

Universidades Lusíada

Carneiro, Maria Beatriz Fernandes, 1997-

Competências socioemocionais na infância e na adolescência

<http://hdl.handle.net/11067/6361>

Metadados

Data de Publicação

2022

Resumo

Este trabalho pretende estudar a influência das competências socioemocionais na qualidade de vida das crianças e adolescentes à luz do modelo ecológico de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1977). Foi realizado um estudo de investigação-ação que recorreu à metodologia quantitativa para a avaliação dos participantes recorrendo a um grupo de controlo e a um grupo experimental num momento pré e pós intervenção. O grupo experimental teve 755 sujeitos, sendo que 59.7% são do género mascul...

This paper aims to study the influence of socioemotional skills on the quality of life of children and adolescents in the light of Urie Bronfenbrenner's (1977) ecological model of human development. An action-research study was carried out using quantitative methodology for the evaluation of the participants using a control group and an experimental group in a pre and post-intervention moment. The experimental group had 755 subjects, 59.7% male and 40.3% female, with ages ranging from 8 to 28 ye...

Palavras Chave

Competências sociais em crianças, Competências sociais na adolescência, Emoções nas crianças, Teoria ecológica do desenvolvimento humano, Bem-estar, Emoções na adolescência, Qualidade de vida

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2025-05-17T10:20:16Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Mestrado em Psicologia Clínica

Competências socioemocionais na infância e na adolescência

Realizado por:
Maria Beatriz Fernandes Carneiro

Orientado por:
Prof.^a Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos

Constituição do Júri:

Presidente: Prof. Doutor António Martins Fernandes Rebelo
Orientador: Prof.^a Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos
Arguente: Prof.^a Doutora Túlia Rute Maia Cabrita

Dissertação aprovada em: 14 de junho de 2022

Lisboa

2022



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Competências socioemocionais na infância e na adolescência

Maria Beatriz Fernandes Carneiro

Lisboa

maio 2022



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Competências socioemocionais na infância e na adolescência

Maria Beatriz Fernandes Carneiro

Lisboa

maio 2022

Maria Beatriz Fernandes Carneiro

Competências socioemocionais na infância e na adolescência

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia e
Ciências da Educação da Universidade Lusíada para a
obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientadora: Prof.^a Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos

Lisboa

maio 2022

FICHA TÉCNICA

Autora Maria Beatriz Fernandes Carneiro

Orientadora Prof.ª Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos

Título Competências socioemocionais na infância e na adolescência

Local Lisboa

Ano 2022

MEDIATECA DA UNIVERSIDADE LUSÍADA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

CARNEIRO, Maria Beatriz Fernandes, 1997-

Competências socioemocionais na infância e na adolescência / Maria Beatriz Fernandes Carneiro ; orientado por Tânia Gaspar Sintra dos Santos. - Lisboa : [s.n.], 2021. - Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada.

I - GASPAR, Tânia, 1977-

LCSH

1. Competências sociais em crianças
2. Competências sociais na adolescência
3. Emoções nas crianças
4. Emoções na adolescência
5. Teoria ecológica do desenvolvimento humano
6. Bem-estar
7. Qualidade de vida
8. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
9. Teses - Portugal - Lisboa

1. Social skills in children
2. Social skills in adolescence

Dedico este trabalho aos meus avós,
Cândida Fernandes e Humberto Fernandes,
Que são as minhas maiores estrelinhas.

Obrigada por tudo.

Agradecimentos

Atípico é a palavra que melhor define este último ano. Existiram muitas mudanças e muitas situações que poderiam ter-me desviado dos objetivos traçados, no entanto graças a todos que me acompanharam e contribuíram para esta jornada incrível, o foco manteve-se. Ao longo destes anos, todos, direta ou indiretamente contribuíram para que me tornasse melhor não só enquanto pessoa, mas também como profissional de Psicologia Clínica.

Á minha orientadora, Professora Doutora Tânia Gaspar, pelo tempo, pela paciência e pelo apoio prestado durante toda esta jornada, não só no mestrado, mas também durante a licenciatura.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e ajudaram, mesmo nos tempos mais difíceis em que tudo parecia desmoronar-se, dando a força e a coragem que precisava para continuar.

Ao meu namorado que esteve sempre ao meu lado, e que nunca me deixou desistir, por toda a motivação, paciência, pelas horas gastas a ouvir os meus desabafos e pela celebração a cada passo concluído.

Á minha família e aos meus amigos, nomeadamente os meus padrinhos, á minha tia Ana, á minha prima Matilde e á Sara, que sempre estiveram do meu lado e acreditaram em mim.

Agradeço a todos aqueles que se cruzaram comigo durante este caminho, amigos, colegas, professores, que de uma forma ou outra, contribuíram para a minha caminhada.

Obrigada por tudo

“O pensamento é o ensaio da ação”

Sigmund Freud

Resumo

Este trabalho pretende estudar a influência das competências socioemocionais na qualidade de vida das crianças e adolescentes à luz do modelo ecológico de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1977).

Foi realizado um estudo de investigação-ação que recorreu à metodologia quantitativa para a avaliação dos participantes recorrendo a um grupo de controlo e a um grupo experimental num momento pré e pós intervenção. O grupo experimental teve 755 sujeitos, sendo que 59.7% são do género masculino, e 40.3% são do género feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 28 anos com média de 15.45 anos e desvio padrão 3.76. O grupo de controlo foi composto por 207 participantes, dos quais 45.4% são do género masculino e os restantes são do género feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 22 anos, uma média de idades de 14.56 e desvio padrão 3.22. Foram aplicados dois questionários, a escala KIDSCREEN-10 (Gaspar & Matos, 2008), para a caracterização sociodemográfica, para medir o bem-estar e a escala EACSE-CA (Gaspar, Matos & Aventura Social, 2013) para medir as competências socioemocionais. Os resultados obtidos demonstram que são as crianças mais novas que apresentam mais facilidade ao nível da resolução de problemas e das relações interpessoais, assim como uma perceção de qualidade de vida mais positiva. Promover e desenvolver as competências socioemocionais na infância e adolescência é importante pois facilita a gestão das situações e adversidades da vida, promovendo o bem-estar psicológico e a qualidade de vida. Nas raparigas as competências básicas e as relações interpessoais são mais elevadas, nos rapazes é o bem-estar e o suporte social.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Qualidade de vida; Bem-estar psicológico; Relações interpessoais; Modelo Ecológico

Abstract

This paper aims to study the influence of socioemotional skills on the quality of life of children and adolescents in the light of Urie Bronfenbrenner's (1977) ecological model of human development.

An action-research study was carried out using quantitative methodology for the evaluation of the participants using a control group and an experimental group in a pre- and post-intervention moment. The experimental group had 755 subjects, 59.7% male and 40.3% female, with ages ranging from 8 to 28 years old, mean 15.45 years old, and standard deviation 3.76. The control group consisted of 207 participants, of whom 45.4% were male and the rest were female, aged 8 to 22 years, with a mean age of 14.56 and standard deviation 3.22. Two questionnaires were applied, the KIDSCREEN-10 scale (Gaspar & Matos, 2008), for sociodemographic characterization, to measure well-being and the EACSE-CA scale (Gaspar, Matos & Aventura Social, 2013) to measure socio emotional skills. The results show that younger children have an easier time solving problems and interpersonal relationships, as well as a more positive perception of quality of life. Promoting and developing social and emotional skills in childhood and adolescence is important because it facilitates the management of life situations and adversities, promoting psychological well-being and quality of life. In girls basic skills and interpersonal relationships are higher, in boys it is well-being and social support.

Keywords: Socio-emotional skills; Quality of life; Psychological well-being; Interpersonal relationships; Ecological model

Lista de Tabelas

Tabela 1: Caracterização sociodemográfica da amostra

Tabela 2: Estatísticas descritivas das variáveis em estudo

Tabela 3: Correlações entre as variáveis – Grupo experimental

Tabela 4: Correlações entre as variáveis – Grupo de controlo

Tabela 5: O efeito do género – Grupo experimental

Tabela 6: O efeito do género – Grupo de controlo

Tabela 7: O efeito da idade – Grupo experimental

Tabela 8: O efeito da idade – Grupo de controlo

Tabela 9: Coeficientes de regressão do modelo explicativo do Bem-Estar – Grupo Experimental

Tabela 10: Coeficientes de regressão do modelo explicativo do Bem-Estar – Grupo de controlo

Tabela 11: Coeficientes de regressão do modelo explicativo das Competências Totais – Grupo Experimental

Tabela 12: Coeficientes de regressão do modelo explicativo das Competências Totais – Grupo de controlo

Tabela 13: Pré e Pós teste – Grupo Experimental

Tabela 14: Pré e Pós teste – Grupo de controlo

Lista de Figuras

Figura 1. Representação do Modelo de Bronfenbrenner

Lista de Abreviaturas

SEL – Social Emocional Learning

CEF – Cursos de Educação e Formação de Jovens

Índice

Agradecimentos	6
Resumo	8
Abstract.....	9
Lista de Tabelas	10
Lista de Figuras	11
Lista de Abreviaturas.....	12
Índice	13
Introdução.....	15
Enquadramento Teórico	17
Desenvolvimento das crianças e dos adolescentes	17
Desenvolvimento de competências socioemocionais	21
Bem-estar psicológico e comportamento.....	24
Relações interpessoais no ambiente escolar	28
Relações familiares	32
Promoção de programas SEL	33
Qualidade de vida	36
Objetivos.....	39
Metodologia.....	40
Participantes	40
Instrumentos.....	41

Procedimentos.....	42
Resultados.....	43
Discussão.....	55
Conclusão.....	60
Referências Bibliográficas.....	62
Lista de Anexos.....	70
Anexo A.....	71
Anexo B.....	73
Anexo C.....	77

Introdução

Ao longo dos anos tem sido cada vez mais explorado e tido em conta as competências socioemocionais, pois através de diversas pesquisas foi possível perceber que o desenvolvimento dessas mesmas competências vai ajudar os indivíduos ao longo da sua vida e do seu próprio desenvolvimento. Estes tipos de competências podem ser aprendidos e ensinados, o que é de facto uma vantagem, pois apesar de não ser algo que nasça com as pessoas, ou seja, algo biológico, não significa que não se consiga trabalhar. Assim sendo é bastante vantajoso que as competências socio emocionais comecem a ser trabalhadas logo na infância, para que as crianças tenham um desenvolvimento mais completo (Marin, Silva, Andrade, Bernardes & Fava, 2017).

Quanto mais cedo se projetar esse desenvolvimento melhor para o individuo, como tal, ao longo dos anos, começou-se a implementar programas em escolas, programas do *Social Emotional Learning* (SEL), de forma a promover o sucesso desde a infância, mostrando que existem modificações no modo de vida das crianças, como lidam com as situações, havendo mudanças no seu desenvolvimento pessoal, social e psicológico (McCormick, Cappella, O'Connor, & McClowry, 2016). A aprendizagem socio emocional traz às crianças melhores resultados escolares, autorregulação, relações sociais e afetivas mais equilibradas, um comportamento mais adequado, autoconhecimento e melhor capacidade de reconhecer as suas emoções, expressá-las e lidar de forma mais equilibrada com os problemas melhorando o desempenho da criança a partir daquele momento e ao longo da sua vida. (Lawrence & Wong, 2017). No entanto estas competências sofrem influências de vários ambientes, de várias situações e quando não são desenvolvidas podem prejudicar a criança. O facto de uma criança ser capaz de entender as suas próprias emoções, de se conseguir relacionar, ter empatia e

ser capaz de identificar problemas solucioná-los e tomar decisões, irá fazer com que tenha um comportamento melhor e mais adequado, nos diversos contextos, que tenha um maior bem estar psicológico pois ao conhecer as suas emoções e aquilo que sente torna-se mais simples para a criança expressar-se e lidar melhor com as situações e com aquilo que as mesmas lhes trazem, e por último, terá um desempenho muito melhor na escola quer a nível académico quer nas parte relacional (Escoda & Guiu, 2019).

Assim sendo, com todas estas diferenças, o desenvolvimento das competências socioemocionais vão trazer a criança uma melhoria na sua qualidade de vida, pois essas mesmas competências vão contribuir para um melhor desenvolvimento emocional, pessoal e social, portanto, um melhor desenvolvimento da criança e do futuro adulto (Coelho, Marchante, Sousa, & Romão, 2016).

Este estudo encontra-se dividido em diversos capítulos para que seja mais fácil de compreender, tocando em vários pontos fulcrais e que ajudam a perceber o peso que o desenvolvimento das competências socioemocionais têm nas crianças e jovens. Os capítulos passam por explicar o desenvolvimento da criança e do adolescente, onde se aborda a teoria ecológica de Broffebrenner, o desenvolvimento das competências sócio emocionais e o impacto que essas mesmas competências têm nos diversos contextos e campos da vida das crianças e dos adolescentes, nomeadamente o bem estar psicológico e o comportamento, no contexto familiar e no contexto escolar, na importância da promoção e implementação de programas SEL, e por último, como é que as competências socio emocionais tem impacto na qualidade de vida das crianças e adolescentes.

Enquadramento teórico

Desenvolvimento da Criança e do adolescente

A infância e o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes têm sido algo debatido e estudado no decorrer dos anos. Foram surgindo vários autores, desde a antiguidade até aos dias de hoje, que abordaram o tema do desenvolvimento e como é que o mesmo é influenciado, afeta e modifica a criança e o seu dia a dia. Um dos grandes marcos do desenvolvimento, para além da família e dos pais, é a época escolar, pois mostra o que é a infância para além dos 6/7 anos e ajuda a criança cada vez mais a criar limites, a aprender e a distinguir o certo do errado e a forma como se deve agir em determinadas situações (Hillesheim & Guareschi, 2007).

O desenvolvimento de uma criança e de um adolescente dá-se devido á junção de dois fatores muito importantes, a hereditariedade e a aprendizagem através do meio onde se está inserido, a influência familiar, da escola, dos amigos, da cultura e da sociedade. Ao longos dos anos diversos autores, como o Piaget e Vygotsky, foram abordando o desenvolvimento da criança através da divisão de estágios e ambos enfatizaram a aprendizagem como algo importante e indispensável ao bom desenvolvimento da criança e do adolescente, algo que os vai ajudar a desenvolver não só a nível cognitivo, como o aprender a ler, a escrever, o raciocínio matemático, mas também a nível da vida, a forma como se resolve problemas, como se lida com a situações e adversidades da vida. A passagem e a aprendizagem do simples para o complexo, que começa em criança, aperfeiçoa-se na adolescência e continua a trabalhar-se ao longo da vida adulta.

Para além do desenvolvimento intelectual a escola traz ás gerações mais novas um vínculo emocional com adultos significativos, como os professores e os

funcionários, para além das relações com os colegas que se revelam igualmente importantes para o desenvolvimento geral de uma criança e de um adolescente. Estes vínculos vão sendo criados ao longo dos anos de escolaridade, e normalmente não há nenhum vínculo afetivo anterior que ligue as crianças a estes indivíduos, como acontece no contexto familiar, o que ensina às crianças diversas competências (Rodrigues e Melchiori, 2005).

As teorias ecológicas e sistémicas são teorias que se aplicam bastante bem ao desenvolvimento de competências socioemocionais e a aplicação de programas SEL pois encontram-se divididas em vários níveis, com especificidades diferentes e que explicam a evolução ou a negatividade que cada nível pode trazer bem como aquilo que é esperado e pode ou não contribuir para um desenvolvimento saudável da criança (McCormick, Cappella, O'Connor, & McClowry, 2016).

Segundo Broffernberner, as crianças mudavam conforme o meio em que cresciam, o que afetava a o desenvolvimento infantil. O desenvolvimento humano é definido como “ o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (Bronfenbrenner, 1989, p.191).

Esta teoria desenvolvida por Uri Bronfenbrenner têm como base o paradigma sistémico e o decorrer da vida do ser humano, a nível do seu desenvolvimento como um todo. São valorizados, para o desenvolvimento humano, não só as estruturas mais próximas ao individuo, mas também aquelas que apesar de não ser diretas, tem um impacto significativo na mudança da criança, a nível biológico e psicológico. Foram definidos diferentes níveis, mais precisamente cinco, que se encontram interligados, em

constante modificação e tem um impacto no desenvolvimento e na mudança do ser humano, quer seja de forma saudável ou não.

A teoria é formada por cinco sistemas que se influenciam: O microsistema, o mesossistema o exossistema, o macrossistema e o cronossistema. Conforme se vai avançando no sistema mais coisas o mesmo abrange, influenciando mais campos e mais fatores no desenvolvimento e na vida da criança e do adolescente.

O microsistema é o meio em que estão envolvidos aqueles que tem um contacto mais direto com as crianças, como os pais e os avós. O mesossistema, que envolve a escola e as relações que existe entre os mesmos e os que se encontram no primeiro nível, tendo essa relação uma influência direta na criança. O exossistema é formado por pessoas que não têm um relacionamento direto com a criança, no entanto podem afetar a vida e o desenvolvimento da mesma, como os locais de trabalho dos pais. O macrossistema que está relacionado com os elementos da cultura e da sociedade que envolvem a criança e que podem ser determinantes para certas decisões, e por último, o cronossistema, que foi desenvolvido e acrescentado posteriormente, que remete ao momento da vida em que o individuo se encontra (Barreto, 2016).

