutos ou de 2 tempos” e “(...) acho que é mesmo necessário termos mais tempo” (P. 6 FG, aluna escola A, 14 anos).

Adicionalmente face à necessidade de aumentar a duração das sessões, este desejo também pode ser confirmado através da seguinte afirmação de uma professora:

“(...) tudo aquilo que fizeram acho ótimo agora 45 minutos tem de estar desenhado de outra forma porque senão ficamos a meio não é e só vamos apanhar os alunos por exemplo na semana seguinte pronto nas atividades nós não tivemos tempo e a atividade vai ser transferida para a semana seguinte isto

passa muito tempo e os miúdos depois já estão um bocadinho desligados, há alunos que pronto mas depois há turmas e turmas não é” e “Isso aconteceu algumas vezes. Aconteceu algumas vezes portanto haver atividades ou seja não se conseguia chegar ao final da sessão dentro dos 45 minutos e depois havia coisas que passaram para a semana seguinte” (P. 19 FG, professora escola A).

Quanto ao aumento da duração do programa (n=1), este desejo é expressado e ilustrado através das seguintes afirmações: “Não sei se tem que haver uma parte mais teórica e depois prática, ou serem então (...) mais longo o programa não é, estender-se” e “Ter mais tempo, haver mais sessões” (P. 19 FG, professora escola A).

3.2.5.5 Implementação do Programa a Turmas de Outros Anos de Escolaridade

Com efeito, relativamente à necessidade e importância da implementação do programa em outros anos letivos (n=1), de forma a poder beneficiar um maior número de alunos, dada a existência de dificuldades e problemáticas a nível psicológico, emocional e social noutras idades e em turmas de outros anos de escolaridade, esta noção é ilustrada através da seguinte afirmação:

“Mas eu estava aqui a pensar que eu este ano dei cidadania ao sétimo ano e por acaso este programa até podia ser implementado nos outros anos também de escolaridade penso eu. Agora a questão do *bullying* também ocorreu muito na minha turma de sétimo ano. Quer dizer eu sou, fui diretora de turma de uma turma mal comportada e fui diretora de cidadania de uma das piores turmas de sétimo ano. Por isso isto parece tudo que se enquadrava nestas turmas e se calhar era benéfico este programa se pudesse se implementar para os restantes anos letivos não é, que têm cidadania, eu acho que é muito adequado todas essas temáticas serem dadas nesta disciplina” (P. 18 FG, professora escola A).

3.2.5.6 Abordar Menos Temas para Aumentar o Foco

Uma aluna referiu a necessidade de abordar menos temas para permitir um maior foco, ilustrada através da seguinte afirmação:

“Eu acho que nós trabalhamos vários temas e eu acho que se calhar nós não devíamos ter trabalhado vários temas e só alguns e que fossem bem dados por exemplo a aula que fomos lá fora nós falamos sobre ela mas na aula a seguir já foi esquecido como o Participante 8 disse e então podíamos ter falado sobre isso mas mais aprofundado” (P. 6 FG, aluna escola A, 14 anos).

Ou seja, é possível perceber que os alunos referem que a abordagem de muitos temas não permite que haja um foco, o que por sua vez facilita um esquecimento dos conteúdos e matérias trabalhadas nas sessões, por haver um excesso de diferentes informações transmitidas num curto espaço de tempo, dificultando o processamento e a retenção dos conteúdos.

3.2.5.7 Constituição e Dinâmica dos Grupos

Uma aluna fez também referência à constituição e dinâmica dos grupos nos quais os alunos realizaram as atividades, nomeadamente o facto de terem permanecido com os mesmos colegas, trabalhando com os mesmos indivíduos nas sessões: “Gostava que tivéssemos trocado mais de grupos” (P. 11 FAF, aluna escola A, 13 anos).

3.3 Perceção de Mudanças decorrentes da participação no Programa

A perceção de mudanças decorrentes da participação no programa diz respeito às considerações e perceções de mudanças provocadas através do programa, tais como conhecimentos e aprendizagens adquiridas, capacidades e competências desenvolvidas e mudanças nos comportamentos de saúde, hábitos e estilos de vida. A avaliação destas perceções é importante de forma a conseguir perceber a utilidade do programa, permitindo averiguar se a intervenção atinge os seus objetivos e faz a diferença na vida dos alunos que nela participaram. Com efeito, foram identificados neste âmbito um total de quatro categorias e três temas que serão devidamente apresentados.

3.3.1 Aprendizagens Percebidas

Foi largamente relatado pelos alunos que aprenderam bastante com a intervenção, tendo sido referidos exemplos de aprendizagens. Quando foi perguntado aos alunos quais foram as grandes aprendizagens que este programa lhes proporcionou os mesmos responderam vários temas e tipos de aprendizagem diferentes que por sua vez se traduziram em diversos subtemas.

3.3.1.1 Aprendizagens Gerais Percebidas

Nas respostas às FAF vários alunos (n=8) referem-se a aprendizagens gerais proporcionada pelo programa (e.g., “Eu aprendi muito com estas sessões (...)”, “Aprender mais sobre diferentes temas”, “Aprendi muita coisa que vai me ajudar hoje em dia e no futuro”, “Como agir de várias formas” e “Muitas/Várias coisas”.

3.3.1.2 Aprendizagens Específicas Percebidas

Quando apresentam respostas mais específicas, vários alunos referem-se a temas relacionados com a saúde, nomeadamente a saúde mental (n=5) e a saúde no geral (n=1): “(...) Agradeço às psicólogas (...) por nos proporcionar uma aprendizagem adequada para a nossa saúde (...)” (P. 21 FAF, aluno escola A, 13 anos).

Relativamente às restantes temáticas e componentes referidas como sendo a grande aprendizagem proporcionada pelo programa, estas incluem o futuro profissional (n=2), a alimentação (n=1), a meditação (n=1), sendo esta uma prática importante e útil para a regulação emocional e para o autocontrolo, promovendo também o relaxamento, as dinâmicas sociais (n=1), e as capacidades comunicativas de argumentação e debate (n=1).

Foi também referido neste âmbito um conjunto de virtudes tais como o respeito pelo outro, a perseverança, a humildade, ver todos como iguais e ainda a calma e a paciência em contextos e situações desafiantes, tendo cada uma destas virtudes sido referida uma vez por diferentes alunos como uma das principais aprendizagens proporcionadas pelo programa.

3.3.1.3 Desenvolvimento e Aquisição de Competências Socioemocionais

Relativamente ao desenvolvimento e aquisição de um conjunto de competências socioemocionais, foram referidas diferentes competências que se traduzem em diversos subtemas:

Literacia emocional (e.g., “Ajudou-me a perceber certos sentimentos que eu tenho e que os outros têm”, “(...) compreender as minhas emoções (...)”; n=5); autoconhecimento (e.g., “Aprender mais sobre mim”, “(...) a conhecer-me melhor”, “Explorei mais sobre mim”, “Perceber mais coisas sobre mim”; n=4); regulação emocional (e.g., “Como lidar melhor com as minhas emoções”, “A forma de aprender a controlar a minha ansiedade”; n=2);

Técnicas e estratégias de regulação emocional, nas quais se incluem as técnicas de respiração e relaxamento, redirecionamento do foco de atenção, pintar e ouvir música relaxante (e.g., “Eu acho que sim, quando eu estou um bocado mais mal, quando estou um bocado mal eu lembro-me de uma técnica de relaxamento de respiração e de focar-me em alguma coisa que as psicólogas ensinaram-nos lá”, “Eu antes não sabia lidar com as minhas emoções mas desde que tem havido este projeto eu vi uma técnica na net que é pintar e eu ouvir o som da água a cair e música relaxante então eu ouço e já consigo ver as minhas emoções de outra maneira”; n=2);

Adaptação e reação a adversidades (e.g., “Reagir melhor a situações complicadas e desconfortáveis” e “Reagir melhor às situações que me metem nervosa”; n=2);

Outras competências socioemocionais referidas foram a autorregulação e capacidade de autocontrolo, a assertividade, as capacidades comunicativas, as capacidades de relacionamentos interpessoais, a autoestima, a autoconfiança, a empatia e trabalhar em grupo, mencionadas uma vez por diferentes alunos.

É importante referir que de 84 respostas à pergunta “Quais foram as grandes aprendizagens que este programa te proporcionou?” apenas três alunos responderam “Nada” e um aluno respondeu “Pouca coisa”, ou seja, a grande maioria dos alunos relatou que aprendeu algo com o programa, que é bastante positivo.

3.3.2 Mudanças Percebidas

Foram também identificadas algumas mudanças, que estão associadas a benefícios percebidos da participação no programa, dividindo-se em 4 subtemas.

Relativamente às mudanças percebidas a nível pessoal (n=1), esta noção é manifestada e ilustrada através da afirmação: “Eu ando (...) mais relaxada mas eu não sei se é por conta do programa” (P. 7 FG, aluna escola A, 14 anos).

Dois participantes identificaram também mudanças a nível familiar (n=2), que refletem melhores relacionamentos e laços familiares, incluindo maior abertura, harmonia e proximidade entre membros da família, conforme ilustrado nas seguintes afirmações: “Eu agora relaciono-me mais com a minha família, porque eu antes não conseguia desabafar com a minha família e agora já consigo” (P. 16 FG, aluna escola C, 16 anos) e “A forma como eu percebo as coisas; no meu caso, por exemplo, eu antigamente não tinha muita paciência com o meu irmão agora já tenho; não sei se foi das aulas nem sei se foi de mim, mas que mudou alguma coisa mudou” (P. 10 FG, aluno escola B, 14 anos).