Através do modelo bio ecológico os processos que ocorrem nos primeiros níveis são essenciais e impulsionam o desenvolvimento da criança, visto que vão facilitar a adaptação do individuo ao meio onde está e vai facilitar, mais tarde, a adaptação a meios maiores e que envolvam mais desafios. Assim sendo os dois níveis onde é imprescindível uma boa base são os dois primeiros, o microsistema e o mesossistema, ou seja, a relação parental e a relação com a escola os professores e os colegas. É nestes dois ambientes que a criança vai assentar as bases da socialização e da emoção que vão facilitar a sua interação com o meio.

É no seio familiar que começa o desenvolvimento a nível social e emocional, começando aos poucos a serem desenvolvidas competências socio emocionais, no entanto a escola e os professores também desempenham um papel crucial no desenvolvimento socioemocional, bem como a ligação entre os pais e a escola. Estes meios, não só contribuem para a promoção das competências como podem ajudar a reduzir problemas comportamentais. Assim sendo a teoria do Bronfenbrenner aplica-se bastante bem ao desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças visto que explica a forma como o ser humano se desenvolve e os meios e as pessoas que influenciam esse mesmo desenvolvimento, pois não só as características da criança têm um peso no seu percurso, mas também o meio onde a mesma se insere, as adversidades e as pessoas com que têm de lidar. Toda esta interação e todo o percurso, que se vai realizando e tornando cada vez mais complexo, terá efeitos, positivos ou negativos na vida da criança. Quando existe uma falha, por exemplo, no núcleo familiar, ou na escola, isso irá afetar a criança no seu percurso e desenvolvimento, tendo impacto não só nesses níveis, mas também nos níveis mais abrangentes e consequentemente no seu, comportamento e na aquisição de competências sociais e emocionais, ou seja, no seu desenvolvimento como um todo, na sua vida (Petrucci, Borsa & Koller, 2016).



Fig. 1- Representação do Modelo de Bronfenbrenner

Desenvolvimento de Competências socioemocionais

Ao longo do desenvolvimento da criança e do adolescente, com o início da idade escolar (6/7 anos) e com o crescimento cognitivo, que a entrada na escola traz, permite às crianças começarem a desenvolver conceitos mais elaborados sobre elas mesmas e a perceber melhor as suas emoções, a conhecê-las e decifrá-las. Ao aprenderem as suas emoções e os seus sentimentos ajuda a que socialmente também haja um crescimento e um desenvolvimento, tanto pessoal como coletivo. O conhecimento emocional e o controle do mesmo é bastante importante para que socialmente as crianças e os adolescentes consigam perceber não só o que sentem mas também o que os outros ao seu redor sentem conseguindo ter uma melhor percepção e resolução das situações da vida. Uma forma de garantir um bom desenvolvimento nestes parâmetros é o desenvolvimento das competências socioemocionais (Rodrigues e Melchiori, 2005).

As competências socioemocionais é algo bastante importante para o desenvolvimento humano havendo diversas perspectivas e definições para as mesmas. Antes de a competência socioemocional ser definida como um todo deve ser salientada a definição de competência social e a definição de competência emocional. Ao longo dos anos a competência social tem sido definida por vários autores de formas diferentes, alguns definem-na como a capacidade de o indivíduo funcionar de acordo com a idade que tem e com o grau de desenvolvimento cognitivo que possui, relativamente a interação social e a habilidade social. Outros associam a competência social a uma ponderação entre comportamentos sociais positivos e comportamentos sociais negativos. (Lawrence & Wong, 2017).

Segundo Zsolnai (2015), a competência social é algo vital para que se consiga entender o comportamento social, sendo que a mesma consiste na aquisição de diversas

habilidades sociais e na capacidade de organizar o comportamento social. Estas habilidades sociais podem ser consideradas simples ou complexas, como rotinas, capacidades e conhecimento social. O indivíduo apresenta um comportamento social mais eficaz conforme a qualidade e quantidade dessas habilidades sociais individuais.

Relativamente as competências emocionais, a definição das mesmas passa um pouco pela capacidade de saber quais são as emoções que existem, de as reconhecer e de as gerir, de forma saudável (Costa & Faria, 2013). A competência emocional é regida por três elementos: exprimir emoções, compreender emoções e experienciar emoções (Zsolnai, 2015).

A competência social e a competência emocional têm correlação pois necessitam uma da outra para que seja feito um bom desenvolvimento de ambas, daí terem surgido as competências socioemocionais como um todo. Estas competências estão ligadas à forma como o indivíduo se expressa, como expressa as suas emoções, a perceber como as percebe e como as reconhece, reconhecendo igualmente, isso nos outros, estando também associadas à capacidade de comunicar com os outros influenciando a interação, à forma como se expressam e comunicam, verbal e não verbal, o que irá ajudá-los a enfrentar e resolver problemas ao longo da sua vida, de uma forma mais correta e perspicaz. (Alzahrani, Alharbi & Alodwani, 2019). As competências socioemocionais tem diferentes níveis de organização e de desenvolvimento que podem ter fatores positivos e fatores negativos (Moreira, Jacinto, Pinheiro, Patrício, Crusellas, Oliveira & Dias, 2014).

Devido a esta exploração e a este estudo na área das competências sociais e emocionais, que tem mostrado um avanço no tema bem como a importância do mesmo, ao longo dos anos tem-se notado uma grande mudança na forma como a informação e o

conhecimento circulam, pois devido à tecnologia e ao mundo digital há uma rapidez na chegada da mesma bem, como um maior número de pessoas informadas, de todas as idades e géneros. Devido a isto, as escolas acabam por ter uma grande importância na forma como os indivíduos se desenvolvem porque o foco não se debruça apenas pela o conhecimento académico, mas também pelo pessoal, social e psicológico, para que possa haver uma contribuição melhor por parte de cada indivíduo para o mundo. A função da escola vai muito além de ensinar as crianças a aprender a ler e a escrever, vai muito além do desenvolvimento cognitivo, há mais competências que são igualmente importantes e que devem ser fortalecidas para que haja um desenvolvimento integral e uma construção plena para as crianças (Abed, 2016).

Durante a infância este tipo de competências está relacionado com a maturação neuro psicológica, com as estruturas biológicas e com o contexto, como a família a escola e a comunidade. Se as crianças viverem num ambiente violento ou num ambiente de pobreza há um impacto negativo no desenvolvimento físico e emocional dos indivíduos, afetando o sucesso escolar, a aprendizagem geral e conseqüentemente o desenvolvimento da criança e do adolescente (Sabatier, Cervantes, Torres, Rios, & Sañudo, 2017).

As crianças que tem um bom desenvolvimento socioemocional tem uma maior chance de ser bem-sucedidas, e de terem um enquadramento e um ajustamento melhor á escola e posteriormente á vida. O desenvolvimento destas mesmas competências pode, e deve, ser feito através de várias fontes, como os professores, os seus ensinamentos e acompanhamentos á criança, o envolvimento dos próprios alunos, nas atividades e no que lhes é ensinado e proposto, a participação dos pais e o quanto os mesmos são ativos e participativos no acompanhamento e nos ensinamentos aos seus filhos, e por último o

envolvimento da comunidade, no sentido em que devem apoiar e implementar programas que possam ajudar ao desenvolvimento das competências socio emocionais, de forma a impulsionar o bem estar das crianças (Lawrence & Wong, 2017).

As emoções geram-se e ocorrem perante a interação com o meio, através da socialização, ou seja, quanto mais pesado for o ambiente mais emoções negativas se tem e vice-versa, o que vai influenciar a forma como as crianças se expressam (Cardeira, 2012). Nas crianças existe uma relação entre a eficácia da regulação emocional e o nível de desenvolvimento da competência social, o que demonstra a correlação entre ambas as áreas e a importância das mesmas (Zsolnai, 2015). Daí vem também a importância de conversar e explicar as emoções às crianças, pois as emoções decorrem das experiências que os indivíduos têm e as mesmas fazem parte de cada um e da sociedade sendo algo essencial não só para o desenvolvimento de competências socio emocionadas, como também para a regulação emocional nas crianças (Pinto, Carvalho, & Sá, 2014).

Posto isto, as competências socioemocionais podem ser caracterizadas pela capacidade que o sujeito tem para compreender as suas próprias emoções, lidar com elas e ser capaz de ter habilidade social e de lidar com os problemas. Estas competências acabam por ser desenvolvidas e trabalhadas maioritariamente no contexto escolar, daí a importância do papel da escola (Colagrossil & Vassimon, 2017).

Impacto dos contextos no Desenvolvimento de competências socio emocionais:

Bem-estar psicológico e comportamento

O desenvolvimento de competências socioemocionais trazem para a vida das crianças diferentes aspetos e melhorias, como reconhecerem o que sentem, a auto motivação, lidar com a frustração, controlar a raiva e os impulsos e conseguir

transformar emoções negativas em emoções positivas, sendo que estas habilidades vão ajudar a criança a obter um maior sucesso ao longo da vida, bem como uma maior empatia pelo outro (Escoda & Guiu, 2019).

Muitas vezes o que acontece nas escolas é que há apenas um foco, o sucesso académico, o que dá uma primazia ao ensino sendo esquecidas coisas igualmente importantes, como o bem-estar psicológico da criança, que influenciam o seu comportamento. Com o passar do tempo começou a aumentar a preocupação, por parte essencialmente dos professores e acompanhantes das escolas, com problemas como a violência, a depressão, a ansiedade e a falta de motivação. Crianças com um nível de inteligência emocional maiores tem um maior bem-estar psicológico e tem menos sintomas de depressão e de ansiedade, o que realça a necessidade de desenvolver as competências socioemocionais, e o mais cedo possível (Berger, Alcalay, Torretti & Milicic, 2011).

As crianças estão em constante transformação, tal como os adultos, no entanto é na infância que se dão os passos e as aquisições mais importantes das vidas dos indivíduos. Durante vários anos pensou-se que o bem-estar psicológico e o desenvolvimento pessoal se focava apenas no contexto familiar e nos pais mas tem-se vindo a perceber que o meio escolar e académico, tem igualmente, uma grande influência, visto que a partir do momento que se entra na escola (6/7 anos), há uma maior interação com o meio e com a comunidade que ajuda a criança a desenvolver o seu autoconhecimento e a sua autoeficácia. O desenvolvimento destes dois constructos e o caminho que a criança segue para os desenvolver vão influenciar de forma negativa ou positiva o rumo da vida da criança, a nível psicológico, da interação, da socialização, dos comportamentos, que podem ser internalizantes ou externalizantes, e da forma

como lida com os obstáculos que a vida lhe traz nas suas diversas áreas. Estes constructos tem uma importância extrema pois um reflete a percepção que a criança tem sobre si mesma e as suas capacidades, e o outro, reflete a percepção que a criança tem daquilo que é capaz de realizar (Motta & Romani, 2019).

Ao longo da infância existem comportamentos característicos, por vezes maus e por vezes bons, que podem marcar a vida da criança por um período. Os maus comportamentos podem ser caracterizados como externalizantes (como por exemplo agressividade) ou internalizantes (como por exemplo a ansiedade). Este tipo de problemas pode ser mantido não só pela relação com os pais, mas também no ganho de alguma coisa face a execução desse mesmo comportamento e estes comportamentos podem dificultar a aprendizagem e a socialização na criança. Como tal é necessário não só ajudar as crianças com as suas habilidades sociais, mas também ensinar as emoções e como identificá-las, de forma que o comportamento se adegue.

Para que todos estes processos ocorram e se desenvolvam é necessário que as crianças tenham uma interação com os adultos, para que possam aprender da melhor forma, sendo que os adultos acabam por ser o suporte para esse desenvolvimento que ajuda as crianças a viver de forma segura e saudável. A aquisição de competências socioemocionais tem influência nos bons comportamentos, demonstrando uma maior motivação, boas relações e menos sintomas e problemas do foro psicológico (Alvarenga, Weber & Bolsoni, 2019).

As crianças que apresentam pouco ou nenhum desenvolvimento das competências socioemocionais tem problemas de comportamento, problemas esses que se irão prolongar para a adolescência e para a idade adulta, limitando o sucesso do

individuo não só em criança, mas também na idade adulta (Alzahrani, Alharbi & Alodwani, 2019).

O desenvolvimento das competências socioemocionais, vão trazer bem-estar e comportamentos ditos apropriados, ou seja, os “bons” comportamento e os esperados, os responsáveis, que trarão equilíbrio e responsabilidade para enfrentar os desafios do dia-a-dia das diferentes áreas (social, psicológica, académica) (Escoda & Guiu, 2019).

As competências sociais traduzem-se em comportamentos que manifestam sentimentos, atitudes, opiniões e direitos que se devem adequar a situação e a resolução de problemas e as habilidades emocionais esta relacionado com a identificação e a expressão de emoções sendo que a junção das duas habilidades irá mostrar, na maioria um desenvolvimento equilibrado que leva as crianças a terem comportamentos adequados, pois lidam com os problemas e com aquilo que sentem de forma saudável (Marin, Silva, Andrade, Bernardes & Fava, 2017).

A rejeição e a aceitação por parte dos pares não é só caracterizado por um indicador do funcionamento social das crianças como poderá ter influência no comportamento dos pequenos. Crianças mais agradáveis e cooperantes tendem a manifestar comportamentos mais assertivos e de liderança, enquanto crianças rejeitadas tendem a apresentar comportamentos agressivos, violação de regras e hiperatividade (Alves & Cruz, 2010).

O SEL (Social Emotional Learning) é uma forma de promover a saúde mental nas crianças, algo que é bastante importante e que lhes trará bem-estar psicológico, pois o facto perceberem o que sentem e como lidar com isso não irá criar frustrações e posteriormente problemas de comportamento, relacionais, ou escolares, assim sendo,

com o desenvolvimento destas competências as crianças conseguem manter e ter um psicológico equilibrado e saudável (Merrel & Gueldner, 2010).

Relações interpessoais no ambiente escolar

As relações que uma criança estabelece com os professores e com os colegas são muito importantes e acabam por ajudar a prever e a desenvolver certos comportamentos bem como o sucesso académico, não só na infância, mas também na adolescência e mais tarde na idade adulta (Lippard, Paro, Rouse & Crosby, 2017).

É no seio familiar que se desenvolvem as primeiras relações sociais e o primeiro contacto com aquilo que são as emoções, quais são, e o que sentimos. É neste meio que se começam a desenvolver as primeiras crenças e valores e onde as crianças se deparam com os seus primeiros problemas e as primeiras zangas. No entanto à medida que vão crescendo vão alargando os seus horizontes e vão conhecendo novos contextos que serão cruciais para o desenvolvimento de competências socioemocionais, sendo que um dos principais contextos impulsionadores a isso é a escola e tudo que a mesma envolve. A relação que o aluno estabelece com os professores e os colegas será determinante para que haja um desenvolvimento saudável das competências sociais e emocionais (Marin, Silva, Andrade, Bernardes & Fava, 2017).

É muito importante que qualquer individuo tenha a capacidade de estabelecer relações equilibradas, sendo que as competências socioemocionais, uma vez desenvolvidas, ajudam a melhorar assim as habilidades de relacionamento de forma a estabelecer e manter relações saudáveis e equilibradas, bem geridas. Para que as crianças, e mais tarde adultos, consigam ter essas habilidades relacionais bem cimentadas existem características que tem de ser trabalhadas antes, como a consciência coletiva (Zinsser, 2017).

Ao longo da vida existem diferentes marcos que devem ser atingidos, principalmente para se chegar a uma fase adulta equilibrada, como completar a formação académica ou ser capaz de estabelecer relações equilibradas e duradouras (Parker, Summerfeldt, Walmsley, O’Byrne, Dave & Crane, 2020). Um dos lugares onde se torna bastante importante as relações interpessoais, uma vez que é o meio onde há o primeiro contacto para tal após o seio familiar, é a escola. É muito importante que haja um bom desenvolvimento relacional entre as crianças, e entre as crianças e o corpo integrante da escola, nomeadamente auxiliares e professores, sendo bastante apoiado a inclusão e o desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas, para além da parte intelectual (Müller, Denk, Lubaway, Sälzer, Kozina, Perse, Rasmusson, Jugović, Nielsen, Rozman, Ojstersek & Jurko, 2020).

As relações entre os alunos e os professores é uma das bases para o sucesso escolar, a conexão, a confiança e o apoio vão ter impacto não só na parte intelectual como na parte social e emocional. Quanto mais existir o desenvolvimento de competências socioemocionais mais fácil e forte serão as relações entre os alunos e os professores, sendo que muitas vezes essa relação só é analisada a nível intelectual. A interação entre alunos e professores, bem como entre os próprios alunos, demonstra não só, momentos mais equilibrados durante a época escolar, como também o impacto de um bom desenvolvimento socioemocional (Corbin, Downer, Ruzek, Lowenstein, & Brown, 2020).

Para exercer a profissão de professor deveria haver um requisito nas características dos mesmos, visto que desempenham um papel crucial no desenvolvimento de certas competências nos alunos e nas crianças que acompanham. Se os professores possuírem características como a honestidade, a flexibilidade, a

compreensão, a paciência e o respeito por todas as crianças, ou seja, não haver uma desvalorização pela situação, pelo indivíduo ou por ambos, apenas porque se trata de uma criança, torna-se mais agradável a forma como vão lidar com as crianças e respetivos problemas, conseguindo ter um impacto mais positivo nas suas vidas a vários níveis.

As percepções que os professores têm dos seus alunos vão ter impacto na forma como lidam como lidam com eles, por isso é essencial que o professor esteja bem com ele mesmo, que possua altos níveis de bem-estar, pois dessa forma têm uma maior influência no desenvolvimento socioemocional das crianças. Através de diversas atividades é possível para os professores estabelecerem e desenvolverem a relação com os seus alunos, quer individualmente quer em grupo. A dinâmica da relação, não só tem impacto na vida escolar e no futuro da criança, como a própria criança se sente mais confortável a falar com os professores com que mais se sente a vontade. Uma boa relação mostra que as crianças são mais tolerantes e menos desapontadas (Alzahrani, Alharbi & Alodwani, 2019).

Apesar dos esforços por parte dos professores e do aperfeiçoamento dos seus conhecimentos na área das competências socioemocionais ainda existe muito trabalho que tem de ser feito para que possam ser uns agentes excelentes no que toca ao desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças (McLaughlin, Aspden, & Clarke 2017).

Os professores são agentes de socialização e das emoções, quando a linguagem dos mesmos, quer verbal quer não verbal, não é a melhor é notável a mudança nas crianças com quem lidam, passando assim também um pouco para a relação com os colegas (King & Paro, 2018). É também bastante importante referir que as percepções

dos alunos sobre as interações com os professores é fundamental e terá uma grande influência para futuras interações e relações, incluindo as relações com os colegas, sendo que tudo isto se torna mais fácil e propenso quando as competências socioemocionais são desenvolvidas por todos, principalmente nas crianças que desde cedo aprendem (Corbin, Downer, Ruzek, Lowenstein, & Brown, 2020).

As relações interpessoais começam desde cedo, em bebé, quando o adulto, os pais, começam a interagir e a brincar com a criança, e até meso no contacto não verbal. Para estas relações serem positivas e existir um bom proveito para ambas as partes é necessário existirem e serem desenvolvidas boas competências sociais e posteriormente emocionais, para que a criança saiba lidar com os obstáculos e como abordar e desenvolver uma relação com os colegas. Este incentivo e desenvolvimento pode ser feito através de atividades como situações criativas, livros, interações e um apoio por parte dos adultos como professores e pais quando existe um bom desempenho. Tudo isto ajuda a manter as amizades, a formá-las e a nutri-las de forma saudável e produtiva, principalmente a nível escolar, que é onde se forma as primeiras amizades, daí a relação com os colegas ser tão importante (McLaughlin, Aspden, & Clarke, 2017).

Os professores têm um papel bastante importante na relação entre colegas, pois são eles que através da comunicação incentivam a comunicação entre pares, e, por conseguinte, a desenvolver as competências socioemocionais. O facto de as crianças interagirem umas com as outras ajuda a que se percebam melhor a si mesmas e aos outros, sendo algo essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais (Alzahrani, Alharbi & Alodwani, 2019).

Relações familiares

Tal como a escola e as relações que aí são desenvolvidas são importantes para a vida e o bem-estar das crianças e adolescentes o mesmo se verifica nas relações familiares. O desenvolvimento de competências socioemocionais tem um impacto grande, não só a nível pessoal como a nível social demonstrando que as relações familiares podem ser afetadas por essas competências ajudando a criança e o adolescente a terem uma melhor relação com os pais o que leva a um maior bem-estar. Uma boa ou uma má relação com a mãe ou com o pai tem diferentes impactos nas crianças e adolescentes. Uma boa relação e comunicação com a mãe demonstra que há menos probabilidade de desenvolver conflitos havendo um maior bem-estar e satisfação com a vida, enquanto uma má relação com o pai faz com que os indivíduos tenham pensamentos negativos relativamente a eles mesmos levando a um bem-estar menor, no entanto a relação parental com a mãe demonstra uma maior influência do que a do pai. Esta relação que existe em casa inevitavelmente trará uma influência a forma como as crianças e os adolescentes se dão no ambiente escolar e vice-versa (Lampropoulou, 2018).

A escola é um dos agentes mais importantes na vida de uma criança e de um adolescente, principalmente quando em contexto familiar enfrentam diversas situações que mexem com a sua estabilidade e quotidiano. Muitas vezes é através da escola e da comunidade que os pais procuram ajuda para os seus filhos, principalmente a nível da saúde mental.

Ao longo dos anos a estrutura familiar tem sofrido várias alterações, há mais famílias monoparentais, mais divórcios e conseqüentemente mais famílias reconstruídas, o que leva a que o ambiente familiar se tenha tornado ainda mais num

fator de risco ou num fator de proteção. O facto de haver uma menor envolvência entre a escola e a família prejudica as crianças e os adolescentes, na medida em que há menos motivação o que leva a um aumento de abandono escolar, bem como a um aumento de comportamento de riscos, como o consumo de drogas ou álcool. Assim sendo o desenvolvimento de competências socioemocionais para além de darem ferramentas para a vida as crianças e aos adolescentes ajuda a que todos os agentes de educação, como pais, professores e auxiliares, consigam ter uma maior ligação e ter um papel mais importante na vida dos indivíduos (Cerqueira et al., 2020).

Promoção de programas Social Emotional Learning

Durante vários anos o principal foco da escola era única e exclusivamente o sucesso académico, a aquisição de desenvolvimento cognitivo, de forma que os alunos aprendessem o essencial, que se focava em aprender a ler, escrever e saber fazer contas. Com a evolução no mundo da educação e com o desenvolvimento do conhecimento acerca de outras áreas, como as competências sociais e emocionais, e a influência que as mesmas tinham para o sucesso académico das crianças, começou a haver um interesse mais profundo relativamente á combinação entre as competências cognitivas e as competências sociais e emocionais, visto que se começou a detetar que um bom desenvolvimento das competências socioemocionais tinha influência no desempenho e sucesso académico. As competências cognitivas dão bases aos indivíduos para perceber o cerno da questão, tomar decisões e trabalhar e resolver os problemas, enquanto as competências socioemocionais demonstram melhor as intenções dos indivíduos e permitem que os mesmos sejam capazes de estabelecer relações interpessoais e que tenham um maior discernimento para se afastarem de situações duvidosas ou perigosas (Nakano, Della, Moraes, & Oliveira, 2019).

Com estes desenvolvimentos e avanços começou a ser notório a necessidade de programas que ajudassem a complementar a parte do desenvolvimento das crianças que estava a ser posta um pouco de parte e como tal, os programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional surgem nas escolas como uma forma de promoção da saúde mental e para ajudarem a um melhor desenvolvimento da criança na vida momentânea e para o futuro (DGS, 2016).

Os programas de SEL começaram a surgir e a ser integrados nas escolas tendo como objetivo trabalhar as competências socioemocionais de forma saudável e de forma a promover as competências académicas das crianças, dando apoio á parte social, emocional e ao desenvolvimento comportamental. A implementação destes programas ajuda a desenvolver uma melhor relação entre professores e alunos e entre os pares, criando um bom ambiente em sala de aula, que por sua vez irá potencializar o desempenho e o sucesso académico das crianças, visto que terão uma maior abertura para ouvir o professor, participar em atividades, pedir ajuda e tirar dúvidas, assim como irá desenvolver de forma saudável as competências socioemocionais. Outros fatores importantes que este tipo de programas traz é a organização em sala de aula, pois quanto mais alto for o nível de organização mais fácil se torna conter e controlar comportamentos menos positivos e consegue maximizar-se o tempo designado para a aprendizagem, que acaba por ser mais produtiva, mais simples e mais eficaz, notando-se posteriormente no desempenho escolar (McCormick, Cappella, O'Connor, & McClowry, 2016).

O SEL tem ganho prestígio um pouco por todo o mundo, devido a ser um movimento educacional bastante promissor e que tem demonstrado resultados bastante positivos a nível socio emocional e a nivel académico nas crianças. Em Portugal

especificamente foram criadas algumas disciplinas como forma e objetivo de promover as competências socioemocionais, como a Área de Projeto, Formação Cívica e Cidadania, no entanto ainda existe muito trabalho pela frente para que de facto o SEL seja verdadeiramente implementado neste país (Cristovão, Candeias & Verdascas, 2017).

Com a implementação do SEL é possível dar oportunidade a todos os alunos de desenvolverem as suas competências de forma segura e controlada, fornecendo todas as ferramentas necessárias para que tal aconteça. (Panayiotou, Humphrey & Wigelsworth, 2019).

Os vínculos entre as dificuldades de competências socioemocionais e o desempenho escolar pode estar diretamente ligado, havendo problemas de aprendizagem e problemas que contribuem para problemas comportamentais e vice-versa. Os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento académico e social, que serão a chave para o sucesso, assim sendo, para que esse sucesso seja pleno é necessário desenvolver as competências socioemocionais porque são um ponto fulcral para as crianças poderem interagir com os colegas, os professores, e para lidarem com os problemas que advém dos estudos e as emoções que os mesmos trazem. As dificuldades socioemocionais, nas crianças, interferem nos relacionamentos com os adultos e os colegas, bem como no desempenho escolar o que remonta a uma necessidade de na escola serem desenvolvidas as competências (Hymel, & Ford 2014).

É necessário que haja uma boa base social e emocional para que haja sucesso académico, pois a aprendizagem social e emocional, o SEL, demonstra, que a aplicação do mesmo melhora a capacidade de aprendizagem futura e que torna a adaptação escolar mais simples e positiva. Toda a aprendizagem feita que deve começar no jardim

de infância, demonstra que nessa mesma altura já é possível prever que tipo de percurso académico as crianças vão ter. Crianças com uma relação boa com os professores demonstram uma maior capacidade em ler, um maior sucesso académico no geral (Alzahrani, Alharbi, & Alodwani. 2019).

Outro fator que interfere com o desempenho escolar é aceitação dos pares. A aceitação um dos outros é um indicador do funcionamento social das crianças, sendo que aqueles que tem melhores níveis de aceitação tendem a ter um desempenho escolar melhor, pois ao serem aceites gera-se não só uma melhor capacidade de socializar, como também se geram emoções mais positivas. (Alves & Cruz, 2010). As boas relações entre professores e alunos contribuem igualmente para um ótimo sucesso académico (Corbin, Downer, Ruzek, Lowenstein, & Brown, 2020).

Qualidade de vida

O conceito de qualidade de vida é um conceito bastante amplo. A qualidade de vida pode ser definida como algo bastante abrangente, visto que está ligado a todas as áreas da vida do indivíduo, como a Saúde, mental e física, a economia, o social, as crenças e o meio. A própria percepção do indivíduo sobre si e sobre o seu contexto tem um peso sobre a qualidade de vida em si, é suposto que a pessoa não só esteja bem e estável nas várias áreas da vida, mas também que se sinta dessa mesma forma. (OMS, 1998).

Um dos pontos que tem influência na qualidade de vida de uma pessoa é a saúde e tudo que a envolve, sendo crucial que o indivíduo tenha qualidade de vida desde bebé. Um dos maiores impulsionadores da qualidade de vida em vários momentos é a escola e a educação, sendo que quando é feito um bom investimento no seu todo, relações, a nível académico, de compreensão, tem um contributo enorme para a qualidade de vida

da criança, não só no momento, mas também futuramente. (Coelho, Marchante, Sousa & Romão, 2016)

O SEL é o processo através do qual crianças, adolescentes e adultos entendem e gerem as emoções e conseguem desenvolver relações saudáveis, ter outra visão sobre os problemas, entendê-los e resolvê-los. Quanto mais jovens forem os indivíduos quando se começa a falar destas competências melhor desenvolvimento e sucesso terão ao longo da vida em todas as áreas da mesma. Devido a isso o SEL torna-se um elemento bastante importante pois fornece uma aprendizagem integrativa, duradoura e de qualidade que toca em vários pontos, havendo assim um desenvolvimento humano em geral, proporcionando assim uma boa qualidade de vida às crianças, não só na sua infância como futuramente. Para além disso o desenvolvimento destas competências nas crianças vai fazer o ambiente a volta delas modificar-se um pouco, os professores, os auxiliares, os pais, a comunidade em si, fornecendo assim um bem-estar geral a criança (Bird & Sultman, 2010).

A faixa etária dos 0 aos 5 anos é crucial para aprendizagem geral e deve ser desde cedo introduzido o desenvolvimento da competência emocional e social, embora possam sempre ser desenvolvidas mais tarde, promovendo a longo prazo o sucesso social, a saúde mental e o bem-estar psicológico, tendo tendência a serem mais autoconfiantes empáticas, intelectualmente bem-sucedidas, competentes e com maior capacidade relacional. Crianças que tem as competências socioemocionais pouco desenvolvidas tem tendência a ter mais dificuldade na transição para a escola, um maior risco de baixa escolaridade, problemas comportamentais e emocionais e rejeição por parte dos colegas. Todos estes fatores demonstram que o desenvolvimento das competências socioemocionais não só são muito importantes e benéficos como trazem

qualidade de vida á criança, pois uma criança que tenha toda essas capacidades não só lidam melhor com os obstáculos e adversidades como são mais bem-sucedidas e empáticas, o que ajuda a que tenham uma vida mais equilibrada e estável, com maior probabilidade de sucesso a todos os níveis, social, escolar, laboral, relacional e psicológico (Housman, 2017).

O desenvolvimento das competências socioemocionais é crucial para um bom desenvolvimento psicológico que se reflete na saúde mental. Sendo a saúde mental um dos fatores para que o indivíduo tenha uma boa qualidade de vida é imprescindível que haja uma aposta no desenvolvimento dessas competências nas escolas e quanto mais cedo melhor, pois se os programas começarem a ser implementados logo no início da vida escolar as crianças começam desde cedo a perceber e a gerir o que sentem aplicando na adolescência e mais tarde na vida adulta. Para além da vantagem que traz a nível psicológico, o desenvolvimento das competências socioemocionais reflete uma melhor adaptação das crianças e dos adolescentes às exigências da sociedade o que contribui para uma melhor qualidade de vida (Coelho, Marchante, Sousa, & Romão, 2016).

Objetivos

Para a realização deste trabalho de investigação foi definido um objetivo geral e quatro objetivos específicos.

Objetivo Geral

Nesta investigação foi definido como objetivo geral, compreender e caracterizar o impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais na qualidade de vida das crianças.

Objetivos Específicos

Relativamente aos quatro objetivos específicos, pretende-se com este estudo:

- Compreender e caracterizar o impacto do desenvolvimento das competências socioemocionais no bem-estar psicológico e no comportamento das crianças e adolescentes.
- Compreender e caracterizar o impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais nas relações familiares e escolares e nos respetivos contextos
- Compreender e caracterizar o impacto e a importância da promoção de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas e nas crianças e adolescentes
- Compreender e caracterizar de que forma o desenvolvimento de competências socioemocionais têm impacto na qualidade de vida das crianças e adolescentes segundo o género.

Metodologia

Participantes

O grupo experimental é constituído por 755 sujeitos sendo que 59.7% são do género masculino e 40.3% do género feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 28 anos com média de 15.45 anos (DP=3.76).

O grupo de controlo é composto por 207 participantes dos quais 94 são rapazes e 111 são raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 22 anos com média de 14.56 anos (DP=3.22).

Os dados socio demográficos encontram-se detalhados na tabela 1.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica da amostra

		Grupo Experimental	Grupo de Controlo
Género	Masculino	451 (59.7%)	94 (45.4%)
	Feminino	304 (40.3%)	111 (53.6%)
Ano de Escolaridade	1º ciclo	122 (16.2%)	30 (14.5%)
	2º ciclo	61 (8.1%)	36 (17.4%)
	3º ciclo	112 (14.8%)	33 (15.9%)
	CEF	80 (10.6%)	17 (8.2%)
	Ensino Secundário	19 (2.5%)	55 (26.6%)
	Ensino Profissional	214 (28.3%)	---
Idade	8-12 anos	179 (23.7%)	55 (26.6%)
	13-15 anos	181 (24%)	58 (28%)
	16 ou mais anos	395 (52.3%)	85 (41.1%)

Instrumentos

Neste estudo foram aplicados 2 questionários diferentes, KIDSCREEN-10 (Gaspar e Matos, 2008) e EACSE-CA (Gaspar e Matos, 2015) como forma de averiguar se as hipóteses apresentadas se verificam ou não.

KIDSCREEN-10

O instrumento KIDSCREEN-52 foi elaborado para avaliar o bem-estar e a saúde, física, relativamente á qualidade de vida, sendo o primeiro instrumento desenvolvido para crianças, adolescentes e para os pais. Mais tarde foi desenvolvida uma versão mais curta, KIDSCREEN-27, que se referia a 5 dimensões e continha 27 questões. No entanto, ainda devido a extensão do instrumento, foi elaborada uma versão mais curta, o KIDSCREEN-10 (Ravens-Sieberer, et al., 2010).