Relativamente às mudanças percebidas a nível social (n=3), estas foram identificadas por um aluno (“Melhor relação com as pessoas”; P. 31 FAF, aluno escola A, 13 anos) e ainda pelo pai de uma aluna:

“Se é uma relação causa-efeito, provavelmente até pode ter sido, mas eu acho que talvez a [nome da filha, correspondente à P. 11 FG, aluna escola B, 14 anos] notei mais diferença, mais diferença não sei se é da idade, do vosso programa, mas notei uma transformação nela, está mais aberta, ela tinha um nucleozinho muito fechado de colegas apesar de se dar bem com a turma toda e acho que isso ela cresceu nesse aspeto, está mais recetiva, relaciona-se com mais facilidade, não é que ela tivesse dificuldades de relacionamento” (...) “Está mais aberta, não tenho um termo melhor, está mais aberta para os outros, mais condescendente” (...) “Mais recetiva, eu notei isso nela, agora não sei se foi do vosso programa” (P. 22 FG, pai escola B).

Ou seja, é possível perceber que houve uma evolução e mudança positiva nesta aluna no sentido de uma maior abertura, facilidade e predisposição para a interação e relacionamento com

os outros, permitindo um maior convívio social e com pessoas diferentes, alargando o seu núcleo social.

Relativamente às mudanças percebidas nos hábitos e estilos de vida, estas dividem-se em exercício físico e alimentação. Relativamente ao exercício físico (n=1), a introdução e reforço desta atividade no estilo de vida é ilustrado através das afirmações: “Sim eu tenho-me preocupado mais com isso (fazer mais atividade física) (...)” e “Sim eu começo a fazer aqui no chão do meu quarto abdominais e agachamentos” (P. 15 FG, aluna escola C, 14 anos).

Quanto à alimentação (n=3) a mudança a este nível foi referida por alunos (n=2) e um pai, ilustrado através da afirmação: “Com relação à alimentação ajudou, porém por exemplo o negócio do açúcar, que a gente não põe nem no chá nem no café a gente põe açúcar. Só que assim, açúcar entra claro aqui em casa, mas para fazer ou um doce ou um bolo, é uma coisa muito específica” (P. 25 FG, pai escola A).

A mudança ao nível da alimentação é também ilustrada através das seguintes afirmações dos alunos: “Melhor alimentação”, “Comer mais saudável”, “Tento comer menos doces e mais tipo fruta, legumes e isso” (P. 8 FG, aluno escola A, 14 anos) e “Eu é um bocadinho de tudo né eu vou tentando usar um bocadinho de tudo no meu dia-a-dia como o [nome do Participante 8] estava a dizer agora eu ando a comer mais saudável mais, beber mais água em vez de sumos (...) sumos não tanto é mais refrigerantes mesmo, mais fruta (...) e dessa parte acho que é só o que eu faço” (P. 7 FG, aluna escola A, 14 anos).

Ou seja, é possível perceber que em comparação com a atividade física houve mais mudanças a nível da alimentação, no sentido de os alunos realizarem uma alimentação mais saudável e equilibrada.

3.3.3 Ausência de Mudanças, Diferenças ou Melhorias nos Alunos

Outro tema relevante e inerente a esta categoria consiste na perceção de poucas mudanças, diferenças ou melhorias nos alunos, que foi manifestado por duas professoras : “Mas eu infelizmente não senti muitas diferenças, tenho que ser honesta” (P. 19 FG, professora escola A), “Eu de facto em relação à [turma específica] não notei diferenças (...) os problemas que eles (...) tiveram inicialmente foram aqueles que se mantiveram ao longo do ano, portanto

infelizmente não consegui verificar ali uma melhoria (...) tenho que tenho que ser honesta” (P. 17 FG, professora escola A),

Uma mãe de um aluno também não identificou mudanças, referindo inclusive que algumas das competências abordadas no programa são alvo de intervenção psicoterapêutica com o filho:

“Não notei diferença e vou explicar-lhe porquê. O [nome do aluno] é acompanhado semanalmente por duas psicólogas e uma delas é para trabalhar a nível das emoções e o controlo da frustração e isso já trabalhava antes há anos e é semanalmente que é trabalhado (...)” e “O [nome do aluno] tem de ser trabalhado semanalmente e durante muito tempo, e não, não notei diferenças” (P. 24 FG, mãe escola B).

3.3.4 Ausência de Aprendizagens

Três alunos, em resposta à questão sobre as principais aprendizagens proporcionadas pelo programa na FAF, referiram ter aprendido pouco (n=1; “Pouca coisa”, P. 53 FAF, aluna escola C, 13 anos) ou “Nada” (n=3) com o programa.

Houve também vários alunos (n=18) que demonstraram relutância ou incerteza sobre terem aprendido com o programa, ilustrado através das respostas “Não sei” (n=16) e “Sei lá” (n=2) à mesma pergunta. É de salientar que fica excluída como uma possível justificação para esta resposta a falta de memória uma vez que a ficha de avaliação final foi aplicada no último dia da intervenção.

Contudo é relevante sublinhar que o número de alunos que apresentaram estas respostas (n=22) é bastante reduzido comparativamente com o número elevado de alunos que relatou ter aprendido com o programa (n=62). Ou seja, neste sentido o balanço é bastante positivo, podendo-se concluir que a grande maioria dos alunos aprendeu algo com a intervenção e beneficiou da mesma, tendo como base as perceções dos participantes.

Capítulo IV: Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como objetivo avaliar o processo de intervenção do programa #EntreViagenseAprendizagens através das percepções de alunos, professores e pais. Segundo a literatura, os programas de promoção de competências socioemocionais, estilos de vida saudáveis, literacia em saúde e desenvolvimento positivo em adolescentes são eficazes na mudança comportamental, tal como também na aquisição de competências e conhecimentos, tendo impactos positivos nos jovens (Cipriano et al., 2023). Estes resultados parecem estar alinhados com os que foram obtidos no presente estudo, uma vez que as percepções dos alunos, pais e professores foram na sua maioria bastante positivas, revelando que os alunos obtiveram não só diversas aprendizagens com esta intervenção, como também desenvolveram ferramentas e competências úteis, tais como competências socioemocionais e virtudes (e.g., regulação emocional, autoestima, empatia, resolução de problemas, trabalho em equipa, paciência e calma).

4.1 Perceção de Satisfação

Relativamente aos aspetos positivos e valorizados pelos participantes, foi possível perceber que houve uma preferência pelas atividades em grupo, que por sua vez permitiram a interação e colaboração ativa e dinâmica com os colegas, tal como também uma preferência pelas atividades práticas e dinâmicas, nomeadamente os debates, jogos e apresentações, tendo estas atividades sido foram enaltecidas e estimadas pelos alunos. Quanto aos conteúdos do programa, foram valorizadas e consideradas importantes as diferentes temáticas abordadas sobre saúde mental, com destaque para a ansiedade, depressão, sexualidade e *bullying*.

As diferentes atividades e conteúdos valorizados e estimados pelos alunos contribuíram diretamente para a elevada satisfação com o programa, tendo sido manifestado um contentamento com ambos. Ainda, o papel e desempenho das dinamizadoras também foi altamente valorizado, tendo sido destacado o seu trabalho, atenção, interesse e disponibilidade, acrescentado deste modo satisfação com a intervenção e tornando a experiência de participação no programa ainda mais positiva.

Adicionalmente, a elevada satisfação com o programa contribuiu para a forte recomendação do mesmo, uma vez que o programa foi recomendado pela grande maioria dos alunos e com justificações bastante positivas, enaltecendo o programa e caracterizando-o como sendo bastante educativo, pedagógico e capaz de trazer vários benefícios para os participantes.

Ou seja, no geral os resultados indicam um elevado nível de satisfação com o programa, nomeadamente nas diversas temáticas que foram abordadas, nas diferentes atividades desenvolvidas e no papel das dinamizadoras. O facto das perceções de satisfação com o programa serem bastante elevadas é importante uma vez que contribui para um impacto positivo nos alunos, no sentido de promover e provocar resultados desejáveis, nomeadamente a nível de aprendizagens, desenvolvimento e aquisição de competências e virtudes, mudanças saudáveis no estilo de vida e na introdução de comportamentos de saúde.

4.2 Formato da Intervenção

A preferência generalizada pelos alunos por atividades práticas em oposição a atividades teóricas está de acordo com a literatura, uma vez que os estudos revelam que os jovens interessam-se mais por atividades dinâmicas e que envolvam interação com os outros, face a atividades teóricas e monótonas de escrita e leitura (Riyad et al., 2020).

Para futuras edições e implementações do programa é importante integrar ainda mais atividades práticas e dinâmicas e reduzir ao mínimo atividades teóricas e monótonas, uma vez que os resultados revelam que os alunos aprendem melhor quando estão mais envolvidos, sendo que a sua atenção e foco é menor quando têm de realizar tarefas semelhantes às que são desempenhadas nas aulas, tais como de escrita e leitura, ficando mais distraídos e desinteressados. Exemplo de atividades que devem ser reforçadas no programa, tal como referido pelos alunos, incluem os debates, jogos, trabalhos e atividades de grupo, *role-play*, mímica, desenhos e partilhas de ideias e opiniões.

A nível da duração das sessões e do programa é necessário realizar uma reformulação da estrutura de forma a que as sessões não ocupem tempo da aula seguinte, como aconteceu em alguns momentos da implementação do #EntreViagenseAprendizagens no ano letivo 2021/2022, que por sua vez gerou queixas e frustração por parte dos professores e alunos.

Ainda é importante frisar que também é relevante considerar aumentar a duração das sessões do programa de forma a prevenir que os alunos fiquem a meio das atividades quando as sessões terminam, que consiste numa problemática referida pelos professores. É importante que as atividades propostas sejam realizadas até ao fim e terminadas a tempo pelos alunos, de forma a que possa ser cumprido o seu propósito.

Do mesmo modo, também é necessário ter em atenção a sobreposição de sessões do programa com torneios e campeonatos escolares como o interturmas. Esta sobreposição foi motivo de insatisfação por parte dos alunos que se viram prejudicados ao chegarem atrasados e ser-lhes marcada falta.