O KIDSCREEN-10 é um instrumento que possui 10 questões numa escala tipo *Likert*, com pontuação de 5, sendo que 1= Nada, 2= Pouco, 3= Moderadamente, 4= Muito e 5= Totalmente. Se a pontuação obtida no questionário for baixa demonstra que há uma insatisfação e uma inadequação aos diversos contextos da vida (família, escola, amigos, grupos, comunidade), se a pontuação for alta demonstra que existe uma adequação, satisfação relativamente ás várias situações da vida e também demonstra que existe felicidade face as vida (Gaspar & Matos, 2008).

A versão portuguesa deste instrumento demonstrou ter uma boa consistência interna, sendo o alfa de Cronback's=0.78 (Matos, Gaspar & Simões, 2012).

EACSE-CA

‘‘Para mim é fácil’’, é um questionário que pretende avaliar as competências sociais e pessoais, tendo sido desenvolvido e validado pela equipa Aventura Social.

Inicialmente a escala tinha 50 itens, tendo sido reduzida para 43, numa escala tipo *Likert* pontuada de 1 a 5, sendo que 1= Nunca, 2=Poucas vezes, 3=Algumas vezes, 4= Muitas vezes, 5= Sempre. Possui 5 dimensões: competências básicas, resolução de problemas, regulação emocional, relações interpessoais e definição de objetivos. É um instrumento confiável, com boas propriedades psicométricas, sendo o alfa de Cronback's= 0.917, ou analisando de outra forma, através das 5 dimensões, varia entre $\alpha= 0.86$ e $\alpha=0.61$ (Gaspar & Matos, 2015)

Procedimentos

Esta investigação encontra-se integrada numa investigação maior do CLISSIS, investigação essa que foi realizada pela Associação Aventura Social em conjunto com a Câmara municipal de Cascais. O objetivo era aplicar um programa que ajudasse as crianças e os membros das escolas a desenvolverem competências socio emocionais. Primeiramente foram divididos em dois grupos, o experimental e o de controle, sendo que o de controle não teve aplicação do programa.

Para a realização da investigação foram contactadas todas as escolas do agrupamento de Cascais e o programa foi desenvolvido ao longo de 14 sessões. Os questionários foram aplicados em 2 momentos diferentes, antes da implementação do programa e no final do mesmo.

Resultados

Inicialmente começou-se por realizar as estatísticas descritivas das variáveis em estudo. Os resultados obtidos encontram-se na tabela 2.

Tabela 2

Estatísticas descritivas das variáveis em estudo

Variável	Grupo	Mín	Máx	Média	Desvio Padrão
Resolução de problemas	Experimental	1.00	5.00	3.57	.67
	Controlo	1.47	5.00	3.45	.64
Competências básicas	Experimental	1.00	5.00	3.98	.65
	Controlo	1.38	5.00	4.12	.60
Regulação emocional	Experimental	1.00	5.00	3.34	.72
	Controlo	1.29	5.00	3.31	.70
Relações interpessoais	Experimental	1.00	5.00	3.40	.62
	Controlo	2.13	4.88	3.50	.55
Definição de objetivos	Experimental	1.00	5.00	3.16	.77
	Controlo	1.00	4.80	3.17	.68
Bem-estar	Experimental	1.50	5.00	3.76	.66
	Controlo	1.90	5.00	3.73	.68
Suporte Social	Experimental	1.45	5.00	3.42	.61
	Controlo	1.64	5.00	3.49	.69
Suporte Social satisfação	Experimental	1.00	5.00	3.81	1.00
	Controlo	1.00	5.00	3.83	.92
Suporte Social atividades	Experimental	1.00	5.00	2.95	.91
	Controlo	1.20	5.00	3.10	.89
Competências Totais	Experimental	1.00	5.00	3.55	.55
	Controlo	1.79	4.70	3.54	.44

Relativamente às médias obtidas, nas competências totais ambos os grupos se encontram acima da média, visto que pode variar entre 1 e 5. O grupo experimental tem 3.55 e o de controlo tem 3.54. Existe apenas uma variável que se encontra abaixo da média, o suporte social e atividades em que a média do grupo experimental tem apenas 2.95 enquanto o grupo de controlo tem 3.10 o que demonstra um nível mais baixo de atividades sociais realizadas com amigos ou familiares.

Posteriormente foram realizados coeficientes de correlação de Pearson entre as várias variáveis, tanto no grupo experimental como no grupo de controlo. As tabelas 3 e 4 apresentam os resultados obtidos.

Tabela 3

Correlações entre as variáveis – Grupo experimental

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 - Resolução de problemas	1									
2 – Competências Básicas	.68**	1								
3 - Regulação emocional	.64**	.58**	1							
4 - Relações interpessoais	.62**	.57**	.47**	1						
5 - Definição de objetivos	.32**	.24**	.24**	.43**	1					
6 – Bem-estar	.54**	.47**	.40**	.35**	.07*	1				
7 – Suporte social	.22**	.21**	.15**	.17**	-.11**	.41**	1			
8 - Suporte social satisfação	.13**	.17**	.08*	.06	-.10**	.28**	.75**	1		
9 - Suporte social atividades	.14**	.08*	.12**	.15**	-.07	.25**	.49**	-.21**	1	
10 – Competências Totais	.92**	.82**	.77**	.78**	.48**	.53*	.20**	.11**	.13**	1

Na tabela 3 é possível verificarmos as correlações no grupo experimental. Existe uma correlação significativa e positiva entre a resolução de problemas e o bem-estar, ou seja, quanto maior é a capacidade de resolver problemas maiores são os níveis de bem-estar. O mesmo se verifica relativamente às relações interpessoais, onde existe uma correlação positiva significativa entre a resolução de problemas e as relações interpessoais.

Tabela 4

Correlações entre as variáveis – Grupo de Controlo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 - Resolução de problemas	1									
2 – Competências Básicas	.56**	1								
3 - Regulação emocional	.51**	.46**	1							
4 - Relações interpessoais	.42**	.36**	.33**	1						
5 - Definição de objetivos	-.13	-.02	-.14*	.15**	1					
6 – Bem-estar	.59**	.31**	.39**	.22**	-.19*	1				
7 – Suporte social	.39**	.22**	.21**	.20**	-.15*	.55**	1			
8 - Suporte social satisfação	.39**	.28**	.13	.23**	-.05	.39**	.81**	1		
9 - Suporte social atividades	.17**	.04	.20**	.06	-.22**	.44**	.69**	.14**	1	
10 – Competências Totais	.89**	.76**	.69**	.65**	.08	.52**	.34**	.36**	.13	1

Na tabela 4, que se refere ao grupo de controle é possível verificar correlações significativas e positivas entre a resolução de problemas e o bem-estar e entre a resolução de problemas e as relações interpessoais.

Querendo agora perceber se o género tem efeito sobre as variáveis em estudo realizaram-se ANOVAS simples a um fator. Apenas os resultados significativos serão apresentados nas tabelas 5 e 6.

Tabela 5

O efeito do género – Grupo Experimental

	Género	Média	Desvio Padrão	p
Competências Básicas	Masculino	3.93	.64	.006
	Feminino	4.06	.66	
Relações Interpessoais	Masculino	3.36	.61	.052
	Feminino	3.45	.63	
Bem Estar	Masculino	3.86	.64	<.001
	Feminino	3.62	.66	
Suporte Social Atividades	Masculino	3.04	.91	.002
	Feminino	2.82	.89	
Resolução de Problemas	Masculino	3.59	.64	.186
	Feminino	3.53	.72	
Regulação emocional	Masculino	3.36	.69	.260
	Feminino	3.30	.76	
Definição de Objetivos	Masculino	3.13	.75	.368
	Feminino	3.19	.79	
Suporte Social	Masculino	3.46	.60	.064
	Feminino	3.37	.63	
Suporte Social Satisfação	Masculino	3.80	1.03	.842
	Feminino	3.81	.94	
Competências Totais	Masculino	3.54	.53	.769
	Feminino	3.55	.57	

Através da análise da tabela 5 podemos concluir que, no grupo experimental, as competências básicas e as relações interpessoais são mais elevadas nas raparigas do que nos rapazes. Por outro lado, os níveis de Bem-estar e de suporte social – atividades são mais elevados nos rapazes do que nas raparigas.

Tabela 6

O efeito do género – Grupo de Controlo

	Género	Média	Desvio Padrão	<i>p</i>
Resolução de Problemas	Masculino	3.56	.61	.025
	Feminino	3.36	.65	
Definição de Objetivos	Masculino	3.07	.73	.047
	Feminino	3.26	.63	
Bem Estar	Masculino	3.99	.57	<.001
	Feminino	3.49	.69	
Competências Básicas	Masculino	4.15	.60	.381
	Feminino	4.08	.54	
Regulação Emocional	Masculino	3.40	.67	.055
	Feminino	3.21	.72	
Relações interpessoais	Masculino	3.52	.54	.865
	Feminino	3.51	.54	
Suporte Social	Masculino	3.59	.73	.073
	Feminino	3.41	.64	
Suporte Social Satisfação	Masculino	3.84	.96	.984
	Feminino	3.84	.08	
Competências Totais	Masculino	3.60	.44	.104
	Feminino	3.50	.44	
Suporte Social Atividades	Masculino	3.32	.92	.001
	Feminino	2.91	.83	

Através da análise da tabela 6 podemos concluir que, no grupo de controlo, os níveis de resolução de problemas e de Bem-Estar é mais elevado no género masculino do que no género feminino. Por outro lado, os níveis de definição de objetivos e de suporte social – atividades são mais elevados nas raparigas do que nos rapazes.

Tendo agora como objetivo verificar se a idade tem efeito sobre as variáveis em estudo realizaram-se ANOVAS simples a um fator. Apenas os resultados significativos serão apresentados nas tabelas 7 e 8.

Tabela 7

O efeito da Idade – Grupo Experimental

	Idade	Média	Desvio Padrão	p
Resolução de Problemas	8-12 anos	3.84	.72	<.001
	13-15 anos	3.45	.64	
	16 ou mais anos	3.50	.63	
Competências Básicas	8-12 anos	4.11	.71	.009
	13-15 anos	3.91	.63	
	16 ou mais anos	3.96	.62	
Regulação Emocional	8-12 anos	3.46	.85	.021
	13-15 anos	3.26	.73	
	16 ou mais anos	3.32	.65	
Definição de Objetivos	8-12 anos	3.31	.85	.007
	13-15 anos	3.18	.74	
	16 ou mais anos	3.09	.73	
Bem-Estar	8-12 anos	3.93	.60	<.001
	13-15 anos	3.77	.65	
	16 ou mais anos	3.68	.67	
Suporte Social	8-12 anos	3.22	.55	<.001
	13-15 anos	3.50	.60	
	16 ou mais anos	3.48	.62	
Suporte Social Satisfação	8-12 anos	3.64	1.27	.020
	13-15 anos	3.92	.89	
	16 ou mais anos	3.83	.88	
Relações Interpessoais	8-12 anos	3.36	.67	.643
	13-15 anos	3.42	.60	
	16 ou mais anos	3.41	.61	
Suporte Social Atividades	8-12 anos	2.73	1.07	.001
	13-15 anos	2.97	.89	
	16 ou mais anos	3.04	.81	
Competências Totais	8-12 anos	3.70	.61	<.001
	13-15 anos	3.48	.53	
	16 ou mais anos	3.51	.51	

Através da análise da tabela 7 podemos concluir que, no grupo experimental, que á medida que a idade avança as médias vão baixando, de uma forma geral, em cada variável, ou seja, significa que á medida que as crianças vão crescendo torna-se mais difícil, por exemplo, a sua capacidade de resolução de problemas. O bem-estar também têm tendência a diminuir, assim como a definição de objetivos.

Tabela 8

O efeito da Idade – Grupo de Controlo

	Idade	Média	Desvio Padrão	p
Resolução de Problemas	8-12 anos	3.78	.63	<.001
	13-15 anos	3.41	.69	
	16 ou mais anos	3.23	.49	
Bem-Estar	8-12 anos	4.07	.69	<.001
	13-15 anos	3.82	.61	
	16 ou mais anos	3.43	.59	
Suporte Social Satisfação	8-12 anos	4.14	.88	.006
	13-15 anos	3.78	.91	
	16 ou mais anos	3.63	.91	
Suporte Social Atividades	8-12 anos	2.88	.92	.015
	13-15 anos	3.37	.86	
	16 ou mais anos	3.08	.85	
Competências Totais	8-12 anos	3.69	.44	.012
	13-15 anos	3.53	.51	
	16 ou mais anos	3.45	.35	
Competências Básicas	8-12 anos	4.27	.52	.055
	13-15 anos	4.01	.70	
	16 ou mais anos	4.08	.05	
Regulação Emocional	8-12 anos	3.40	.88	.420
	13-15 anos	3.22	.66	
	16 ou mais anos	3.32	.65	
Relações Interpessoais	8-12 anos	3.45	.62	.465
	13-15 anos	3.58	.50	
	16 ou mais anos	3.49	.53	
Definição de Objetivos	8-12 anos	3.12	.79	.899
	13-15 anos	3.58	.50	
	16 ou mais anos	3.49	.53	
Suporte Social	8-12 anos	3.57	.61	.164
	13-15 anos	3.56	.65	
	16 ou mais anos	3.37	.74	

Através da análise da tabela 8 podemos concluir que, no grupo de controlo, assim como no grupo experimental, á medida que a idade vai aumentando vai se verificando uma descida nas médias. Á exceção do variável suporte social atividades a média é mais alta na faixa etária dos 8 aos 12 anos o que significa que tem uma maior capacidade de resolução de problemas, um maior bem-estar, maior satisfação com o suporte social e mais competências totais.

A fim de se conseguir estimar um modelo para o Bem-Estar, no grupo experimental, recorreu-se a uma regressão linear múltipla colocando como preditores as seguintes variáveis: suporte social atividades, definição de objetivos, Género, Idade até 31 de dezembro de 2013, suporte social satisfação, regulação emocional, relações interpessoais, competências básicas e resolução de problemas.

O modelo de regressão é estatisticamente significativo [$F(2, 687) = 58.35$; $p < 0.001$; $R^2_a=0.426$] com uma percentagem de variação explicada de 42.6%. A tabela 9 apresenta os resultados relativos aos coeficientes de regressão. Os preditores com efeito significativo neste modelo, ou seja, os que afetam os níveis de Bem-estar são os que apresentam o valor de p-value a negrito.

Tabela 9

Coefficientes de regressão do modelo explicativo do Bem-Estar – Grupo Experimental

	B	Erro Padrão	Beta	T	<i>p</i>
(Constante)	1.506	.184		8.178	.000
Género	-.212	.039	-.161	-5.402	.000
Idade até 31 de dezembro de 2013	-.024	.005	-.141	-4.700	.000
Resolução de problemas	.282	.045	.291	6.239	.000
Competências básicas	.185	.043	.182	4.321	.000
Regulação emocional	.025	.034	.028	.725	.469
Relações interpessoais	.031	.042	.030	.749	.454
Definição de objetivos	-.038	.027	-.045	-1.382	.167
Suporte social satisfação	.164	.020	.253	8.195	.000
Suporte social atividades	.168	.022	.234	7.497	.000

Através da tabela 9 podemos concluir que as variáveis que afetam significativamente os níveis de Bem-estar, no grupo experimental, são: o Género, a Idade,

a Resolução de problemas, as competências básicas, o suporte social satisfação e o suporte social atividades. O preditor com mais peso sobre o Bem-estar é a resolução de problemas (Beta=0.291).

Para se estimar um modelo para o Bem-Estar, no grupo de controlo, recorreu-se a uma regressão linear múltipla colocando como preditores as seguintes variáveis: suporte social atividades, definição de objetivos, Género, Idade até 31 de dezembro de 2013, suporte social satisfação, regulação emocional, relações interpessoais, competências básicas e resolução de problemas.

O modelo de regressão é estatisticamente significativo [$F(2, 146) = 25.59; p < 0.001; R^2_a=0.588$] com uma percentagem de variação explicada de 58.8%. A tabela 10 apresenta os resultados relativos aos coeficientes de regressão. Os preditores com efeito significativo neste modelo, ou seja, os que afetam os níveis de Bem-estar são os que apresentam o valor de p-value a negrito.

Tabela 10

Coefficientes de regressão do modelo explicativo do Bem-Estar – Grupo de controlo

	B	Erro Padrão	Beta	T	p
(Constante)	2.927	.459		6.380	.000
Género	-.286	.073	-.210	-3.939	.000
Idade até 31 de dezembro de 2013	-.068	.013	-.306	-5.122	.000
Resolução de problemas	.233	.090	.223	2.579	.011
Competências básicas	-.012	.081	-.010	-.151	.880
Regulação emocional	.130	.064	.136	2.030	.044
Relações interpessoais	-.055	.078	-.043	-.702	.484
Definição de objetivos	-.042	.057	-.041	-.734	.464
Suporte social satisfação	.152	.045	.199	3.363	.001
Suporte social atividades	.248	.043	.325	5.831	.000

Através da tabela 10 podemos concluir que as variáveis que afetam significativamente os níveis de Bem-estar, no grupo de controlo, são: o Género, a Idade, a Resolução de problemas, a Regulação emocional, o suporte social satisfação e o suporte social atividades. O preditor com mais peso sobre o Bem-estar é o Suporte social atividades (Beta=0.325).