Os problemas de comportamento identificados nos alunos, que por sua vez interferiram negativamente com as sessões e prejudicaram o bom funcionamento das mesmas, tal como também o foco, atenção e proveito dos outros alunos, eram expectáveis. Segundo a literatura é bastante comum em contexto escolar e na fase da adolescência existirem problemas comportamentais, nomeadamente de oposição e desafio, havendo alunos na turma que através de comportamentos disruptivos perturbam a harmonia e o bom funcionamento da sala de aula, desestabilizando a turma e o clima de aprendizagem, que por sua vez estão muitas vezes associados a perturbações de comportamento, nomeadamente Perturbação de Oposição e de Desafio (POD), Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e Perturbação de Conduta (PC) (Osman et al., 2019).

No âmbito do programa de intervenção em análise, as queixas de comportamento dos alunos são relevantes no sentido em que a pobre conduta dos alunos interfere negativamente com o bom funcionamento do programa, tirando tempo das sessões e atrasando as mesmas, interrompendo os alunos nas suas participações, e também distraíndo aqueles que estão a tentar prestar atenção e tirar proveito da intervenção, desestabilizando a turma e o ambiente na sala de aula. Através dos contributos dos professores na avaliação foi possível perceber que basta haver dois ou três alunos a comportarem-se mal e serem disruptivos para contagiar a turma, perdendo-se o equilíbrio, harmonia e foco na sala de aula, dificultando a implementação e continuação do programa.

Relativamente à presença e interferência dos professores nas sessões do programa, a literatura não apresenta resultados consistentes face a este aspeto. Contudo, sendo esta uma componente referida pelos alunos como não tendo sido benéfica para os mesmos e não tendo contribuído para a sua participação nas sessões e para a maximização do proveito da intervenção, uma vez que se revelaram insatisfeitos e frustrados com as interrupções dos professores, torna-se importante ter em atenção este aspeto em futuras edições e implementações do programa de forma a que o mesmo não volte a acontecer e prejudique o bom funcionamento do programa.

A satisfação com a articulação do programa na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é importante uma vez que se os alunos ou professores considerassem que a integração do programa não fizesse sentido nesta disciplina tal sentimento não iria contribuir para a legitimação do programa tal como também para a sua adequação no contexto escolar e na sala de aula. Esta satisfação é também relevante na medida em que a literatura atual revela e salienta o benefício da inclusão destes programas nos currículos escolares, uma vez que ao estarem integrados nas disciplinas é promovida a adesão de uma elevada quantidade de alunos, tal como também é facilitado o acesso dos alunos a programas deste tipo, permitindo deste modo o reconhecimento destas intervenções e o envolvimento ativo nas mesmas (Foulkes & Stapley, 2022; Neill et al., 2023).

A apreciação positiva relativamente às dinamizadoras do programa é relevante uma vez que são estas que transmitem os conteúdos e realizam as sessões da intervenção, estabelecendo um contacto próximo e direto com os alunos. Se não houvesse um laço positivo e estima para com as dinamizadoras por parte dos alunos, sem estes nutrirem um bom sentimento e consideração pelas dinamizadoras tal iria promover um afastamento dos alunos ao programa, facilitar um evitamento das suas sessões e diminuir a participação e envolvimento dos alunos, criando uma aversão à intervenção. Esta noção é suportada pela literatura atual no sentido em que o apreço pelos professores, tal como também uma boa relação entre alunos e professores, é um facilitador para a adesão aos temas que são ensinados e discutidos nas aulas, sendo importante para a motivação e na promoção do interesse, envolvimento e investimento que é feito por parte dos alunos em relação aos conteúdos transmitidos (Koca, 2016; Thornberg et al., 2023).

Foi ainda referido como motivo de queixa a longa dimensão dos questionários aplicados (para avaliação pré- e pós-teste), pelo que os mesmos devem ser encurtados para prevenir o cansaço, aborrecimento e frustração dos alunos durante o seu preenchimento. Adicionalmente, a fadiga provocada pelos questionários pode influenciar as respostas dadas e os resultados obtidos, constituindo outro motivo para ter em atenção o número de perguntas e a dimensão excessiva dos inquéritos. É importante referir que a insatisfação com componentes do programa que se destaca mais é com os questionários, tendo esta insatisfação sido fortemente manifestada por vários alunos durante a avaliação da intervenção.

Face ao desinteresse e ausência dos pais em acompanhar os/as filhos/as no programa este representa um problema e constitui-se como uma barreira ao sucesso do programa, uma vez que dificulta a maximização de proveito por parte dos alunos e da própria família relativamente ao programa. O interesse e envolvimento dos pais na esfera académica e curricular dos filhos facilita a navegação na mesma e permite dar lugar a conversas importantes que podem incidir sobre temas trabalhados no programa e sobre atividades realizadas nas sessões do mesmo. A falta de acompanhamento dos pais relativamente à intervenção e à participação dos filhos no programa facilita que o programa caia em esquecimento e que seja aferida uma menor importância ao mesmo, na medida em que seria importante haver discussões em casa sobre as aprendizagens obtidas, os temas trabalhados e as atividades realizadas nas sessões. Adicionalmente, a falta de adesão dos pais às sessões destinadas para os mesmos que foi fortemente relatada pelos professores dificulta uma articulação correta entre pais, alunos e professores, que inevitavelmente interfere com os objetivos do programa e com os resultados desejados nos alunos e comunidade académica como um todo.

A necessidade de maior articulação ou reuniões entre as dinamizadoras do programa e os pais ou encarregados de educação em relação ao programa, é uma questão de extrema importância e que merece atenção uma vez que esta articulação permite que seja dado feedback sobre as atividades e temas trabalhados, permitindo que os pais tenham conhecimento sobre o que se passa e o que é realizado nas sessões e no programa em geral, podendo desta forma acompanhar ativamente os filhos na sua participação ao longo da intervenção. Ou seja, é necessário haver mais reuniões entre as dinamizadoras e os pais em futuras edições e implementações do programa.

Ainda, a falta de adesão dos pais às sessões especificamente desenhadas para os mesmos, tal como consta nos resultados, não permite ou facilita o estabelecimento de feedback, sendo importante arranjar formas de despertar o interesse dos pais em envolverem-se com o programa e com a participação dos seus filhos na intervenção, nomeadamente através da explicação dos benefícios inerentes a este acompanhamento ativo.

Os estudos revelam que o acompanhamento e envolvimento consciente e ativo da família, sobretudo dos pais, nos programas de intervenção em contexto escolar, nomeadamente nos programas de aprendizagem socioemocional (intervensões SEL) é fundamental para o sucesso e impacto dos mesmos, uma vez que a família constitui-se como um pilar essencial para facilitar e

promover o desenvolvimento e aquisição destas competências, podendo estas serem partilhadas e trabalhadas no dia-a-dia entre os membros familiares, tornando deste modo a aprendizagem socioemocional como um objetivo comum e importante em casa e no seio familiar (Roy & Giraldo-García, 2018).

Deste modo, torna-se crucial assegurar que em futuras edições e implementações deste programa haja uma maior presença, envolvimento e participação dos pais neste programa, no sentido de acompanharem os seus filhos ao longo da sua participação na intervenção, tal como também no sentido dos pais aderirem às reuniões e sessões que são especificamente desenhadas para os mesmos.

Relativamente às dificuldades dos alunos em falar e realizar apresentações perante a turma, este problema está muitas vezes associado a timidez e vergonha, com receio de serem criticados ou alvo de gozo por parte dos colegas interfere negativamente com a atividade que se pratica no programa na qual se apresentam e discutem temas na sala de aula, podendo tornar as sessões destinadas a estas atividades mais ansiogénicas e potenciadoras de stress e desagrado nos alunos, que por sua vez os afasta da intervenção e transforma-se num obstáculo à participação e envolvimento no programa. Com efeito, seria importante o programa integrar a componente de ajudar os alunos nestas situações associadas a ansiedade social no contexto escolar, nomeadamente a apresentação de trabalhos e falar em público.

A identificação por parte dos professores da necessidade e importância da implementação do programa em outros anos letivos é bastante positiva uma vez que demonstra o valor reconhecido ao programa, não só para o 8º ano de escolaridade mas também para outros anos escolares, turmas e alunos que podem necessitar e beneficiar da mesma intervenção. É importante também assinalar o problema do *bullying* nas escolas que é transversal a todos os anos letivos e idades, consistindo esta uma problemática que o programa pode ajudar a combater e atenuar, tanto do ponto de vista de fornecer estratégias e recursos para a vítima lidar com a situação como também do ponto de vista de diminuir o número de potenciais futuros agressores.

4.3 Conteúdos da Intervenção

A nível da quantidade de conteúdos abordados no programa, seria importante realizar uma maior concentração de temáticas e retirar outras que não sejam tão prioritárias. Foi possível

perceber que o excesso de informação e de temas transmitidos ao longo da intervenção não ajudou à retenção e solidificação dos conhecimentos, assumindo um efeito contraproducente. Os alunos manifestaram que se esqueciam do que tinha sido dado nas sessões anteriores e apelaram a que fossem dados menos temas de forma a ser dedicado mais tempo, atenção e detalhe aos temas que forem selecionados. Estes dados vão de acordo com a literatura científica uma vez que é largamente discutido que a aprendizagem é promovida e beneficiada quando são dedicadas mais horas de estudo, foco e atenção aos conteúdos.

É igualmente importante que no futuro seja reforçada a temática do *bullying* no programa uma vez que os resultados, nomeadamente os relatos e as preocupações de pais, professores e alunos, revelam que este é um problema acentuado nas escolas em que o programa foi implementado. Deste modo, a abordagem deste tema é prioritária e urgente face aos problemas psicológicos, emocionais, sociais e ainda a nível de rendimento académico que o *bullying* gera nos alunos e comunidade escolar, prejudicando as vítimas não só na fase da adolescência em que o problema é vivido como também posteriormente na vida adulta uma vez que assume um impacto significativo e duradouro, deixando marcas psicológicas (Wolke & Lereya, 2015).

Ainda, os conteúdos indicados como sendo mais importantes pelos alunos, pais e professores foram as temáticas sobre saúde mental, nomeadamente a ansiedade, depressão e *bullying*, e ainda a sexualidade.