A fim de se conseguir estimar um novo modelo, agora para estimar as Competências Totais, no grupo experimental, recorreu-se a uma regressão linear múltipla colocando como preditores as seguintes variáveis: bem-estar, Idade até 31 de dezembro de 2013, Género, Suporte social satisfação e Suporte social atividades.

O modelo de regressão é estatisticamente significativo [$F(2, 691) = 54.52$; $p < 0.001$; $R^2_a=0.278$] com uma percentagem de variação explicada de 27.8%. A tabela 11

apresenta os resultados relativos aos coeficientes de regressão. Os preditores com efeito significativo neste modelo, ou seja, os que afetam os níveis de Competências Totais são os que apresentam o valor de p-value a negrito.

Tabela 11

Coefficientes de regressão do modelo explicativo das Competências Totais – Grupo Experimental

	B	Erro Padrão	Beta	T	<i>p</i>
(Constante)	1.774	.158		11.223	.000
Género	.128	.036	.118	3.588	.000
Idade até 31 de dezembro de 2013	-.005	.005	-.034	-1.007	.314
Suporte social satisfação	-.006	.019	-.011	-.296	.767
Suporte social atividades	.011	.021	.019	.536	.592
Bem-Estar	.439	.031	.531	14.353	.000

Através da tabela 11 podemos concluir que as variáveis que afetam significativamente as competências totais, no grupo experimental, são: o Género e o Bem-estar. O preditor com mais peso sobre as Competências totais é o Bem-estar (Beta=0.531). Quanto maiores os níveis de bem-estar melhores as Competências Totais.

A fim de se conseguir estimar um novo modelo, agora para estimar as Competências Totais, no grupo de controlo, recorreu-se a uma regressão linear múltipla colocando como preditores as seguintes variáveis: bem-estar, Idade até 31 de dezembro de 2013, Género, Suporte social satisfação e Suporte social atividades.

O modelo de regressão é estatisticamente significativo [$F(2, 148) = 12.92$; $p < 0.001$; $R^2_a=0.280$] com uma percentagem de variação explicada de 28%. A tabela 12 apresenta os resultados relativos aos coeficientes de regressão. Os preditores com efeito

significativo neste modelo, ou seja, os que afetam os níveis de Competências Totais são os que apresentam o valor de p-value a negrito.

Tabela 12

Coefficientes de regressão do modelo explicativo das Competências Totais – Grupo de Controlo

	B	Erro Padrão	Beta	T	<i>p</i>
(Constante)	2.352	.354		6.640	.000
Género	.047	.066	.053	.715	.476
Idade até 31 de dezembro de 2013	-.013	.012	-.088	-1.100	.273
Suporte social satisfação	.116	.038	.232	3.056	.003
Suporte social atividades	-.037	.040	-.074	-.913	.363
Bem-Estar	.264	.066	.405	3.996	.000

Através da tabela 12 podemos concluir que as variáveis que afetam significativamente as competências totais, no grupo de controlo, são: o Suporte social satisfação e o Bem-estar. O preditor com mais peso sobre as Competências totais é o Bem-estar (Beta=0.405). Quanto maiores os níveis de Suporte social satisfação e os níveis de Bem-estar, melhores serão as Competências Totais.

Querendo, por fim, avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste nas variáveis em estudo realizaram-se ANOVAS de medidas repetidas. Apenas os resultados significativos serão apresentados nas tabelas 13 e 14.

Tabela 13

Pré e Pós teste – Grupo Experimental

Variáveis	Momento	Média	Desvio Padrão	<i>p</i>
Definição de Objetivos	Pré	3.16	.77	.007
	Pós	3.28	.77	
Suporte Social Satisfação	Pré	3.81	1.00	.019
	Pós	3.68	.94	

Através da análise da tabela 13 podemos concluir que, no grupo experimental, há diferenças significativas entre o pré e o pós teste na Definição de objetivos e no suporte social satisfação, sendo que em ambos os casos o valor da média diminuiu.

Tabela 14

Pré e Pós teste – Grupo de Controlo

Variáveis	Momento	Média	Desvio Padrão	<i>p</i>
Resolução de Problemas	Pré	3.45	.64	.050
	Pós	3.58	.60	

Através da análise da tabela 14 podemos concluir que, no grupo de controlo, há diferenças significativas entre o pré e o pós teste apenas na resolução de problemas, sendo que a média aumentou no pós teste.

Discussão

Tendo em conta os resultados acima apresentados é possível afirmar que a questão principal deste estudo relativamente a influência das competências socioemocionais na qualidade de vida das crianças e jovens foi respondida com sucesso.

Com o passar dos anos e com os avanços no conhecimento começou a ser cada vez mais perceptível a necessidade e a importância das competências socioemocionais. Estas competências tem um papel de extrema importância no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e nas suas capacidades, como por exemplo, no comportamento, na resolução de problemas e nas relações interpessoais, tendo assim um impacto positivo na qualidade de vida das crianças e dos adolescentes (Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C. & Matos, M. G. 2018). O bem-estar subjetivo é influenciado por fatores sociais e pessoais (Gaspar, T., Rebelo, A., Mendonça, I., Albergaria, F., & Gaspar-Matos, M. 2014), enquanto as variáveis psicológicas têm impacto na qualidade de vida das crianças e dos adolescentes (Gaspar, T., Ribeiro, J.P., Matos, M.G., Leal, I., & Ferreira, A. 2012).

Relativamente ao primeiro objetivo, que remete para a influência das competências socioemocionais no bem-estar psicológico e no comportamento, após a análise dos resultados quantitativos foi possível constatar-se que com a aplicação do programa existe uma diferença no grupo experimental e no grupo de controlo, ou seja, o grupo experimental apresenta um bem-estar psicológico melhor, bem como uma maior capacidade de resolução de problemas, ou seja, um melhor comportamento, assim como a nível do género os rapazes demonstram ter um melhor bem estar psicológico face as raparigas. Segundo Berger *et al.*, (2011) o bem-estar psicológico influencia o comportamento e as crianças e adolescentes que possuem um maior nível de

inteligência emocional demonstram um bem-estar psicológico melhor e menos sintomatologia depressiva e de ansiedade o que demonstra a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais. Crianças e adolescentes que tem um bom comportamento desenvolvem melhores relações, tem uma motivação maior e apresentam menos sintomatologia negativa a nível do foro psicológico (Alvarenga, Weber & Bolsoni, 2019), enquanto as crianças que não desenvolvem as suas competências socioemocionais demonstram um número mais elevado de mau comportamento que influenciam posteriormente a sua adolescência e a idade adulta (Alzahrani, Alharbi & Alodwani, 2019). Quanto mais novas forem as crianças maior capacidade de adaptação e de resolução de problemas tem. Assim os resultados vão ao encontro da literatura, demonstrando que o grupo que sofreu o desenvolvimento das competências socioemocionais apresenta um melhoramento a nível do bem-estar e dos comportamentos.

O segundo objetivo pretende demonstrar a influência do desenvolvimento das competências socioemocionais nas relações familiares e escolares e nos respetivos contextos. Os resultados obtidos demonstram que as relações interpessoais são mais elevadas nas raparigas do que nos rapazes assim como uma relação significativa e positiva entre as relações interpessoais e a resolução de problemas. Para que as crianças e os adolescentes sejam capazes de completar de forma saudável a sua formação académica e para estabelecerem relações saudáveis e duradouras existem diferentes marcos que devem ser considerados e atingidos (Parker, Summerfeldt, Walmsley, O'Byrne, Dave & Crane, 2020).

Segundo Marin *et al.*, (2017) o desenvolvimento das primeiras relações interpessoais começa no seio familiar. É em casa, com os pais, os avós, com os

familiares que mais próximos são das crianças, que as mesmas têm o primeiro contacto com as suas emoções, problemas, dificuldades, bem como o desenvolvimento das primeiras crenças e valores. As competências socioemocionais tem um impacto nas relações familiares ajudando as crianças e os adolescentes a desenvolverem uma relação melhor e mais equilibrada com os pais trazendo um maior bem psicológico e um seio familiar mais equilibrado e constante. Uma boa ou má relação com os progenitores tem uma influência muito grande na vida das crianças e dos adolescentes, sendo que a relação com a mãe tem um maior peso que relação com o pai. Esta influência relacional familiar perpetua-se para as relações desenvolvidas posteriormente, principalmente nas relações escolares, com parceiros, professores e auxiliares, visto que este é o primeiro contacto relacional fora de casa (Lampropoulou, 2018). A escola é tida como um ambiente seguro e um meio de comunicação entre o contexto familiar e a comunidade, onde a criança para além de desenvolver a nível intelectual aprende e estabelece relações significativas com colegas e adultos significativos acabando por lidar com diversas situações que vão ajudá-los a lidar com as diversas emoções, problemas e obstáculos. Se as competências socioemocionais começarem a ser desenvolvidas na escola irá notar-se algumas diferenças positivas nas relações das crianças e jovens, quer a nível familiar quer a nível escolar (Cerqueira, Guedes, Raimundo, Barata, Sousa, Guerreiro & Gaspar, 2020).

Como os resultados quantitativos demonstram existem algumas diferenças do grupo experimental para o grupo de controle uma vez aplicado o programa que ajuda a desenvolver as competências socioemocionais. Para além de demonstrarem que existem diferenças relativamente ao género e as idades (à medida que a idade avança as médias de cada variável vai diminuindo) demonstram que a aplicação de programas que ajudam a desenvolver as competências socioemocionais o que ajudas as crianças e os

adolescentes a aprenderem e a melhorarem nos diversos campos da sua vida. Isto remete para o terceiro objetivo que pretende demonstrar o impacto e a importância da promoção de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas e nas crianças e adolescentes. Como é referido por Cerqueira *et al.*, (2020) a escola é um local de aprendizagem, académica e social, que têm um impacto enorme no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e conseqüentemente no seu bem-estar. A escola e aquilo que a mesma envolve é um dos melhores locais para a promoção de competências sociomocionais e como forma de contribuição para o desenvolvimento dessas competências é importante e necessário a aplicação de programas SEL.

É através das competências sociemocionais que as crianças e os adolescentes são capazes de estabelecer relações interpessoais e de terem um maior discernimento face a problemas e situações menos agradáveis (Nakano, Della, Moraes, & Oliveira, 2019). Com o passar dos anos começou a ser notória a necessidade de programas de aprendizagem socio emocional nas escolas que começaram a ser aplicados como forma de promover a saúde mental (DGS, 2016). Os programas SEL dão a todos os alunos uma oportunidade de se desenvolverem socialmente e emocionalmente de forma segura (Panayiotou, Humphrey & Wigelsworth, 2019) e muitas vezes a falta de desenvolvimento dessas competências esta diretamente ligada a problemas de aprendizagem, de bem-estar e de comportamento que acabam por se perpetuar para a vida adulta (Hymel, & Ford 2014). Neste sentido a literatura vai ao encontro dos resultados obtidos visto que as crianças e os adolescentes do grupo experimental, após a aplicação do programa demonstram ter níveis de bem-estar mais elevados e uma maior capacidade de resolução de problemas, um comportamento melhor e melhores relação interpessoais.

Todas estas melhorias e diferenças com o desenvolvimento de competências socioemocionais remetem para um todo bastante importante, a qualidade de vida. A qualidade de vida de um indivíduo, segundo a OMS (1998), é a capacidade de o indivíduo estar estável, nas diversas áreas da sua vida, tendo saúde física e mental. O desenvolvimento das competências socioemocionais contribuem bastante para uma boa qualidade de vida e quanto mais cedo começarem a ser desenvolvidas melhor. Crianças e adolescentes com um bom desenvolvimento socioemocional demonstram um bom desempenho social, mais autoconfiança e autoestima, uma maior capacidade de resolução de problemas, um melhor desempenho acadêmico e um bem-estar psicológico melhor, havendo assim uma maior chance de sucesso contínuo ao longo do seu percurso dando uma maior qualidade de vida às crianças e adolescentes e aos futuros adultos que se vão tornar (Housman, 2017).

Neste âmbito os psicólogos clínicos têm um papel bastante relevante. Para além de serem facilitadores na aplicação dos programas SEL, fazem o acompanhamento necessário a nível emocional e social de forma que todos os participantes tenham uma boa gestão individual para adquirir ou melhorar as competências socioemocionais. É essencial que os psicólogos façam um acompanhamento às crianças e jovens de forma que possam apoiá-los e ajudá-los a compreender o que estão a sentir e qual a melhor forma de lidar com as diferentes situações do momento e da vida

Conclusão

As interações sociais é algo inato ao ser humano, no entanto também é algo que envolve um misto de emoções e de situações que requerem aos indivíduos uma grande capacidade de adaptação pois existe a influência de vários ambientes. Quando existem lapsos no desenvolvimento destas competências pode ser negativo visto que esses lapsos podem trazer sofrimento psicológico, isolamento social e menos autoestima e autoconfiança, que se vai refletir nos diversos campos da vida e consequentemente na qualidade da mesma (Cerqueira, Guedes, Raimundo, Barata, Sousa, Guerreiro & Gaspar, 2020).

Posto isto, a presente investigação teve como objetivo explorar qual seria o impacto do desenvolvimento das competências socioemocionais na qualidade de vida das crianças e dos adolescentes, mais concretamente de que forma é que ia influenciar o bem-estar psicológico, o comportamento, as relações interpessoais, familiares e na escola, e qual o interesse e a importância de promover programas de competências socioemocionais nas escolas. De forma a explorar e perceber melhor esta questão realizou-se este trabalho, onde através de um estudo quantitativo foram aplicadas duas escalas, a dois grupos diferentes para se perceber o impacto do programa que promoveu as competências socioemocionais. Os participantes eram de ambos os géneros e tinham idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos e frequentavam diversos tipos de áreas do ensino, como o ensino profissional e o CEF, sendo que o grupo de controle eram 205 indivíduos e o grupo experimental 755.

Através deste estudo foi possível responder as questões inicialmente propostas, apesar de algumas situações não haver diferenças significativas. Foi importante perceber através da literatura já existente a forma como as competências

socioemocionais podem ter um peso tão grande na escola e como a mesma é tão importante assim como na saúde mental, contribuindo este estudo para a psicologia na medida em que se centrou mais na saúde mental, no bem-estar psicológico e como afeta a qualidade de vida de seres tão jovens.

Em contrapartida existem algumas limitações relativamente ao estudo, visto que apesar da amostra ser bastante vasta acabou por ser algo em demasia o que dificultou a especificação em alguns momentos.

Seria interessante desenvolver um estudo onde fosse possível focar-se em algo um pouco mais específico e numa área mais específica, como só a escola, ou só a família, de forma a perceber mais aprofundado a influência das competências socioemocionais nestes meios. Outra variável que podia ser integrada ou estudada mais aprofundada era a inteligência emocional e a forma como as competências socioemocionais tem impacto ou ajudam a desenvolver a mesma nas crianças e adolescentes.

Referências bibliográficas

- Abed, A.L.Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como Caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27.
- Alvarenga, P. A., Weber, L. N. D., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(1), 4-21.
- Alves, D.R.P. & Cruz, O. (2010). Preditores emocionais e sociais da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. *Psicologia*, 24(2), 113-129
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *Internacional Education Studies*, 12(12). doi:10.5539/ies.v12n12p141
- Barreto, A.C. (2016). Paradigma Sistémico no Desenvolvimento Humano e Familiar: A Teoria Bio ecológica de Uri Bronfenbrenner. *Psicologia em Revista Belo Horizonte*, 22(2). 275-293
- Berger, C., Alcalaya, L., Torreti, A., & Milici, N. (2011). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351

- Bird, K.A. & Sultman, W.F. (2010). Social and emotional learning: Reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being and invigorating learning. *Education & Child Psychology*, 27(1), 143-155
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Cardeira, A.R. (2012). Educação Emocional em Contexto Escolar. *O Portal dos Psicólogos*
- Carvalho, A., Amann, G.P.V., Almeida, C.T., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I.C. (2016). Saúde Mental em Saúde Escolar: Manual para a promoção de competências socio emocionais em meio escolar. *Direção Geral de Saúde*
- Cerqueira, A., Guedes, F.B., Raimundo, M., Barata, M., Sousa, S.B., Guerreiro, V., Gaspar, T., Matos, M. G., & Raimundo, R. (2020). Projeto Aventura Artemoção em Cascais. *Aventura Social - Associação*
- Coelho, V.A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A.M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1). doi:10.14417/ap.966
- Colagrossil, A.L. & Vassimon, G. (2017). A Aprendizagem socio emocional pode transformar a educação infantil no Brasil. *Revista Construção Psicopedagógica*, 25 (26), 17-23

Corbin, C.M., Downer, J.T., Ruzek, E.A., Lowenstein, A.E. & Brown, J.L. (2020).

Correlates of change in elementary students' perceptions of interactions with their teacher. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69.

doi:10.1016/j.appdev.2020.101144

Cristovão, A.M., Candeias, A.A., & Verdasca, J. (2017). Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study.

Frontiers in Psychology, 8(1913). doi:10.3389/fpsyg.2017.01913

Escoda, N.P. & Guiu, G.F. (2019). Educación emocional para el desarrollo de

competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-

44. doi: 10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C. & Matos, M. G. (2018). The effect of a

socialemotional school-based intervention upon social and personal skills in children and adolescents. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 57-66.

doi:10.5539/jel.v7n6p57

Gaspar, T. & Matos, M.G. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de Avaliação de

Competências Pessoais e Sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(2), 199-211.

Gaspar, T. & Matos, M.G. (2014). Qualidade de vida em crianças e adolescentes –

versão portuguesa dos Instrumentos Kidscreen 52. *Aventura Social & Saúde*

Gaspar, T. & Matos, M.G. (2008). Qualidade de vida em crianças e adolescentes –

versão portuguesa dos Instrumentos Kidscreen 52. *Research Gate*

- Gaspar, T., Rebelo, A., Mendonça, I., Albergaria, F., & Gaspar-Matos, M. (2014). Subjective wellbeing and school failure in children and adolescents: influence of psychosocial factors. *International Journal of Development Research*, 4(11), 2149-2199.
- Gaspar, T., Ribeiro, J.P., Matos, M.G., Leal, I., & Ferreira, A. (2012). Health-related quality of life in children and adolescents: subjective well being. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 177-186.
doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37306
- Hillesheim, B. & Guareschi, N.M.F. (2007). De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. *Psicologia da Educação*, 25
- Housman, D.K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *Internacional Journal of Child Care and Education Policy*, 11(13)
- Hymel, S. & Ford, L. (2014). School Completion and Academic Success: The Impact of Early Social-Emotional Competence. *Encyclopedia on Early Childhood Development*
- King, E.K. & Paro, K.M. (2018). Teachers' Emotion Minimizing Language and Toddlers' Social Emotional Competence. *Early Education and Development*, 29(8), 989-1003. doi: 10.1080/10409289.2018.1510214

- Lam, T.L. & Wong, E.M.Y. (2017). Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers' social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(5). doi: 10.1186/s40723-017-0031-0
- Lampropoulou, A. (2018). Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being. *Journal of Adolescence*, 67, 12-21.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.013>
- Lippard, C.N., Paro, K.M.L., Rouse, H.L., & Crosby, D.A. (2018). A Closer Look at Teacher–Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47(1). doi: 10.1007/s10566-017-9414-1
- Marin, A.L., Silva, C.T., Andrade, E.I.D., Bernardes, J. & Fava, D.C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revistas Brasileiras de Terapias Cognitivas*, 13(2). doi:10.5935/1808-5687.20170014
- Matos, M.G., Gaspar, T., & Simões, C. (2012). Health-related quality of life in portuguese children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 230-237. doi:10.1590/s0102-79722012000200004
- Merrell, K. & Gueldner, B. (2010). Social and Emotional learning in the classroom: Promoting the mental health and academic success. New York: The Guilford Press

- McCormick, M.P., Cappella, E., O'Connor, E.E., & McClowry, S.G. (2016). Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *AERA Open*, 1(3). doi:10.1177/2332858415603959
- McLaughlin, T., Aspden, K., & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2). doi: 10.182996/ecf.0041
- Motta, P.C., & Romani, P.F. (2019). A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. *Psicologia da Educação*, 49(2). doi: 10.5935/2175-3520.20190018
- Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Perse, T.V., Rasmusson, M., Jugović, I., Nielsen, B.L., Rozman, M., Ojstersek, A. & Jurko, S. (2020). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. *Science Direct- Educational Research Review*, 29. doi:10.1016/j.edurev.2019.100304
- Moreira, P.A.S., Jacinto, S., Pinheiro, P., Patricio, A., Crusellas, L., Oliveira, J.T., & Dias, A. (2014). Long Term Impact of the Promotion of Social and Emotional Skills. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(4). 634-641. doi: 10.1590/1678-7153.201427404
- Nakano, T.C., Della, I., Moraes, T., & Oliveira, A. W. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. *Revista de Psicologia*, 37(2). doi:10.18800/psico.201902.002

Organização Mundial de Saúde. (1998). Promoción de la Salud Glosario

Panayiotou, M., Humphrey, N. & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56. 193-204. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.01.009

Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Walmsley, C., O'Byrne, R., Dave H.P. & Crane, A.G. (2020). Trait emotional intelligence and interpersonal relationships: Results from a 15-year longitudinal study. *Science Direct*. doi:10.1016/j.paid.2020.110013

Petrucci, G.W., Borsa, J.C. & Koller, S.H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2). 391-402. doi: 10.9788/TP2016.2-01Pt

Pinto, H.M., Carvalho, A.R. & Sá, E.N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias deregulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 4(32), 387-400. doi: 10.14417/ap.844

Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Rajmil, L., Herdman, M., Auquier, P., Bruil, J., Power, M., Duer, W., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., , C., & Kilroe, J. (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: a short measure for children and adolescents' well-being and health-related quality of life. *Qual Life Res*, 19, 1487-1500. doi:10.1007/s11136-010-9706-5

Rodrigues, O.M.P.R. & Melchiori, L.E. (). Aspectos no desenvolvimento na idade escolar e na adolescência.

Sabatier, C., Cervantes, D.R., Torres, M.M., Rios, O.H. & Sañudo, J.P. (2017).

Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicologia Desde El Caribe*, 34(1)

Zinsler, K. (2017). Social & Emotional Competence in Early Childhood. *University of Illinois at Chicago Department of Psychology*

Zsoltnai, A. (2015). Social and emotional competence. *ResearchGate*

Lista de Anexos

Anexo A – KIDSCREEN-10

Anexo B -EACSE-CA

Anexo C - Output

Anexo A

KIDSCREEN-10

Anexo A – KIDSCREEN-10

PEDIMOS A COLABORAÇÃO PARA ESTE TRABALHO QUE ESTÁ A SER REALIZADO EM DIVERSAS INSTITUIÇÕES

Este questionário é confidencial, apenas para análise dos investigadores. Responde o mais verdadeiramente possível.

Nome:
Idade:
Data:

Kidscreen-10 (Gaspar, T. & Matos, MG., 2008)

Pensa na última semana...(Assinala uma resposta para cada linha)

Nº	Itens	Nada	Pouco	Moderada-mente	Muito	Totalmente
1	Tens-te sentido bem e em forma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Sentiste-te cheio(a) de energia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Sentiste-te triste?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Sentiste-te sozinho(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Tiveste Tempo suficiente para ti próprio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Foste capaz de fazer actividades que gostas de fazer no teu tempo livre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Os teus educadores trataram-te com justiça?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Divertiste-te com os teus amigos(as)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Foste bom aluno na escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Sentiste-te capaz de prestar atenção?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo B

EACSE-CA

Anexo B - EACSE-CA

“Para mim é fácil” - Escala de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais para crianças e adolescentes EACSE-CA
 Gaspar, T.; Matos, M.G. & Aventura Social (2013)

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
1 - Para mim é fácil escutar outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - Para mim é fácil começar e manter uma conversa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Para mim é fácil fazer perguntas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Para mim é fácil dizer “obrigado”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - Para mim é fácil ir falar a uma pessoa que não conheço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Para mim é fácil dar elogios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Para mim é fácil pedir ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Para mim é fácil pedir desculpa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - Para mim é fácil compreender os meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Para mim é fácil mostrar os meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 - Para mim é fácil compreender os sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 - Para mim é fácil pedir autorização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 - Para mim é fácil partilhar coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 - Para mim é fácil “controlar-me”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 - Para mim é fácil defender os meus direitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 - Para mim é fácil fazer uma queixa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
17 - Para mim é fácil acalmar-me quando tenho uma situação difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 - Para mim é fácil dizer não quando me tentam convencer de algo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 - Para mim é fácil lidar com os colegas da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 - Para mim é fácil lidar com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 - Para mim é fácil saber o que fazer em situações complicadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 - Para mim é fácil, quando tenho um problema, perceber o que me aconteceu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 - Para mim é fácil saber o que quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 - Para mim é fácil reconhecer o que sei fazer bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 - Para mim é fácil compreender os meus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 - Para mim é fácil fazer escolhas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 - Para mim é fácil ajudar alguém que precisa de ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 - Para mim é fácil, quando estou triste, começar a fazer alguma coisa que me faça sentir melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 - Para mim é fácil mudar o meu comportamento para conseguir o que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 - Para mim é fácil iniciar uma nova tarefa, mesmo quando já estou cansado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 - Para mim é fácil ficar nervoso quando as coisas não correm da forma que quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 - Para mim é fácil não me lembrar dos meus objectivos quando aparecem pequenos problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
33 - Para mim é fácil esquecer-me de tarefas importantes, quando estou a fazer algo verdadeiramente divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 - Para mim é fácil ter dificuldade em prestar atenção durante uma aula aborrecida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 - Para mim é fácil falar calmamente, sem me enervar, quando tenho uma zanga com alguém,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 - Para mim é fácil acalmar-me quando estou entusiasmado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 - Para mim é fácil saber quando vou começar a chorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 - Para mim é fácil não fazer coisas exageradas quando estou zangado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 - Para mim é fácil concentrar-me no meu trabalho, mesmo quando os meus colegas estão a falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 - Para mim é fácil deixar-me levar pelas emoções, quando me entusiasmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 - Para mim é fácil não fazer uma coisa, quando sei que não a devo fazer..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 - Para mim é fácil encontrar alguém que me ajude quando preciso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 - Para mim é fácil perceber quando estou a viver uma situação difícil e é melhor pedir ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo C

Outputs

Anexo C- Caracterização da amostra

Grupo experimental

Género^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Rapaz	451	59.7	59.7	59.7
	Rapariga	304	40.3	40.3	100.0
	Total	755	100.0	100.0	

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Ano escolaridade^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido		147	19.5	19.5	19.5
	1º ciclo	122	16.2	16.2	35.6
	2º ciclo	61	8.1	8.1	43.7
	3º ciclo	112	14.8	14.8	58.5
	CEF	80	10.6	10.6	69.1
	Ensino secundário	19	2.5	2.5	71.7
	Ensino Profissional	214	28.3	28.3	100.0
	Total	755	100.0	100.0	

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

idade_rec_3grupos^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	8-12anos	179	23.7	23.7	23.7
	13-15anos	181	24.0	24.0	47.7
	16 ou mais anos	395	52.3	52.3	100.0
	Total	755	100.0	100.0	

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Grupo de Controlo

Género^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Rapaz	94	45.4	45.9	45.9
	Rapariga	111	53.6	54.1	100.0
	Total	205	99.0	100.0	
Omisso	Sistema	2	1.0		
Total		207	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

Ano escolaridade^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido		36	17.4	17.4	17.4
	1º ciclo	30	14.5	14.5	31.9
	2º ciclo	36	17.4	17.4	49.3
	3º ciclo	33	15.9	15.9	65.2
	CEF	17	8.2	8.2	73.4
	Ensino secundário	55	26.6	26.6	100.0
	Total	207	100.0	100.0	

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

idade_rec_3grupos^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	8-12anos	55	26.6	27.8	27.8
	13-15anos	58	28.0	29.3	57.1
	16 ou mais anos	85	41.1	42.9	100.0
	Total	198	95.7	100.0	
Omisso	Sistema	9	4.3		
Total		207	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

Estatísticas Descritivas

Grupo Experimental

Estatísticas Descritivas^a

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade até 31 de dezembro de 2013	755	8	28	15.45	3.757
resolução de problemas	744	1.00	5.00	3.5676	.67433
competências básicas	747	1.00	5.00	3.9839	.64990
regulação emocional	750	1.00	5.00	3.3392	.72181
relações interpessoais	748	1.00	5.00	3.3971	.61965
definição de objectivos	751	1.00	5.00	3.1606	.76861
bemestar	746	1.50	5.00	3.7605	.65737
suportesocial	718	1.45	5.00	3.4243	.61041
suporte social satisfação	753	1.00	5.00	3.8059	.99551
suporte social actividades	719	1.00	5.00	2.9483	.90815
CompetênciasTotais	732	1.00	5.00	3.5457	.54667
N válido (listwise)	697				

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Grupo de Controlo

Estatísticas Descritivas^a

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade até 31 de dezembro de 2013	197	8	22	14.56	3.223
resolução de problemas	198	1.47	5.00	3.4522	.63544
competências básicas	202	1.38	5.00	4.1194	.56665
regulação emocional	202	1.29	5.00	3.3062	.69977
relações interpessoais	200	2.13	4.88	3.5006	.55017
definição de objectivos	203	1.00	4.80	3.1714	.68287
bemestar	187	1.90	5.00	3.7278	.67782
suportesocial	195	1.64	5.00	3.4867	.68983
suporte social satisfação	200	1.00	5.00	3.8267	.91788
suporte social actividades	199	1.20	5.00	3.0965	.89281
CompetênciasTotais	184	1.79	4.70	3.5430	.44190
N válido (listwise)	156				

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

Correlações
Grupo Experimental

Correlações^a

		resol ução de probl emas	compet ências basicas	regul ação emoc ional	relaçõe s interpe ssoais	defini ção de objec tivos	bem estar	suport esocial	supo rte socia l satisf ação	supor te social activi dades	Competênc iasTotais
resolução de problemas	Corre lação de Pears on	1	.682**	.642**	.615**	.322*	.544*	.215**	.128*	.144**	.920**
	Sig. (bilat eral)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	744	739	741	739	742	738	710	743	711	732
competênci as basicas	Corre lação de Pears on	.682**	1	.577**	.570**	.243*	.468*	.213**	.171*	.078*	.816**
	Sig. (bilat eral)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.037	.000
	N	739	747	742	741	744	739	711	745	712	732
regulação emocional	Corre lação de Pears on	.642**	.577**	1	.472**	.241*	.399*	.147**	.075*	.115**	.774**
	Sig. (bilat eral)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.041	.002	.000
	N	741	742	750	745	747	742	716	749	717	732

	Sig. (bilateral)	.000	.000	.041	.112	.010	.000	.000		.000	.002
	N	743	745	749	748	750	745	718	753	718	732
suporte social actividades	Correlação de Pearson	.144**	.078*	.115**	.153**	-.066	.245*	.493**	-.206*	1	.132**
	Sig. (bilateral)	.000	.037	.002	.000	.080	.000	.000	.000		.000
	N	711	712	717	715	716	713	718	718	719	702
Competências Totais	Correlação de Pearson	.920**	.816**	.774**	.780**	.478*	.529*	.201**	.113*	.132**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000	
	N	732	732	732	732	732	726	702	732	702	732

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Grupo de Controlo

Correlações^a

	resolução de problemas	competências básicas	regulação emocional	relações interpessoais	definição de objetivos	bem estar	suporte social	suporte social satisfatório	suporte social actividades	Competências Totais
Correlação de Pearson	1	.564**	.509**	.416**	-.129	.593*	.388**	.391*	.170*	.885**

	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.071	.000	.000	.000	.018	.000
	N	198	194	195	194	196	181	188	193	192	184
competências básicas	Correlação de Pears on	.564**	1	.463**	.361**	-.021	.309*	.219**	.276*	.040	.755**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.771	.000	.002	.000	.578	.000
	N	194	202	197	196	199	183	190	195	194	184
regulação emocional	Correlação de Pears on	.509**	.463**	1	.332**	-.144*	.393*	.211**	.132	.196**	.692**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.041	.000	.003	.065	.006	.000
	N	195	197	202	196	200	183	192	197	196	184
relações interpessoais	Correlação de Pears on	.416**	.361**	.332**	1	.148*	.217*	.200**	.228*	.058	.652**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.037	.003	.006	.001	.423	.000
	N	194	196	196	200	198	184	189	194	193	184
definição de objectivos	Correlação de Pears on	-.129	-.021	-.144*	.148*	1	.188*	-.151*	-.045	-.220**	.076
	Sig. (bilateral)	.071	.771	.041	.037		.010	.036	.530	.002	.303
	N	196	199	200	198	203	186	193	197	197	184

Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.303	.000	.000	.000	.083	
N	184	184	184	184	184	169	175	179	179	184

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

Efeito do género

Grupo Experimental

Descritivas^a

	N	Média	Desvio Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo	Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior			
Rapaz	442	3.5946	.64407	3.5344	3.6548	1.00	5.00	
Rapariga	302	3.5280	.71557	3.4470	3.6091	1.47	5.00	
Total	744	3.5676	.67433	3.5190	3.6161	1.00	5.00	