Contudo, foi observada a necessidade de reforçar não só a temática do *bullying*, uma vez que é um problema bastante presente nas escolas, com impactos negativos nos alunos e na comunidade escolar como um todo, como também as temáticas sobre saúde mental, nomeadamente ansiedade e depressão, e ainda a sexualidade e homofobia. Segundo os alunos houve uma necessidade destes conteúdos serem mais falados nas sessões e ao longo do programa, com um maior ênfase e destaque face aos restantes conteúdos, devido à sua elevada importância.

Neste sentido, as mesmas temáticas que foram mais valorizadas e consideradas como sendo mais importantes foram também aquelas em que foi considerado ser necessário atribuir ainda mais tempo à sua abordagem e discussão.

4.4 Aquisição de Aprendizagens e Mudanças Percebidas

Foi possível perceber que este programa permitiu um vasto leque de aprendizagens de diferentes tipos, não se limitando a proporcionar apenas um tipo específico de aprendizagem, assumindo-se assim como um programa pedagógico multifacetado e multidimensional. Foi identificado o desenvolvimento e aquisição de virtudes, tais como a calma e a paciência, e de competências importantes, incluindo as competências socioemocionais. Segundo os resultados, as principais competências socioemocionais que foram desenvolvidas e adquiridas pelos alunos incluem a literacia emocional, autoconhecimento, regulação emocional e adaptação e reação a adversidades.

No entanto, tal como consta nos resultados, foram também desenvolvidas e adquiridas outras competências socioemocionais igualmente relevantes, tais como a autorregulação e capacidade de autocontrolo, a assertividade, as capacidades comunicativas, as capacidades de relacionamentos interpessoais, a autoestima, a autoconfiança, a empatia e trabalhar em grupo.

Segundo a literatura atual, estas competências permitem não só uma melhoria no rendimento académico, como também uma melhoria na esfera pessoal e social, sendo fundamentais para o sucesso na escola e futuramente na profissão e mercado de trabalho, tal como também para o sucesso em relacionamentos interpessoais, promovendo também o bem-estar e saúde mental (Marsay et al., 2021).

Ainda, de acordo com uma meta-análise sobre programas escolares de aprendizagem socioemocional, os vários estudos indicam um largo conjunto de benefícios da aplicação destas intervenções, nomeadamente uma redução de 9% em problemas de comportamento e conduta, tal como práticas de agressão com colegas e professores em sala de aula, uma redução de 10% no sofrimento emocional, tal como a ansiedade e depressão, 9% de melhoria nas atitudes em relação a si mesmo, aos outros e à escola, 23% de melhoria nas competências e capacidades sociais e emocionais, 9% de melhoria no comportamento escolar e em sala de aula e uma melhoria de 11% no desempenho e performance escolar, incluindo nas notas e resultados dos testes e avaliações (CASEL, 2008).

Comparando estes resultados com os resultados do presente estudo, estas percentagens não podem ser comparadas uma vez que este estudo é de natureza qualitativa. Contudo, o facto

dos resultados do presente estudo indicarem o desenvolvimento e aquisição de um vasto leque de competências socioemocionais indica que esses mesmos benefícios são possíveis e mais prováveis de acontecer com os alunos que participaram neste programa.

Ainda, relativamente às mudanças no estilo de vida, foi possível identificar uma melhoria a nível da alimentação, no sentido de haver uma maior preocupação para que esta seja mais saudável e equilibrada, tal como também mudanças a nível de atividade física, no sentido de ser dada uma maior importância à implementação do exercício físico na vida diária, realizando com mais regularidade.

Com efeito, as principais mudanças identificadas foram o desenvolvimento e aquisição de virtudes e competências socioemocionais (e.g., literacia emocional, autoconhecimento e regulação emocional), tal como também mudanças positivas e saudáveis nos hábitos e estilo de vida (melhoria na alimentação e aumento da prática de exercício físico).

Adicionalmente, ao nível das relações interpessoais, foi também observado uma melhoria na qualidade das mesmas, no sentido de haver uma maior proximidade e ligação nos relacionamentos no âmbito familiar e escolar, nomeadamente entre irmãos e entre pais e filhos, tal como também com colegas e amigos.

Segundo a literatura atual, estas mudanças observadas são fundamentais para o desenvolvimento positivo e saudável dos adolescentes, promovendo não só o seu bem-estar, como também a sua saúde física e mental, constituindo-se ainda como fatores de proteção importantes, prevenindo o surgimento no futuro de dificuldades, problemas ou doenças tanto do foro físico, como do foro psicológico. Ainda, estas mudanças são importantes na reação e adaptação a adversidades, permitindo aos adolescentes gerirem e lidarem melhor com eventuais futuros problemas que surjam, tanto a nível pessoal como a nível escolar, profissional, familiar, emocional, social ou sexual (Green et al., 2021; Hyman et al., 2020).

Todas as aprendizagens proporcionadas pelo programa que foram referidas pelos alunos são extremamente importantes e úteis tanto para o presente, nomeadamente na vida escolar e fase conturbada e desafiante da adolescência em que se encontram, que exige mudanças a diversos níveis, como também para o sucesso no seu futuro profissional e vida adulta.

4.5 Limitações do Estudo e Considerações Futuras

Várias limitações devem ser tidas em conta relativamente ao presente estudo.

O facto de o estudo ser de natureza apenas qualitativa e não mista, não incluindo uma análise quantitativa abrangente, limita a análise efetuada às informações recolhidas, não sendo os resultados e conclusões obtidas tão abrangentes e completos. É importante frisar que o estudo inclui uma análise de natureza quantitativa mas de natureza muito específica e elementar, de forma a descrever a amostra e também com o objetivo de quantificar respostas fornecidas face a questões principais tais como a recomendação do programa e a satisfação com a intervenção.

O facto de as respostas obtidas das fichas de avaliação final do programa serem constituídas apenas por 84 alunos sendo que participaram no programa um total de 152 alunos, é também uma limitação do estudo. Há portanto um desfasamento significativo em termos do número de respostas obtidas e o número de participantes na intervenção não tendo sido possível obter as respostas dos questionários finais de 67 alunos, que constitui 44% dos participantes no programa, por não terem comparecido à última sessão do programa ou não tendo respondido à ficha, empobrecendo e limitando os resultados e conclusões obtidas, não estando as suas diferentes opiniões, visões, perceções, dificuldades, aprendizagens, benefícios e outras questões adicionais espelhados nos resultados. Há portanto uma lacuna na obtenção e representação de dados e informações que corresponde a quase metade dos alunos que participaram no programa dos quais não foi possível retirar impressões face ao mesmo.

Também a nível da amostra é possível identificar como limitação o número bastante reduzido de professores e pais que participaram nos focus groups, tendo a maioria dos participantes sido os alunos que participaram no programa, o que por sua vez reduz e enfraquece de forma significativa a visão e perceções dos pais e professores que, como adultos e indivíduos que estão de fora e diferentemente posicionados, não tendo participado no programa, os seus diversos inputs e perspetivas poderiam ser bastante ricos e úteis para perceber e interpretar a utilidade, adequação, importância e problemas do programa de forma a que o programa possa evoluir e ser melhorado. A fraca adesão dos pais e professores, sobretudo dos pais, limita e enviesava bastante as perceções relativamente ao programa.

A representatividade das escolas na amostra também constitui outra limitação no presente estudo uma vez que as escolas não estão representadas na amostra de forma igualitária nos dados

recolhidos. Com efeito, dos 16 alunos que participaram nos focus groups, um maior número de alunos corresponde à escola A (n=9), seguido pela escola B (n=5) e por último pela escola C (n=2), incluindo na participação dos focus groups 2 mães e 1 pai da escola B, 1 pai da escola A, 4 professoras da escola A e 1 professor da escola B, não havendo pais/mães nem professores(as) da escola C. Adicionalmente nas fichas de avaliação final do programa, dos 84 respondentes um número mais elevado de alunos corresponde à escola A (49), seguido pela escola C (27) e por último pela escola B (8). A falta de equilíbrio e homogeneidade na representatividade das três diferentes escolas às quais foi aplicado o programa limita e influencia significativamente os dados obtidos, comprometendo e afetando os resultados e conclusões obtidas, uma vez que cria e permite um viés nos dados e resultados, estando os mesmos mais direcionados e focados nas experiências e perceções da escola A, negligenciando as escolas B e C. Este fenómeno de falta de representatividade das escolas não permite um enquadramento e ajustamento total e completo dos dados e da análise dos mesmos face às experiências vividas nas três escolas em que o programa foi aplicado. No entanto, é relevante salientar que na escola B apenas uma turma participou no programa, enquanto que nas restantes escolas foram três turmas.

A nível do marco temporal da recolha de dados, o facto dos focus groups terem sido realizados no início das férias de verão dos alunos constitui outra limitação do presente estudo. O posicionamento temporal da recolha de dados é importante na medida em que influencia os dados recolhidos e as respostas fornecidas. Com efeito, os alunos já tinham terminado as aulas e ano letivo, o que por sua vez implica um possível esquecimento das aprendizagens e conteúdos transmitidos na intervenção e um afastamento face ao programa, mas também provocou uma fraca adesão dos mesmos na participação dos focus groups, tendo apenas comparecido um total de 16 alunos, uma vez que muitos já não estavam em Lisboa e outros já não queriam regressar à escola no período de férias.

Também a nível da recolha de dados o facto dos focus groups terem sido realizados em formato híbrido, nomeadamente em ambas as modalidades presencial e remotamente através da plataforma Zoom pode influenciar os resultados uma vez que a participação, partilha e discussão nos focus groups pode variar consoante o formato nos quais são dinamizados, havendo mais facilidade para que esta seja maior e mais ativa pessoalmente, e por conseguinte menor e mais passiva via online.

A nível do viés de resposta uma limitação do presente estudo constitui o fator de deseabilidade social por parte dos alunos, pais e professores nas respostas que fornecem, tanto escritas nas fichas de avaliação final, como orais na participação dos focus groups, relativamente às suas perceções face ao programa, aprendizagens percebidas, benefícios e identificação de problemas e dificuldades, que por sua vez pode enviesar e deturpar as respostas e resultados obtidos, numa luz mais positiva face à realidade.

Algumas sugestões para investigações e estudos futuros podem ser consideradas. É importante que estudos futuros sobre o #EntreViagenseAprendizagens realizem a avaliação de mudanças positivas e melhorias nos hábitos e estilos de vida dos alunos participantes num período de tempo mais alargado posterior à finalização do programa, de forma a perceber se há alterações e melhorias que demoram mais tempo a serem desenvolvidas, e notadas e que entretanto surgem com o tempo, nomeadamente nas semanas e meses que se seguem à participação na intervenção. Desta forma é possível identificar os benefícios adquiridos e os progressos efetuados ao longo do tempo associados à intervenção. Adicionalmente através da realização de uma recolha de dados e avaliação ao longo de um período mais alargado de tempo é possível identificar as flutuações/variações e evolução ao longo do tempo das perspetivas e perceções dos alunos, pais e professores sobre o programa, a sua participação na intervenção e os seus efeitos, impacto, utilidade e beneficiência.

Estes resultados devem também ser complementados com estudos que permitam avaliar a intervenção numa lente quantitativa, de forma a adquirir uma perspetiva estatística dos resultados, medindo a mudança nos participantes comparando os resultados de variáveis-chave antes e após a intervenção, o que não foi apresentado no presente estudo.

Adicionalmente os futuros estudos que avaliem o programa devem tentar obter uma amostra de maior dimensão de forma a permitir desenhar conclusões de maiores grupos de indivíduos que participaram no programa, que pode enriquecer os resultados e fornecer respostas mais completas acerca da intervenção e das formas em que esta pode ser melhorada e atualizada.

É importante que no futuro e anos subsequentes se concretizem mais estudos que avaliem este programa. Com a passagem do tempo surgem outras necessidades nas comunidades escolares às quais o programa deve fornecer respostas, sendo constantemente atualizado e adaptado às novas questões, dificuldades e problemas que vão surgindo entre os alunos.

Capítulo V: Conclusão

Tendo em consideração os resultados obtidos, sublinha-se a extrema importância e urgência da dinamização nas escolas de programas de promoção do desenvolvimento saudável e positivo em adolescentes, uma vez que os jovens enfrentam múltiplas dificuldades e desafios a nível pessoal, emocional, social/relacional, familiar e escolar, devido à fase crítica de crescimento e desenvolvimento em que se encontram, podendo deste modo beneficiar de intervenções como esta.

Como resultados principais da avaliação de processo do programa #EntreViagenseAprendizagens salientam-se o desenvolvimento e aquisição de competências socioemocionais, aprendizagens sobre a saúde física e mental e sobre como a promover, e ainda uma elevada satisfação geral com o programa, alicerçada à recomendação da intervenção pela grande maioria dos alunos.

Estes resultados são promissores, uma vez que reforçam a importância e utilidade do programa, validam a sua implementação futura em novas escolas e turmas, tal como também confirmam o cumprimento dos objetivos da intervenção, reconhecendo e acrescentando valor e mérito à mesma.

Enfatiza-se a necessidade de realizar alterações nos conteúdos e atividades, tal como também na duração das sessões, no estabelecimento de feedback contínuo ao longo do programa por parte dos dinamizadores com os pais e professores e a redução da interferência destes últimos nas sessões.

Em suma, a avaliação do #EntreViagenseAprendizagens teve resultados bastante positivos, revelando este programa como sendo um bom investimento nas escolas, garantindo um retorno significativo, sugerindo-se futuras implementações da intervenção com mais alunos e respetivas avaliações.

Referências

- Abildgaard, J. S., Saksvik, P. O., & Nielsen, K. (2016). How to measure the intervention process? An assessment of qualitative and quantitative approaches to data collection in the process evaluation of organizational interventions. *Frontiers in Psychology, 7*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01380>
- American Psychological Association. (2023). *School-based intervention*. APA Dictionary of Psychology. Retrieved September 25, 2023, from
<https://dictionary.apa.org/school-based-intervention>
- Atri, A., & Sharma, M. (2007). Psychoeducation. *Californian Journal of Health Promotion, 5*(4), 32–39. <https://doi.org/10.32398/cjhp.v5i4.1266>
- Barnfield, A., Savolainen, N., & Lounamaa, A. (2020). Health Promotion Interventions: Lessons from the Transfer of Good Practices in CHRODIS-PLUS. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(4), 1281.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17041281>
- Björklund, K., Liski, A., Samposalo, H., Lindblom, J., Hella, J., Huhtinen, H., Ojala, T., Alasuvanto, P., Koskinen, H., Kiviruusu, O., Hemminki, E., Punamäki, R., Sund, R., Solantaus, T., & Santalahti, P. (2014). “Together at school” - a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health, 14*(1).
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1042>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CASEL. (2008). Social and Emotional Learning (SEL) and Student Benefits: Implications for the Safe Schools/Healthy Students Core Elements. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED505369>
- CASEL. (2024). *About CASEL: Our Mission and Work*. Retrieved March 12, 2024, from
<https://casel.org/about-us/our-mission-work/#:~:text=The%20Collaborative%20for%20Academic%2C%20Social,an%20essential%20part%20of%20education.>

- Cava, M. J., Carrascosa, L., & Buelga, S. (2022). Effects of DARSÍ Intervention Program on Adolescents' Perceptions of Love, Tolerance toward Abuse and Dating Violence Perpetration. *Adolescents*, 2(1), 11–21. <https://doi.org/10.3390/adolescents2010002>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A. R., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Costa, A. P. B. (2018). *Avaliação do Programa Alimentação Saudável em Saúde Escolar (PASSE)* [Trabalho de Investigação, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto]. https://sigarra.up.pt/fcup/en/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=287064
- Direção-Geral da Saúde. (2020). Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física. In *Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde*. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. Retrieved March 12, 2024, from <https://noticias.ecosaude.pt/wp-content/uploads/2021/04/Rel-Exerc-Fisic-SNS-2020.pdf>
- Djamnezhad, D., Koltcheva, N., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., Peixoto, C., Coelho, V., Achten, M., Kolumbán, E., Machado, F., & Hofvander, B. (2021). Social and Emotional Learning in Preschool Settings: A Systematic Map of Systematic Reviews. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.691670>
- Drouka, A., Brikou, D., Causeret, C., Malla, N., Sibalo, S., Ávila, C., Alcat, G., Kapetanakou, A. E., Gurviez, P., Fella-Dehiri, N., Masson, M., Kontogianni, M. D., & Yannakoulia, M. (2023). Review Effectiveness of School-Based Interventions in Europe for Promoting Healthy Lifestyle Behaviors in Children. *Children (Basel)*, 10(10), 1676. <https://doi.org/10.3390/children10101676>
- Ebeh, D. N. (2021). Review on the “Evidence-Based Program: Healthy Moves for Aging Well” intervention program. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4073059>
- Economou, M. P. (2015). Psychoeducation: a multifaceted intervention. *International Journal of Mental Health*, 44(4), 259–262. <https://doi.org/10.1080/00207411.2015.1076288>
- Essau, C. A. (2003). Comorbidity of anxiety disorders in adolescents. *Depression and Anxiety*, 18(1), 1–6. <https://doi.org/10.1002/da.10107>

- Fialho, L. M. F. (2022). Escola promotora de saúde. *Instrumento - Revista De Estudo E Pesquisa Em Educação*, 24(1), 6–24. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2022.v24.33337>
- Flouri, E., & Kallis, C. (2011). Adverse life events and mental health in middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(2), 371–377. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.04.001>
- Foulkes, L., & Stapley, E. (2022). Want to improve school mental health interventions? Ask young people what they actually think. *Journal of Philosophy of Education*, 56(1), 41–50. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12649>
- Francisco, R., Raposo, B., Hormigo, M., Sesifredo, M., Carvalho, A., Justo, A. M., & Godinho, C. (2023). #EntreViagenseAprendizagens: study protocol of a school-based intervention to promote well-being and healthy lifestyles among adolescents. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1213293>
- Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2022). Content analysis of the CASEL Framework using K–12 State SEL standards. *School Psychology Review*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2022.2030193>
- Gorely, T., Harrington, D. M., Bodicoat, D. H., Davies, M. J., Khunti, K., Sherar, L. B., Tudor-Edwards, R., Yates, T., & Edwardson, C. L. (2019). Process evaluation of the school-based Girls Active programme. *BMC Public Health*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7493-7>
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1056–1069. <https://doi.org/10.1002/pits.22487>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Harris, M. A. (2021). Growing among Trees: a 12-month process evaluation of school based outdoor learning interventions. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 23(3), 232–243. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2001758>
- Haymovitz, E., Houseal-Allport, P., Lee, R. S., & Svistova, J. (2017). Exploring the Perceived Benefits and Limitations of a School-Based Social–Emotional Learning Program: A

- Concept Map Evaluation. *Children & Schools*, 40(1), 45–54.
<https://doi.org/10.1093/cs/cdx029>
- Hessler, D., & Katz, L. F. (2009). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, 33(1), 241–246.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.007>
- Hyman, A., Stewart, K., Jamin, A., Lauscher, H. N., Stacy, E., Kasten, G., & Ho, K. (2020). Testing a school-based program to promote digital health literacy and healthy lifestyle behaviours in intermediate elementary students: The Learning for Life program. *Preventive Medicine Reports*, 19, 101149. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2020.101149>
- Hymel, S., Low, A., Starosta, L., Gill, R., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Promoting Mental Well-Being Through Social-Emotional Learning in Schools: Examples from British Columbia. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 36(4), 97–107.
<https://doi.org/10.7870/cjcmh-2017-029>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. V. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jones, S. M., & Doolittle, E. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. G. (2019). Social and Emotional Learning: a principled science of human Development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129–143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kelly, M., & Millar, M. (2017). Exploring Adolescence and parenthood: a transitional life stage and abrupt life change. *Journal of Community & Public Health Nursing*, 03(01).
<https://doi.org/10.4172/2471-9846.1000162>
- Kiviruusu, O., Björklund, K., Koskinen, H., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., Alasuvanto, P., Ojala, T., Samposalo, H., Harmes, N., Hemminki, E., Punamäki, R., Sund, R., & Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the “Together at School” intervention program on children’s socio-emotional skills: a cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0133-4>
- Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of International Education and Leadership*, 6(2). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135209.pdf>