	Efeitos fixos			.67399	3.519 1	3.616 1			
	Modelo								
	Efeitos aleatórios				3.145 9	3.989 2			.00095
competências básicas	Rapaz	44 6	3.9308	.64079	3.871 1	3.990 4	1.00	5.00	
	Rapariga	30 1	4.0627	.65635	3.988 3	4.137 2	1.50	5.00	
	Total	74 7	3.9839	.64990	3.937 3	4.030 6	1.00	5.00	
	Efeitos fixos			.64710	3.937 5	4.030 4			
	Modelo								
	Efeitos aleatórios				3.134 3	4.833 6			.00754

regulação emocional	Rapaz	44 7	3.3637	.69173	3.299 4	3.428 0	1.00	5.00	
	Rapariga	30 3	3.3032	.76378	3.216 8	3.389 5	1.14	5.00	
	Total	75 0	3.3392	.72181	3.287 5	3.391 0	1.00	5.00	
	Efeitos fixos			.72168	3.287 5	3.391 0			
Modelo	Efeitos aleatórios				2.958 7	3.719 7			.00039
relações interpessoais	Rapaz	44 5	3.3607	.60785	3.304 0	3.417 3	1.00	5.00	
	Rapariga	30 3	3.4505	.63382	3.378 8	3.522 1	1.13	5.00	

Total	74 8	3.3971	.61965	3.352 6	3.441 5	1.00	5.00	
Efeitos fixos			.61849	3.352 7	3.441 5			
Modelo								
Efeitos aleatórios				2.821 6	3.972 6			.00297
Rapaz	44 9	3.1399	.75181	3.070 1	3.209 6	1.00	5.00	
Rapariga	30 2	3.1914	.79320	3.101 6	3.281 2	1.40	5.00	
Total	75 1	3.1606	.76861	3.105 5	3.215 6	1.00	5.00	
Modelo Efeitos fixos			.76871	3.105 5	3.215 7			

definição de
objectivos

suportesocial	Rapaz	42 3	3.4595	.59678	3.402 5	3.516 5	2.09	5.00	
	Rapariga	29 5	3.3738	.62700	3.302 0	3.445 7	1.45	5.00	
	Total	71 8	3.4243	.61041	3.379 6	3.469 0	1.45	5.00	
	Efeitos fixos			.60937	3.379 6	3.468 9			
Modelo									
	Efeitos aleatórios				2.876 3	3.972 2			.00260
suporte social satisfação	Rapaz	44 9	3.7999	1.03180	3.704 2	3.895 6	1.00	5.00	
	Rapariga	30 4	3.8147	.94097	3.708 5	3.920 9	1.00	5.00	

	Total	75 3	3.8059	.99551	3.734 7	3.877 1	1.00	5.00	
	Efeitos fixos			.99615	3.734 6	3.877 2			
	Modelo Efeitos aleatórios				3.344 6 ^b	4.267 1 ^b			-.00263
suporte social actividades	Rapaz	42 4	3.0354	.90889	2.948 6	3.122 1	1.00	5.00	
	Rapariga	29 5	2.8231	.89382	2.720 6	2.925 5	1.00	5.00	
	Total	71 9	2.9483	.90815	2.881 8	3.014 8	1.00	5.00	

	Efeitos fixos		.90274	2.882 2	3.014 4			
Modelo								
	Efeitos aleatórios			1.582 2	4.314 3			.02020
	Rapaz	43 4	3.5408	.53235	3.490 6	3.591 1	1.00	5.00
	Rapariga	29 8	3.5529	.56771	3.488 2	3.617 6	1.49	5.00
Competências Totais								
	Total	73 2	3.5457	.54667	3.506 1	3.585 4	1.00	5.00
	Modelo Efeitos fixos			.54701	3.506 1	3.585 4		

	Total	592.155	718			
Competências Totais	Entre Grupos	.026	1	.026	.086	.769
	Nos grupos	218.433	730	.299		
	Total	218.459	731			

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Grupo de Controlo

Descritivas^a

		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo	Variância entre componentes
						Limite inferior	Limite superior			
resolução de problemas	Rapaz	91	3.5619	.61489	.06446	3.4338	3.6900	1.47	4.93	
	Rapariga	105	3.3581	.64664	.06311	3.2330	3.4832	1.80	5.00	
	Total	196	3.4527	.63867	.04562	3.3628	3.5427	1.47	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.63211	.04515	3.3637	3.5418			
	Efeitos aleatórios				.10206	2.1559	4.7495			.01667
competências básicas	Rapaz	90	4.1597	.60226	.06348	4.0336	4.2859	1.38	5.00	
	Rapariga	110	4.0886	.54139	.05162	3.9863	4.1909	2.38	5.00	
	Total	200	4.1206	.56923	.04025	4.0413	4.2000	1.38	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.56956	.04027	4.0412	4.2000			
	Efeitos aleatórios				.04027 ^b	3.6089 ^b	4.6324 ^b			-.00075
regulação emocional	Rapaz	92	3.4037	.67260	.07012	3.2644	3.5430	1.43	5.00	

	Rapariga	10 8	3.21 30	.7156 2	.0688 6	3.076 5	3.349 5	1.29	5.00	
	Total	20 0	3.30 07	.7009 4	.0495 6	3.203 0	3.398 5	1.29	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.6961 8	.0492 3	3.203 6	3.397 8			
	Modelo Efeitos aleatórios				.0955 2	2.087 0	4.514 5			.01332
relações interpessoais	Rapaz	92	3.51 90	.5484 5	.0571 8	3.405 4	3.632 6	2.38	4.88	
	Rapariga	10 6	3.50 59	.5360 2	.0520 6	3.402 7	3.609 1	2.13	4.63	
	Total	19 8	3.51 20	.5404 9	.0384 1	3.436 2	3.587 7	2.13	4.88	
	Modelo Efeitos fixos			.5418 3	.0385 1	3.436 1	3.587 9			
	Modelo Efeitos aleatórios				.0385 1 ^b	3.022 7 ^b	4.001 3 ^b			-.00289
definição de objectivos	Rapaz	92	3.06 74	.7348 6	.0766 1	2.915 2	3.219 6	1.00	4.80	
	Rapariga	10 9	3.26 06	.6321 7	.0605 5	3.140 5	3.380 6	1.00	4.80	
	Total	20 1	3.17 21	.6861 6	.0484 0	3.076 7	3.267 6	1.00	4.80	
	Modelo Efeitos fixos			.6810 5	.0480 4	3.077 4	3.266 9			
	Modelo Efeitos aleatórios				.0967 5	1.942 8	4.401 5			.01401
bemestar	Rapaz	90	3.98 89	.5673 6	.0598 1	3.870 1	4.107 7	2.20	5.00	
	Rapariga	95	3.49 16	.6903 1	.0708 2	3.351 0	3.632 2	1.90	4.90	
	Total	18 5	3.73 35	.6791 6	.0499 3	3.635 0	3.832 0	1.90	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.6335 0	.0465 8	3.641 6	3.825 4			

	Efeitos aleatórios				.24874	.5730	6.8940			.11932
suporte social	Rapaz	90	3.5889	.73391	.07736	3.4352	3.7426	1.64	5.00	
	Rapariga	103	3.4104	.64015	.06308	3.2853	3.5355	1.82	4.91	
	Total	193	3.4936	.68946	.04963	3.3958	3.5915	1.64	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.68544	.04934	3.3963	3.5910			
	Modelo Efeitos aleatórios				.08932	2.3588	4.6285			.01104
suporte social satisfação	Rapaz	92	3.8370	.95598	.09967	3.6390	4.0349	1.00	5.00	
	Rapariga	106	3.8396	.87497	.08498	3.6711	4.0081	1.00	5.00	
	Total	198	3.8384	.91116	.06475	3.7107	3.9661	1.00	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.91348	.06492	3.7104	3.9664			
	Modelo Efeitos aleatórios				.06492 ^b	3.0135 ^b	4.6632 ^b			-.00847
suporte social actividades	Rapaz	91	3.3187	.92231	.09668	3.1266	3.5108	1.20	5.00	
	Rapariga	106	2.9075	.83183	.08079	2.7473	3.0677	1.20	5.00	
	Total	197	3.0975	.89639	.06387	2.9715	3.2234	1.20	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.87475	.06232	2.9745	3.2204			
	Modelo Efeitos aleatórios				.20605	.4793	5.7156			.07670
Competências Totais	Rapaz	84	3.6024	.44476	.04853	3.5059	3.6990	1.79	4.70	
	Rapariga	98	3.4950	.43961	.04441	3.4069	3.5832	2.51	4.42	

Total	18	3.54	.4440	.0329	3.479	3.609	1.79	4.70	
	2	46	3	1	7	5			
Modelo	Efeitos fixos		.4419	.0327	3.479	3.609			
	Efeitos aleatórios			.0537	2.861	4.227			.00361
				5	6	6			

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

b. Aviso: A variância entre componentes é negativa. Ela foi substituída por 0,0 no cálculo dessa medida de efeitos aleatórios.

ANOVA^a

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
resolução de problemas	Entre Grupos	2.025	1	2.025	5.068	.025
	Nos grupos	77.515	194	.400		
	Total	79.540	195			
competências básicas	Entre Grupos	.250	1	.250	.771	.381
	Nos grupos	64.230	198	.324		
	Total	64.481	199			
regulação emocional	Entre Grupos	1.808	1	1.808	3.730	.055
	Nos grupos	95.963	198	.485		
	Total	97.771	199			
relações interpessoais	Entre Grupos	.008	1	.008	.029	.865
	Nos grupos	57.541	196	.294		
	Total	57.550	197			
definição de objectivos	Entre Grupos	1.861	1	1.861	4.013	.047
	Nos grupos	92.303	199	.464		
	Total	94.164	200			
bemestar	Entre Grupos	11.430	1	11.430	28.481	.000
	Nos grupos	73.442	183	.401		
	Total	84.872	184			
suportesoocial	Entre Grupos	1.530	1	1.530	3.256	.073
	Nos grupos	89.737	191	.470		
	Total	91.267	192			
suporte social satisfação	Entre Grupos	.000	1	.000	.000	.984
	Nos grupos	163.550	196	.834		
	Total	163.551	197			
suporte social actividades	Entre Grupos	8.277	1	8.277	10.816	.001
	Nos grupos	149.212	195	.765		

	Total	157.489	196			
Competências Totais	Entre Grupos	.522	1	.522	2.672	.104
	Nos grupos	35.165	180	.195		
	Total	35.686	181			

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

Efeito da idade

Grupo Experimental

Descritivas^a

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo	Variância entre componentes	
					Limite inferior	Limite superior				
resolução de problemas	8-12anos	179	3.8410	.71862	.05371	3.7350	3.9470	1.00	5.00	
	13-15anos	178	3.4468	.64428	.04829	3.3515	3.5421	1.47	5.00	
	16 ou mais anos	387	3.4966	.63274	.03216	3.4334	3.5599	1.00	5.00	
	Total	744	3.5676	.67433	.02472	3.5190	3.6161	1.00	5.00	
	Modelo									
	Efeitos fixos			.65709	.02409	3.5203	3.6149			
	Efeitos aleatórios				.12238	3.0410	4.0941			.03732
competências básicas	8-12anos	179	4.1096	.71374	.05335	4.0044	4.2149	1.00	5.00	
	13-15anos	178	3.9115	.63327	.04747	3.8178	4.0052	1.50	5.00	
	16 ou mais anos	390	3.9593	.61979	.03138	3.8976	4.0210	1.00	5.00	
	Total	747	3.9839	.64990	.02378	3.9373	4.0306	1.00	5.00	

	Modelo	Efeitos fixos			.64663	.02366	3.9375	4.0304			
	Modelo	Efeitos aleatórios				.05683	3.7394	4.2285			.00690
regulação emocional	8-12anos		178	3.4631	.84663	.06346	3.3379	3.5883	1.00	5.00	
	13-15anos		179	3.2594	.73149	.05467	3.1515	3.3673	1.14	5.00	
	16 ou mais anos		393	3.3195	.64701	.03264	3.2554	3.3837	1.00	5.00	
	Total		750	3.3392	.72181	.02636	3.2875	3.3910	1.00	5.00	
	Modelo	Efeitos fixos			.71904	.02626	3.2877	3.3908			
Modelo	Efeitos aleatórios				.05671	3.0952	3.5832			.00651	
relações interpessoais	8-12anos		179	3.3596	.66523	.04972	3.2615	3.4578	1.00	5.00	
	13-15anos		177	3.4153	.60101	.04517	3.3261	3.5044	1.13	5.00	
	16 ou mais anos		392	3.4059	.60716	.03067	3.3456	3.4662	1.00	5.00	
	Total		748	3.3971	.61965	.02266	3.3526	3.4415	1.00	5.00	
	Modelo	Efeitos fixos			.62011	.02267	3.3525	3.4416			
Modelo	Efeitos aleatórios				.02267 ^b	3.2995 ^b	3.4946 ^b			-.00094	
definição de objectivos	8-12anos		179	3.3050	.85099	.06361	3.1795	3.4305	1.00	5.00	
	13-15anos		180	3.1778	.73898	.05508	3.0691	3.2865	1.20	5.00	
	16 ou mais anos		392	3.0867	.73372	.03706	3.0139	3.1596	1.00	5.00	
	Total		751	3.1606	.76861	.02805	3.1055	3.2156	1.00	5.00	
	Modelo	Efeitos fixos			.76447	.02790	3.1058	3.2153			

	Efeitos aleatórios				.06908	2.8634	3.4578			.01033
bemestar	8-12anos	179	3.9263	.60479	.04520	3.8371	4.0155	1.80	5.00	
	13-15anos	177	3.7712	.65498	.04923	3.6740	3.8683	1.50	5.00	
	16 ou mais anos	390	3.6795	.66849	.03385	3.6129	3.7460	1.70	5.00	
	Total	746	3.7605	.65737	.02407	3.7132	3.8077	1.50	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.65055	.02382	3.7137	3.8072			
	Modelo Efeitos aleatórios				.07874	3.4217	4.0993			.01455
suportesocial	8-12anos	176	3.2226	.55403	.04176	3.1402	3.3050	1.45	4.91	
	13-15anos	166	3.5011	.59640	.04629	3.4097	3.5925	1.73	5.00	
	16 ou mais anos	376	3.4848	.62233	.03209	3.4217	3.5479	1.91	5.00	
	Total	718	3.4243	.61041	.02278	3.3796	3.4690	1.45	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.60028	.02240	3.3803	3.4683			
	Modelo Efeitos aleatórios				.09087	3.0333	3.8153			.02000
suporte social satisfação	8-12anos	179	3.6359	1.27242	.09511	3.4483	3.8236	1.00	5.00	
	13-15anos	180	3.9194	.89145	.06644	3.7883	4.0506	1.00	5.00	
	16 ou mais anos	394	3.8312	.88396	.04453	3.7437	3.9188	1.00	5.00	
	Total	753	3.8059	.99551	.03628	3.7347	3.8771	1.00	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.99165	.03614	3.7349	3.8768			

	Efeitos aleatórios				.07847	3.4682	4.1435			.01252
suporte social actividades	8-12anos	176	2.7295	1.07290	.08087	2.5699	2.8892	1.00	5.00	
	13-15anos	167	2.9749	.89178	.06901	2.8386	3.1111	1.00	5.00	
	16 ou mais anos	376	3.0388	.81170	.04186	2.9565	3.1211	1.00	5.00	
	Total	719	2.9483	.90815	.03387	2.8818	3.0148	1.00	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.90045	.03358	2.8823	3.0142			
	Efeitos aleatórios				.09960	2.5197	3.3768			.02270
Competências Totais	8-12anos	178	3.6966	.61251	.04591	3.6060	3.7872	1.00	5.00	
	13-15anos	173	3.4783	.53309	.04053	3.3983	3.5583	1.49	5.00	
	16 ou mais anos	381	3.5059	.50713	.02598	3.4548	3.5570	1.00	5.00	
	Total	732	3.5457	.54667	.02021	3.5061	3.5854	1.00	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.54056	.01998	3.5065	3.5850			
	Efeitos aleatórios				.06761	3.2548	3.8367			.01081

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

b. Aviso: A variância entre componentes é negativa. Ela foi substituída por 0,0 no cálculo dessa medida de efeitos aleatórios.