- Kuther, T. L. (2000). Moral reasoning, perceived competence, and adolescent engagement in risky activity. *Journal of Adolescence*, 23(5), 599–604.
<https://doi.org/10.1006/jado.2000.0346>
- Laski, L. (2015). Realising the health and wellbeing of adolescents. *BMJ*, h4119.
<https://doi.org/10.1136/bmj.h4119>
- Lattoo, J., Mistry, M., Alabdulla, M., Wadoo, O., Jan, F., Munshi, T., Iqbal, Y., & Haddad, P. M. (2021). Mental health stigma: the role of dualism, uncertainty, causation and treatability. *General Psychiatry*, 34(4), e100498. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2021-100498>
- Lusquinhos, L., & Carvalho, G. S. (2017). O programa regional de educação sexual em saúde escolar (PRESSE) - Uma realidade em construção. . . In *Lições Aprendidas na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade* (pp. 3–14). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/47648/1/PRESS_e-Book_EdSex.pdf
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23.
<https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Marsay, G., Atitsogbe, K. A., Ouedraogo, A., Nsubuga, H., Pari, P., Kossi, E. Y., Park, C. M., & Solberg, V. S. H. (2021). The importance of social emotional learning skills in assisting youth to successfully transition into the professional world. *African Journal of Career Development*, 3(1). <https://doi.org/10.4102/ajcd.v3i1.37>
- McGraw, P. R. (2006). Adolescence: discovering the forgotten stage of life. *Psyccritiques*, 51(28). <https://doi.org/10.1037/a0003035>
- Meyers, D. C., Domitrovich, C. E., Dissi, R., Trejo, J., & Greenberg, M. T. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, 73, 53–61.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005>
- Morrell, C. J., Sutcliffe, P., Booth, A., Stevens, J., Scope, A., Stevenson, M., Harvey, R., Bessey, A., Cantrell, A., Dennis, C., Ren, S., Ragonesi, M., Barkham, M., Churchill, D., Henshaw, C., Newstead, J., Slade, P., Spiby, H., & Stewart-Brown, S. (2016). A systematic review, evidence synthesis and meta-analysis of quantitative and qualitative studies evaluating the clinical effectiveness, the cost-effectiveness, safety and

- acceptability of interventions to prevent postnatal depression. *Health Technology Assessment*, 20(37), 1–414. <https://doi.org/10.3310/hta20370>
- Murano, D., Sawyer, J., & Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- Neill, R. D., Lloyd, K., Best, P., Williamson, J. A., Allen, J., & Tully, M. A. (2023). Development and modelling of a school-based mental health intervention: the co-production of the R.E.A.C.T. programme. *Current Psychology*, 42, 7897–7908. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03195-8>
- Nobre, J., Calha, A., Luis, H., Oliveira, A. P., Monteiro, F., Ferré-Grau, C., & Sequeira, C. (2022). Mental Health Literacy and Positive Mental Health in Adolescents: A Correlational study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8165. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138165>
- Ogden, T., Beyers, W., & Ciairano, S. (2009). Intervention and prevention with adolescents. *Journal of Adolescence*, 32(6), 1343–1345. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.10.004>
- Osman, S. R., Khalaf, S. A., Omar, M. S., & Ismail, T. (2019). Behavioral and Emotional Problems among Adolescent Students. *Journal of High Institute of Public Health*, 49(2), 82–89. <https://doi.org/10.21608/jhiph.2019.49259>
- Pawelski, J. O. (2016). Defining the ‘positive’ in positive psychology: Part I. A descriptive analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 11(4), 339–356. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137627>
- Perry, E. L. (2014). Health literacy in adolescents: an integrative review. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 19(3), 210–218. <https://doi.org/10.1111/jspn.12072>
- PRESSE. (2016). *Presse – Educação Sexual*. Programa Regional De Educação Sexual Em Saúde Escolar. Retrieved March 19, 2024, from <https://www.presse.com.pt/>
- Purgato, M., Uphoff, E., Singh, R. K., Pachya, A. T., Abdulmalik, J., & Van, N. G. (2020). Promotion, prevention and treatment interventions for mental health in low- and middle-income countries through a task-shifting approach. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29. <https://doi.org/10.1017/s204579602000061x>

- Riyad, M., Pramana, C., & Maselena, A. (2020). Theoretical Education vs Practical Education. *Test Engineering and Management*, 82, 5074–5081.
https://www.researchgate.net/publication/338831615_Theoretical_Education_vs_Practical_Education
- Ross, K. M., & Tolan, P. H. (2017). Social and Emotional Learning in Adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170–1199.
<https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Roy, M., & Giraldo-García, R. J. (2018). The Role of Parental Involvement and Social/Emotional Skills in Academic Achievement: Global Perspectives. *School Community Journal*, 28(2), 29–46. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201955.pdf>
- Salelkar, S. S., & Borker, S. A. (2021). Prevalence of Depression, Anxiety and Stress among School Going Adolescents and their Relationship to Socioeconomic Status. *Indian Journal of Youth and Adolescent Health*. <https://doi.org/10.24321/2349.2880.202017>
- Sande, M. V. D., Kocken, P., Fekkes, M., Diekstra, R. F. W., Reis, R., & Gravensteijn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1545–1567. <https://doi.org/10.1002/pits.22307>
- Silva, M. R. I., Almeida, A., Machado, J. C., Silva, L. S., Cardoso, J. A. F., Costa, G. D., & Cotta, R. M. M. (2019). Processo de Acreditação das Escolas Promotoras de Saúde em âmbito mundial: revisão sistemática. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(2), 475–486.
<https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.23862016>
- Smith, C. A., & Stormont, M. A. (2011). Building an effective School-Based mentoring Program. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 14–21.
<https://doi.org/10.1177/1053451211406544>
- Soutter, M. (2019). Unintended lessons of SEL programs. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 59–62.
<https://doi.org/10.1177/0031721719827550>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Thornberg, R., Chiriac, E. H., Forsberg, C., & Wänström, L. (2023). The association between student–teacher relationship quality and school liking: A small-scale 1-year longitudinal study. *Cogent Education*, *10*(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2211466>
- Ura, S. K., Castro-Olivo, S. M., & D’Abreu, A. (2019). Outcome measurement of School-Based SEL Intervention Follow-Up Studies. *Assessment for Effective Intervention*, *46*(1), 76–81. <https://doi.org/10.1177/1534508419862619>
- Villasana, M. V., Pires, I. M., Sá, J., García, N. M., Teixeira, M. C. C., Zdravevski, E., Chorbev, I., & Lameski, P. (2020). Promotion of Healthy Lifestyles to Teenagers with Mobile Devices: A Case Study in Portugal. *Healthcare*, *8*(3), 315. <https://doi.org/10.3390/healthcare8030315>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, *100*(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Zaky, E. A. (2016). Adolescence; a Crucial Transitional Stage in Human Life. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, *04*(06). <https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000e115>

Anexo A

Ficha de Avaliação Final do Programa #EntreViagenseAprendizagens

2021/2022 Satisfação Global (Alunos)

#EntreViagenseAprendizagens 2.0

Início do bloco: Informação geral

Q1.1 Questionário para participantes no #EntreViagenseAprendizagens

Q1.2 Agora que a Academia #EntreViagenseAprendizagens chegou ao fim, gostaríamos de te colocar algumas breves questões. Não há respostas certas ou erradas; o mais importante é que respondas com sinceridade. Obrigada!

Q1.3 Em geral, gostaste de participar neste programa de intervenção? Faz um círculo no número que melhor representa o que estás a sentir.

- Não gostei nada (1)
- Gostei pouco (2)
- Gostei (3)
- Gostei muito (4)

Q1.4 Quais foram as grandes aprendizagens que este programa te proporcionou?

Q1.5 Em geral, o que eu **gostei mais** no programa #EntreViagenseAprendizagens foi...

Q1.6 Em geral, o que eu **gostei menos** no programa #EntreViagenseAprendizagens foi...

Q1.7 Houve alguma coisa que gostarias que tivesse sido abordado e não foi? Se sim, o quê?

Q1.8 Se pudesses alterar alguma coisa do #EntreViagenseAprendizagens, o que seria?

Q1.9 Recomendarias aos teus amigos e colegas de escola que participassem neste programa? Porquê?

Q1.10 Se pudesses descrever o #EntreViagenseAprendizagens apenas numa palavra, qual seria?

CÓDIGO DO PARTICIPANTE

Para gerar o teu código de participante é necessário que nos indiques:

Q2.1 A 1ª Letra do teu Primeiro Nome

Q2.2 A 2ª Letra do teu Primeiro Nome

Q2.3 A 1ª Letra do teu Último Nome

Q2.4 O teu dia de nascimento

Q16 Qual a tua escola?

Escola C (1)

Escola D (2)

Escola B (3)

Escola A (4)

Q18 Qual a tua turma?

8º1 ou 8ºA (1)

8º2 ou 8ºB (2)

8º3 ou 8ºC (3)

8º4 ou 8ºD (4)

8º5 ou 8ºE (5)

8º6 ou 8ºF (6)

8º7 ou 8ºG (7)

8º8 ou 8ºH (8)

Anexo B

Guião – Focus Group #EntreViagenseAprendizagens

Alunos

INTRODUÇÃO

Bom dia a todos, sejam bem-vindos! Obrigada por participarem nesta sessão, que tem por objetivo **conhecer melhor a vossa experiência de participação no programa #EntreViagenseAprendizagens**.

O meu nome é XXX – sou psicóloga e XXX, e estou a colaborar na avaliação deste programa, com o objetivo de o podermos melhorar em edições futuras, que venham a ser aplicadas nesta e noutras escolas.

Apresentação das regras da discussão em grupo

Na conversa que vamos ter hoje, esperamos ouvir as **vossas ideias, opiniões e experiências** sobre a vossa participação no #EntreViagenseAprendizagens. Não existem respostas certas nem erradas; nós esperamos que aqui se possam partilhar diferentes pontos de vista. Por isso, sintam-se à vontade para partilhar as vossas opiniões, mesmo que sejam diferentes das dos outros. Podem também optar por não responder a alguma questão, se assim desejarem.

Nós iremos gravar esta sessão, de forma a não perdermos nenhum dos vossos comentários e podermos posteriormente analisá-los com rigor. No entanto, nenhum nome será incluído nos relatórios; os vossos comentários são estritamente confidenciais. Dão o vosso consentimento para podermos gravar?

Se durante a conversa **quiserem acrescentar alguma coisa ao que foi dito** por algum colega, dizer que concordam ou não concordam, ou dar exemplos, estejam à vontade para o fazer. No entanto, peço-vos o cuidado de esperarem pela vossa vez para falar, de forma a podermos recolher a informação de forma mais clara.

Nós iremos **colocando algumas questões e orientando a conversa**, para que todos tenham oportunidade de participar. É importante para nós conhecermos as ideias de todos.

Para já, antes de iniciarmos, têm **alguma dúvida /questão que gostassem de colocar...?**

Muito obrigada pela vossa participação!

1. Para começar, gostaria que **cada um se apresentasse brevemente**, dissesse o nome, a idade, e a turma e também do que mais gosta de fazer nos tempos livres.

I. Percepção quanto aos aspetos mais e menos relevantes do programa

- Como foi para vocês participar no #EntreViagenseAprendizagens? Em que medida acham que o programa foi **interessante para a vossa vida**?
- De 0 a 10, que nota davam ao #EntreViagenseAprendizagens?
 - Porquê um XX e não um 0?
 - Porquê um XX e não um 10?
- De tudo o que foi abordado, o que é que acham que foi **mais importante/ relevante**?
- Que **temáticas** mais gostaram? Que **atividades** mais gostaram?
- Houve alguma coisa que **não tivessem gostado tanto**? O que é que mudariam no programa, se pudessem fazê-lo?

(exemplo – horário, duração das sessões/programa, temas, forma de dinamização das atividades)

- Que **outras temáticas** gostariam de ter visto abordadas?

II. Percepção quanto às mudanças sentidas nas várias dimensões da sua vida

- O que acham que está diferente na vossa vida desde o momento em que iniciaram o programa?
 - Fizeram alguma **alteração no vosso estilo de vida/dia-a-dia**?
 - Sentem que houve algumas mudanças na forma como lidam com as vossas emoções?
 - Acham que mudou alguma coisa na forma como se relacionam com as outras pessoas? (família, amigos, colegas da escola, professores, ...)
 - E na forma como olham para o futuro?

III. Percepção quanto ao contributo específico do programa para essas mudanças

- Acham que o #EntreViagenseAprendizagens contribuiu para algumas dessas mudanças?
- O que é que ajudou mais a que essas mudanças ocorressem?
- O que poderá ajudar a manter essas mudanças na vossa vida?
- O que é que guardaram de mais especial na vossa bagagem durante a viagem que foi o #EntreViagenseAprendizagens?
- Recomendariam aos vossos colegas a participar no programa? Porquê?

IV. Questões sobre participação

- Quantos de vocês **estiveram presentes** em todas as sessões?
 - o Dos que não vieram a todas, a quantas faltaram?
- Já tinham participado em algum programa semelhante a este?
 - o *Se sim*, **quando é que frequentaram** esse programa? **Sobre o que era** esse programa?

V. Finalização

- Além do que já falámos, há mais alguma coisa que gostassem de acrescentar? Alguma questão que queiram esclarecer sobre o estudo?
- Agradecer a colaboração, disponibilidade e contributo para o estudo.

Anexo C

Guião – Focus Group #EntreViagenseAprendizagens

Pais

INTRODUÇÃO

Boa tarde a todos, sejam bem-vindos! Obrigada por participarem nesta sessão, que tem por objetivo **conhecer melhor a experiência de participação dos vossos filhos/educandos (e a vossa) no programa #EntreViagenseAprendizagens.**

O meu nome é XXX – sou psicóloga e investigadora, e estou a colaborar na avaliação deste programa, com o objetivo de o podermos melhorar em edições futuras, que venham a ser implementadas nesta e noutras escolas.

Apresentação das regras da discussão em grupo

Na conversa que vamos ter hoje, esperamos ouvir as **vossas ideias, opiniões e experiências** sobre a vossa participação e a dos vossos filhos/educandos no #EntreViagenseAprendizagens. Não existem respostas certas nem erradas; nós esperamos que aqui se possam partilhar diferentes pontos de vista. Por isso, sintam-se à vontade para partilhar as vossas opiniões, mesmo que sejam diferentes das dos outros. Podem também optar por não responder a alguma questão, se assim desejarem.

Nós iremos **gravar esta sessão**, de forma a não perdermos nenhum dos vossos comentários e podermos posteriormente analisá-los com rigor. No entanto, nenhum nome será incluído nos relatórios; os vossos comentários são estritamente confidenciais. Dão o vosso consentimento para podermos gravar?

Se durante a conversa **quiserem acrescentar alguma coisa ao que foi dito** por algum outro encarregado de educação, estejam à vontade para o fazer. No entanto, peço-vos o cuidado de esperarem pela vossa vez para falar, de forma a podermos recolher a informação de forma mais clara.

Nós iremos **colocando algumas questões e orientando a conversa**, para que todos tenham oportunidade de participar. É importante para nós conhecermos as ideias de todos.

Para já, antes de iniciarmos, têm **alguma dúvida /questão que gostassem de colocar...?**

Muito obrigada pela vossa participação!

1. Para começar, gostaria que **cada um se apresentasse brevemente**, e dissesse **como ouviu falar do programa #EntreViagenseAprendizagens.**

I. Percepção quanto aos aspetos mais e menos relevantes do programa

- Os vossos filhos/educandos contaram-vos sobre as atividades realizadas / conteúdos abordados no programa? O que vos disseram?
- Têm ideia do que gostaram mais / menos?
- Em que medida consideram que a participação no programa foi relevante para os vossos filhos/educandos? Do que eles vos contaram, há alguma temática /atividade que tenham considerado especialmente importante / relevante?
- Relativamente à sessão que fizemos especificamente com os encarregados de educação, algum de vocês esteve presente? O que consideraram mais relevante? O que gostaram menos?
- Alguns dos desafios que dávamos aos alunos para fazerem durante a semana também podiam envolver a família (e.g., diário da gratidão, refeição saudável em família). Fizeram com eles alguma das atividades? Como foi essa experiência?
- Na vossa perspetiva, o que mudariam no programa se pudessem fazê-lo?
(exemplo – horário, duração das sessões/programa, temas, forma de dinamização das atividades, sessões com encarregados de educação)
- Que **outras temáticas** gostariam de ter visto abordadas?

II. Percepção quanto às mudanças sentidas nas várias dimensões da sua vida

- Sentem que houve algumas mudanças nos vossos filhos/educandos, desde o início do programa, no que diz respeito a...
 - Gestão das emoções, Comunicação, capacidade de resolução de problemas, resiliência e adaptabilidade?
 - Relação com as outras pessoas (família, amigos, colegas de escola, professores, ...)?
 - Conhecimentos na área da saúde (física e mental)?
 - Cuidado com a alimentação e atividade física?
 - Bem-estar, de uma forma global?
- Consideram que a participação no programa #EntreViagenseAprendizagens contribuiu para algumas dessas mudanças?

- O que acham que o #EntreViagenseAprendizagens **lhes trouxe de novo?**

III. Finalização

- Além do que já falámos, há mais alguma coisa que gostassem de acrescentar?
- Alguma questão que queiram esclarecer sobre o estudo?

Agradecer a colaboração, disponibilidade e contributo para o estudo.

Anexo D

Guião – Focus Group #EntreViagenseAprendizagens

Professores

INTRODUÇÃO

Bom dia a todos, sejam bem-vindos! Obrigada por participarem nesta sessão, que tem por objetivo **conhecer melhor a vossa opinião sobre o programa** #EntreViagenseAprendizagens.

O meu nome é XXX – sou psicóloga e XXX, e estou a colaborar na avaliação deste programa, com o objetivo de o podermos melhorar em edições futuras, que venham a ser aplicadas nas vossas escolas ou noutras.

Apresentação das regras da discussão em grupo

- Na conversa que vamos ter hoje, esperamos ouvir as **vossas ideias, opiniões e experiências** sobre a participação dos vossos alunos no #EntreViagenseAprendizagens. Não existem respostas certas nem erradas; nós esperamos que aqui se possam partilhar diferentes pontos de vista. Por isso, sintam-se à vontade para partilhar as vossas opiniões, mesmo que sejam diferentes das dos outros.
- Podem também optar por não responder a alguma questão, se assim desejarem.
- Nós iremos gravar esta sessão, de forma a não perdermos nenhum dos vossos comentários e podermos posteriormente analisá-los com rigor. No entanto, nenhum nome será incluído nos relatórios; os vossos comentários são estritamente confidenciais. Dão o vosso consentimento para podermos gravar?

Nós iremos **colocando algumas questões e orientando a conversa**, para que todos tenham oportunidade de participar. É importante para nós conhecermos as ideias de todos.

Para já, antes de iniciarmos, têm **alguma dúvida / questão que gostassem de colocar...**?

Muito obrigada pela vossa participação!

1. Para começar, gostaria que **cada um se apresentasse brevemente**, e dissesse como é que ficaram a conhecer o programa?

2) O que conhecem do programa?

- Que **conteúdos** foram trabalhados / que **atividades** foram realizadas?
- Que relevância atribuem a esses conteúdos / atividades?

- 3) Qual foi o vosso envolvimento ou contacto com o programa ao longo das sessões?
- Sentiram algumas dificuldades/constrangimentos na implementação do programa e /ou na dinamização das sessões?
 - sessões demasiado longas ou curtas?
 - Atividades monótonas / com menor dinamismo / interação?
 - Comportamento por parte dos alunos durante a aplicação do programa? (se sim, em alguma sessão / parte em particular?)
 - Se sim, o que poderia ser alterado de modo a evitar essas dificuldades / constrangimentos?

- 4) Na vossa perspetiva, como Professores, qual foi a importância / utilidade da participação neste programa para os alunos?

Sentiram ou observaram alguma mudança ao nível de...

- Literacia em saúde (física e mental)
- Hábitos alimentares e exercício físico
- A nível emocional (estados de humor, capacidade de regulação emocional)
- Interações entre os alunos
- Desempenho académico
- Perspetivas de futuro

- O que acham que o #EntreViagenseAprendizagens **lhes trouxe de novo?**

- 5) Que aspetos alterariam no programa, no sentido de o melhorar em futuras aplicações?

- Temas que incluiriam / excluiriam ou dariam maior/ menor destaque
- Duração e periodicidade das sessões

- 6) A aplicação do programa na disciplina curricular de Cidadania e Desenvolvimento foi bem conseguida?

- Como veem a aplicação do programa na disciplina de cidadania? Resultou? Faz sentido?
- Como correu a articulação com os restantes conteúdos da disciplina? O programa e a aplicação/dinamização das sessões foram devidamente enquadrados nesta disciplina?
- Que outras possibilidades veem para a implementação do programa sem ser nesta disciplina? Como acham que poderia correr melhor?

- 7) Numa escala de 0 a 10, como avaliariam o programa?

- Porquê esse valor? E porque dão o valor x em vez de, por exemplo, o valor y?

8) Recomendariam/sugeririam este programa a outras escolas, professores e instituições?

- Se sim/não, porquê?

9) Há mais alguma questão / assunto que não tenham ainda abordado e que achem importante referir?

Damos então por terminada a sessão. Agradecemos a vossa presença e disponibilidade. O vosso contributo e testemunho foi muito importante para a avaliação do programa e para as suas futuras aplicações. Muito obrigada.

Anexo E

Sistema Hierárquico de Temas Identificados

Lista de Códigos/Temas	Segmentos codificados:	Alunos	Professores	Pais	Total: 2026
Perceção de Satisfação com o Programa					260
Satisfação geral com o programa		172			172
Perceção do programa como sendo importante		2			2
Recomendação do programa		78			78
Justificações da recomendação do programa					
Aprendizagens		30			30
Aprendizagens gerais		16			16
Autoconhecimento		3			3
Adaptabilidade e resolução de problemas		2			2
Compreensão do outro		2			2
Capacidades, competências e conhecimentos		2			2
Regulação emocional		1			1
Virtudes		1			1
Saúde		1			1
Aumento de compreensão sobre temas com os quais já tiveram contacto		1			1

Códigos/Temas	Segmentos codificados:	Alunos	Professores	Pais	Total
Natureza cativante do programa		11			11
Diversão		6			6
Caráter de auxílio e ajuda		5			5
Qualidade do programa		4			4
Satisfação com o programa		2			2
Importância do programa		2			2
Atividades		1			1
Abertura social		1			1
Pertinência dos conteúdos		1			1
Não recomendação do programa		2			2
Relutância/incerteza em recomendar o programa		6			6
Percepção dos Aspetos Processuais do Programa					272
Alterações desejadas no programa e sugestões de melhoria					44
Implementação do Programa a turmas de outros anos de escolaridade			1		1
Abordar menos temas para permitir um maior foco		1			1
Duração das sessões e do programa					7
Aumento da duração do programa		1			1
Diminuição da duração das sessões		1			1

Códigos/Temas	Segmentos codificados:	Alunos	Professores	Pais	Total
Aumento da duração das sessões		5			5
Introdução ou reforço de atividades					8
Técnica de relaxamento		1			1
Mais atividades práticas em oposição a atividades teóricas		1			1
Desporto		1			1
Atividades para estimular competências		1			1
Desenho		2			2
Jogos		2			2
Necessidade de mais reuniões com os encarregados de educação				3	3
Constituição e dinâmica dos grupos		1			1
Introdução ou reforço de conteúdos e temas					18
Depressão		1			1
Ansiedade		1			1
Relação com os pais		1			1
Saúde mental		2			2
Desporto		1			1
Objetivos de vida		1			1
Controlo das emoções		2			2

Códigos/Temas	Segmentos codificados:	Alunos	Professores	Pais	Total
Sexualidade		2			2
Homofobia		1			1
Bullying		2	1	3	6
Problemáticas e dificuldades identificadas					52
Desinteresse e desatenção dos alunos nas atividades teóricas		1	1		2
Desinteresse dos pais em acompanhar os filhos/as no programa					4
Dificuldade e resistência na apresentação de trabalhos			1		1
Falta de atenção e desinteresse dos alunos nas sessões		3	2		5
Fatores de insatisfação					40
Insatisfação com a presença e intervenção dos/as professores/as		5			5
Ocorrência em simultâneo com atividades extracurriculares		1			1
Queixas do comportamento e conduta dos alunos		5	4		9
Ocupação do tempo de aula		2	1		3
Insatisfação com o programa					22
Insatisfação geral com o programa		1			1
Insatisfação com trabalhos de casa		2			2

Insatisfação com os questionários/inquéritos	9			9
Códigos/Temas	Segmentos codificados:			Total
	Alunos	Professores	Pais	
Insatisfação com atividades	4			4
Insatisfação com sessões	6			6
Descrições do programa				66
Descrições associadas a saúde	1			1
Descrições associadas a emoções e sentimentos	1			1
Descrições associadas a diversão	6			6
Descrições associadas a conceitos positivos no geral	47			47
Descrições associadas a aprendizagem e informação	11			11
Satisfação em participar no programa		1		1
Fatores de satisfação				10
Satisfação com a atenção dada aos conteúdos transmitidos	1			1
Satisfação com a articulação do programa em Cidadania	2	3		5
Apreciação positiva relativamente às dinamizadoras do programa	4			4
Apreciação positiva de sessões				95
Apreciação positiva de temas abordados no programa				54

Temas no geral		17				17
Códigos/Temas	Segmentos codificados:	Alunos	Professores	Pais	Total	
Pertinência dos temas		2			2	
Temas específicos					32	
Partilhas dos colegas		2			2	
Sexualidade		1			1	
Empatia		1			1	
Depressão		2			2	
Saúde mental		4			4	
Bullying		2			2	
Ansiedade		4			4	
Ambiente e poluição		3			3	
Tipos de comunicação		1			1	
Futuro profissiona		5			5	
Emoções e sentimentos		1			1	
Pressão de pares		3			3	
Autoestima		2			2	
Relacionamentos interpessoais		1			1	
Abordagem correta dos temas e adequação à idade dos alunos		3	1		3	
Apreciação positiva de atividades do programa					41	

Atividades no geral		2				2
Códigos/Temas	Segmentos codificados:	Alunos	Professores	Pais	Total	
Importância dos questionários para uma reflexão pessoal		1			1	
Bom funcionamento e adequação das atividades		1			1	
Atividades promotoras da reflexão nos alunos		1			1	
Atividades teóricas		2			2	
Atividades práticas e dinâmicas					34	
Atividades práticas e dinâmicas no geral		1			1	
Desafios		1			1	
Partilhas					3	
Partilhas dos colegas		1			1	
Partilhas com os colegas		2			2	
Representações		1			1	
Exercícios de respiração		2			2	
Jogos		2			2	
Mímica		2			2	
Atividade física		2			2	
Debates		10			10	
Desenhar e pintar		3			3	

Aulas, trabalhos e atividades em grupo	7	7
Códigos/Temas	Segmentos codificados:	Total
Alunos	Professores	Pais
Perceção dos Aspetos de Mudança Produzidos pelo Programa		113
Mudanças percebidas		10
Mudanças percebidas a nível pessoal	1	1
Mudanças percebidas a nível familiar	2	2
Mudanças percebidas a nível social	2	3
	1	
Mudanças percebidas nos hábitos e estilos de vida		4
Exercício físico	1	1
Alimentação	3	3
Aprendizagens percebidas		97
Aprendizagens gerais	20	20
Bullying	1	1
Aprendizagem social e de grupos	1	1
Saúde		7
Saúde no geral	2	2
Saúde mental	5	5
Futuro profissional	2	2
Alimentação	2	2

Códigos/Temas	Segmentos codificados:	Alunos	Professores	Pais	Total
Meditação		1			1
Desenvolvimento e aquisição de competências					46
Competências gerais		1			1
Competências socioemocionais					35
Autoconhecimento e autoconsciência		4			4
Adaptação e reação a adversidades e situações negativas		2			2
Autoestima		2			2
Trabalho em equipa/Trabalhar em grupo		3			3
Comunicação					2
Debate e argumentação		1			1
Formas de comunicação		1			1
Autoconfiança		2			2
Autocontrolo		1			1
Empatia		2			2
Literacia emocional		6			6
Interações sociais e relacionamentos interpessoais		3			3
Regulação emocional, gestão das emoções e controlo da ansiedade		2			4

Códigos/Temas	Segmentos codificados:	Alunos	Professores	Pais	Total
Implementação de técnicas e estratégias de regulação emocional					2
Exercícios de respiração e relaxamento		1			1
Pintar		1			1
Virtudes					10
Perseverança		1			1
Entreajuda		2			2
Respeito pelo outro		1			1
Calma		1			1
Paciência		2			2
Ver todos com iguais		1			1
Assertividade		1			1
Humildade		1			1
Percepção de ter aprendido pouco com o programa		1			1
Relutância ou incerteza sobre ter aprendido com o programa		18			18
Percepção de não ter aprendido com o programa		3			3
Percepção de poucas mudanças, diferenças ou melhorias nos alunos				2	2

Códigos/Temas	Segmentos codificados:	Alunos	Professores	Pais	Total
Perceção de nenhuma mudança, diferença ou melhoria nos alunos			1	2	3