ANOVA^a

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
resolução de problemas	Entre Grupos	17.922	2	8.961	20.755	.000
	Nos grupos	319.935	741	.432		
	Total	337.857	743			
competências básicas	Entre Grupos	3.999	2	1.999	4.782	.009

	Nos grupos	311.090	744	.418		
	Total	315.088	746			
regulação emocional	Entre Grupos	4.024	2	2.012	3.892	.021
	Nos grupos	386.215	747	.517		
	Total	390.239	749			
relações interpessoais	Entre Grupos	.340	2	.170	.442	.643
	Nos grupos	286.483	745	.385		
	Total	286.824	747			
definição de objectivos	Entre Grupos	5.926	2	2.963	5.070	.007
	Nos grupos	437.148	748	.584		
	Total	443.073	750			
bemestar	Entre Grupos	7.498	2	3.749	8.858	.000
	Nos grupos	314.446	743	.423		
	Total	321.943	745			
suportesocial	Entre Grupos	9.512	2	4.756	13.199	.000
	Nos grupos	257.640	715	.360		
	Total	267.152	717			
suporte social satisfação	Entre Grupos	7.744	2	3.872	3.937	.020
	Nos grupos	737.522	750	.983		
	Total	745.266	752			
suporte social actividades	Entre Grupos	11.622	2	5.811	7.167	.001
	Nos grupos	580.534	716	.811		
	Total	592.155	718			
CompetênciasTotais	Entre Grupos	5.445	2	2.722	9.317	.000
	Nos grupos	213.014	729	.292		
	Total	218.459	731			

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Grupo de Controlo

Descritivas^a

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo	Variância entre componentes
					Limite inferior	Limite superior			
resolução de problemas 8-12anos	52	3.7795	.62838	.08714	3.6045	3.9544	2.20	5.00	

	13-15anos	56	3.40 83	.6921 3	.0924 9	3.223 0	3.593 7	1.47	4.80	
	16 ou mais anos	81	3.23 21	.4909 3	.0545 5	3.123 5	3.340 7	1.87	4.60	
	Total	18 9	3.43 49	.6329 3	.0460 4	3.344 1	3.525 7	1.47	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.5946 3	.0432 5	3.349 6	3.520 2			
	Efeitos aleatórios				.1635 2	2.731 4	4.138 5			.07163
competências basicas	8-12anos	52	4.26 92	.5247 5	.0727 7	4.123 1	4.415 3	3.00	5.00	
	13-15anos	57	4.01 54	.6956 0	.0921 3	3.830 8	4.199 9	1.38	5.00	
	16 ou mais anos	84	4.08 48	.4867 1	.0531 0	3.979 2	4.190 4	3.00	5.00	
	Total	19 3	4.11 40	.5713 6	.0411 3	4.032 9	4.195 1	1.38	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.5656 9	.0407 2	4.033 7	4.194 3			
	Efeitos aleatórios				.0714 4	3.806 6	4.421 4			.00987
regulação emocional	8-12anos	54	3.39 68	.8809 2	.1198 8	3.156 4	3.637 3	1.29	5.00	
	13-15anos	56	3.22 45	.6588 1	.0880 4	3.048 1	3.400 9	1.86	4.71	
	16 ou mais anos	84	3.32 31	.5544 5	.0605 0	3.202 8	3.443 5	2.14	4.57	
	Total	19 4	3.31 52	.6879 5	.0493 9	3.217 8	3.412 6	1.29	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.6884 1	.0494 2	3.217 7	3.412 7			
	Efeitos aleatórios				.0494 2 ^b	3.102 5 ^b	3.527 8 ^b			-.00096
relações interpessoais	8-12anos	51	3.45 34	.6219 7	.0870 9	3.278 5	3.628 4	2.13	4.88	
	13-15anos	57	3.57 89	.5003 5	.0662 7	3.446 2	3.711 7	2.38	4.88	

	16 ou mais anos	83	3.49 10	.5320 5	.0584 0	3.374 8	3.607 1	2.13	4.63	
	Total	19 1	3.50 72	.5479 0	.0396 4	3.429 0	3.585 4	2.13	4.88	
	Modelo Efeitos fixos			.5485 7	.0396 9	3.428 9	3.585 5			
	Modelo Efeitos aleatórios				.0396 9 ^b	3.336 4 ^b	3.678 0 ^b			-.00112
definição de objectivos	8-12anos	53	3.12 45	.7856 7	.1079 2	2.908 0	3.341 1	1.00	4.40	
	13-15anos	57	3.18 25	.6795 8	.0900 1	3.002 1	3.362 8	1.00	4.80	
	16 ou mais anos	84	3.14 29	.6088 3	.0664 3	3.010 7	3.275 0	1.80	4.60	
	Total	19 4	3.14 95	.6784 0	.0487 1	3.053 4	3.245 6	1.00	4.80	
	Modelo Efeitos fixos			.6815 7	.0489 3	3.053 0	3.246 0			
	Modelo Efeitos aleatórios				.0489 3 ^b	2.938 9 ^b	3.360 0 ^b			-.00657
bemestar	8-12anos	49	4.06 94	.6925 8	.0989 4	3.870 5	4.268 3	1.90	5.00	
	13-15anos	55	3.82 36	.6140 2	.0827 9	3.657 6	3.989 6	2.20	5.00	
	16 ou mais anos	76	3.42 50	.5858 6	.0672 0	3.291 1	3.558 9	1.90	4.70	
	Total	18 0	3.72 22	.6781 1	.0505 4	3.622 5	3.822 0	1.90	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.6249 3	.0465 8	3.630 3	3.814 1			
	Modelo Efeitos aleatórios				.1964 3	2.877 0	4.567 4			.10533
suportesocial	8-12anos	53	3.57 12	.6104 6	.0838 5	3.402 9	3.739 4	2.27	5.00	
	13-15anos	53	3.55 92	.6520 0	.0895 6	3.379 5	3.738 9	1.82	4.64	
	16 ou mais anos	81	3.37 37	.7385 5	.0820 6	3.210 4	3.537 0	1.64	4.91	

	Total	187	3.4823	.68316	.04996	3.3837	3.5808	1.64	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.68015	.04974	3.3841	3.5804			
	Modelo Efeitos aleatórios				.06819	3.1889	3.7756			.00625
suporte social satisfação	8-12anos	53	4.1447	.88436	.12148	3.9009	4.3884	1.00	5.00	
	13-15anos	56	3.7798	.90571	.12103	3.5372	4.0223	1.00	5.00	
	16 ou mais anos	83	3.6325	.90608	.09945	3.4347	3.8304	1.17	5.00	
	Total	192	3.8168	.92010	.06640	3.6859	3.9478	1.00	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.90005	.06496	3.6887	3.9450			
	Modelo Efeitos aleatórios				.15366	3.1557	4.4780			.05571
suporte social actividades	8-12anos	54	2.8778	.92055	.12527	2.6265	3.1290	1.40	5.00	
	13-15anos	54	3.3667	.85628	.11652	3.1329	3.6004	1.40	5.00	
	16 ou mais anos	82	3.0780	.84605	.09343	2.8922	3.2639	1.20	5.00	
	Total	190	3.1032	.88580	.06426	2.9764	3.2299	1.20	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.87066	.06316	2.9786	3.2278			
	Modelo Efeitos aleatórios				.13455	2.5242	3.6821			.04058
CompetênciasT otais	8-12anos	47	3.6853	.44446	.06483	3.5548	3.8158	2.81	4.67	
	13-15anos	53	3.5292	.51169	.07029	3.3881	3.6702	1.79	4.70	
	16 ou mais anos	76	3.4461	.34669	.03977	3.3669	3.5254	2.51	4.37	
	Total	176	3.5350	.43674	.03292	3.4700	3.6000	1.79	4.70	

Modelo	Efeitos fixos		.42817	.03227	3.4713	3.5987			
	Efeitos aleatórios			.07059	3.2313	3.8387			.01131

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

b. Aviso: A variância entre componentes é negativa. Ela foi substituída por 0,0 no cálculo dessa medida de efeitos aleatórios.

ANOVA^a

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
resolução de problemas	Entre Grupos	9.545	2	4.773	13.498	.000
	Nos grupos	65.766	186	.354		
	Total	75.312	188			
competências básicas	Entre Grupos	1.879	2	.940	2.936	.055
	Nos grupos	60.800	190	.320		
	Total	62.680	192			
regulação emocional	Entre Grupos	.826	2	.413	.871	.420
	Nos grupos	90.516	191	.474		
	Total	91.342	193			
relações interpessoais	Entre Grupos	.463	2	.231	.769	.465
	Nos grupos	56.574	188	.301		
	Total	57.037	190			
definição de objectivos	Entre Grupos	.099	2	.049	.106	.899
	Nos grupos	88.726	191	.465		
	Total	88.825	193			
bemestar	Entre Grupos	13.185	2	6.593	16.881	.000
	Nos grupos	69.126	177	.391		
	Total	82.311	179			
suportesocial	Entre Grupos	1.687	2	.843	1.823	.164
	Nos grupos	85.120	184	.463		
	Total	86.807	186			
suporte social satisfação	Entre Grupos	8.592	2	4.296	5.303	.006
	Nos grupos	153.106	189	.810		
	Total	161.698	191			
suporte social actividades	Entre Grupos	6.544	2	3.272	4.317	.015
	Nos grupos	141.754	187	.758		
	Total	148.298	189			

Competências Totais	Entre Grupos	1.664	2	.832	4.537	.012
	Nos grupos	31.716	173	.183		
	Total	33.380	175			

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

Regressão Linear para predizer o Bem Estar (Critério)

Grupo Experimental

Sumarização do modelo^a

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança			Sig. Mudança F
						Mudança F	gl1	gl2	
1	.658 ^b	.433	.426	.49125	.433	58.345	9	687	.000

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

b. Preditores: (Constante), suporte social actividades, definição de objectivos, Género, Idade até 31 de dezembro de 2013, suporte social satisfação, regulação emocional, relações interpessoais, competências básicas, resolução de problemas

ANOVA^{a,b}

Modelo		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	126.721	9	14.080	58.345	.000 ^c
	Resíduo	165.790	687	.241		
	Total	292.511	696			

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

b. Variável Dependente: bemestar

c. Preditores: (Constante), suporte social actividades, definição de objectivos, Género, Idade até 31 de dezembro de 2013, suporte social satisfação, regulação emocional, relações interpessoais, competências básicas, resolução de problemas

Coefficientes^{a,b}

Modelo		Coefficients não padronizados		Coefficients padronizados Beta	t	Sig.
		B	Erro Padrão			
1	(Constante)	1.506	.184		8.178	.000
	Género	-.212	.039	-.161	-5.402	.000

Idade até 31 de dezembro de 2013	-.024	.005	-.141	-4.700	.000
resolução de problemas	.282	.045	.291	6.239	.000
competências básicas	.185	.043	.182	4.321	.000
regulação emocional	.025	.034	.028	.725	.469
relações interpessoais	.031	.042	.030	.749	.454
definição de objectivos	-.038	.027	-.045	-1.382	.167
suporte social satisfação	.164	.020	.253	8.195	.000
suporte social actividades	.168	.022	.234	7.497	.000

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

b. Variável Dependente: bemestar

Grupo de Controlo

Sumarização do modelo^a

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança			Sig. Mudança F
						Mudança F	gl1	gl2	
1	.782 ^b	.612	.588	.43946	.612	25.593	9	146	.000

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

b. Preditores: (Constante), suporte social actividades, competências básicas, Idade até 31 de dezembro de 2013, Género, definição de objectivos, suporte social satisfação, relações interpessoais, regulação emocional, resolução de problemas

ANOVA^{a,b}

Modelo		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	44.483	9	4.943	25.593	.000 ^c
	Resíduo	28.196	146	.193		
	Total	72.679	155			

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

b. Variável Dependente: bemestar

c. Preditores: (Constante), suporte social actividades, competências básicas, Idade até 31 de dezembro de 2013, Género, definição de objectivos, suporte social satisfação, relações interpessoais, regulação emocional, resolução de problemas

Coeficientes^{a,b}

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	
	B	Erro Padrão	Beta			
1	(Constante)	2.927	.459		6.380	.000
	Género	-.286	.073	-.210	-3.939	.000
	Idade até 31 de dezembro de 2013	-.068	.013	-.306	-5.122	.000
	resolução de problemas	.233	.090	.223	2.579	.011
	competências básicas	-.012	.081	-.010	-.151	.880
	regulação emocional	.130	.064	.136	2.030	.044
	relações interpessoais	-.055	.078	-.043	-.702	.484
	definição de objectivos	-.042	.057	-.041	-.734	.464
	suporte social satisfação	.152	.045	.199	3.363	.001
	suporte social actividades	.248	.043	.325	5.831	.000

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

b. Variável Dependente: bemestar

Regressão Linear para prever as Competências Totais (critério)

Grupo Experimental

Sumarização do modelo^a

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança			Sig. Mudança F
						Mudança F	gl1	gl2	
1	.532 ^b	.283	.278	.45558	.283	54.518	5	691	.000

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

b. Preditores: (Constante), bemestar, Idade até 31 de dezembro de 2013, Género, suporte social satisfação, suporte social actividades

ANOVA^{a,b}

Modelo		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	56.577	5	11.315	54.518	.000 ^c
	Resíduo	143.420	691	.208		
	Total	199.997	696			

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

b. Variável Dependente: CompetênciasTotais

c. Preditores: (Constante), bemestar, Idade até 31 de dezembro de 2013, Género, suporte social satisfação, suporte social actividades

Modelo	Coeficientes ^{a,b}					
	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	
	B	Erro Padrão	Beta			
1	(Constante)	1.774	.158		11.223	.000
	Género	.128	.036	.118	3.588	.000
	Idade até 31 de dezembro de 2013	-.005	.005	-.034	-1.007	.314
	suporte social satisfação	-.006	.019	-.011	-.296	.767
	suporte social actividades	.011	.021	.019	.536	.592
	bemestar	.439	.031	.531	14.353	.000

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

b. Variável Dependente: CompetênciasTotais

Grupo de Controlo

Modelo	Sumarização do modelo ^a								
	R	R	R	Erro	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança			Sig. Mudança F
		quadrado	quadrado ajustado	padrão da estimativa		Mudança F	gl1	gl2	
1	.551 ^b	.304	.280	.37898	.304	12.922	5	148	.000

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

b. Preditores: (Constante), bemestar, Género, suporte social satisfação, Idade até 31 de dezembro de 2013, suporte social actividades

Modelo	ANOVA ^{a,b}					
	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.	
1	Regressão	9.280	5	1.856	12.922	.000 ^c
	Resíduo	21.257	148	.144		
	Total	30.537	153			

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

b. Variável Dependente: CompetênciasTotais

c. Preditores: (Constante), bemestar, Género, suporte social satisfação, Idade até 31 de dezembro de 2013, suporte social actividades

Modelo	Coeficientes ^{a,b}					
	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	
	B	Erro Padrão	Beta			
1	(Constante)	2.352	.354		6.640	.000
	Género	.047	.066	.053	.715	.476
	Idade até 31 de dezembro de 2013	-.013	.012	-.088	-1.100	.273
	suporte social satisfação	.116	.038	.232	3.056	.003
	suporte social actividades	-.037	.040	-.074	-.913	.363
	bemestar	.264	.066	.405	3.996	.000

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

b. Variável Dependente: CompetênciasTotais

Pré teste e Pós Teste

Grupo Experimental

		Descritivas ^a								
		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo	Variância entre componentes
						Limite inferior	Limite superior			
resolução de problemas	pre teste	744	3.5676	.67433	.02472	3.5190	3.6161	1.00	5.00	
	pos teste	575	3.5369	.67345	.02808	3.4818	3.5921	1.00	5.00	
	Total	1319	3.5542	.67386	.01855	3.5178	3.5906	1.00	5.00	
	Modelo Efeitos fixos			.67394	.01856	3.5178	3.5906			

	Total	132 7	3.21 04	.7711 5	.0211 7	3.168 9	3.251 9	1.00	5.00	
	Modelo			.7693 4	.0211 2	3.169 0	3.251 8			.00568
bemestar	pre teste	746	3.76 05	.6573 7	.0240 7	3.713 2	3.807 7	1.50	5.00	
	pos teste	575	3.72 21	.6489 5	.0270 6	3.668 9	3.775 2	1.70	5.00	
	Total	132 1	3.74 38	.6537 5	.0179 9	3.708 5	3.779 0	1.50	5.00	
	Modelo			.6537 2	.0179 9	3.708 5	3.779 0			.00008
suportesoocial	pre teste	718	3.42 43	.6104 1	.0227 8	3.379 6	3.469 0	1.45	5.00	
	pos teste	577	3.36 02	.6072 1	.0252 8	3.310 5	3.409 8	1.36	5.00	
	Total	129 5	3.39 57	.6095 8	.0169 4	3.362 5	3.428 9	1.36	5.00	
	Modelo			.6089 9	.0169 2	3.362 5	3.428 9			.00148
suporte social satisfação	pre teste	753	3.80 59	.9955 1	.0362 8	3.734 7	3.877 1	1.00	5.00	
	pos teste	577	3.67 94	.9401 6	.0391 4	3.602 5	3.756 2	1.00	5.00	
	Total	133 0	3.75 10	.9735 5	.0267 0	3.698 6	3.803 4	1.00	5.00	
	Modelo			.9718 9	.0266 5	3.698 7	3.803 3			.00656

suporte social atividades	pre teste	719	2.94 83	.9081 5	.0338 7	2.881 8	3.014 8	1.00	5.00	
	pos teste	577	2.97 71	.8988 6	.0374 2	2.903 6	3.050 6	1.00	5.00	
	Total	129 6	2.96 11	.9037 9	.0251 1	2.911 9	3.010 4	1.00	5.00	
	Mode lo	Efeitos fixos			.9040 2	.0251 1	2.911 8	3.010 4		
	Efeitos aleatóri os				.0251 1 ^b	2.642 0 ^b	3.280 2 ^b			-0.00086
CompetênciasT otais	pre teste	732	3.54 57	.5466 7	.0202 1	3.506 1	3.585 4	1.00	5.00	
	pos teste	574	3.55 79	.5582 9	.0233 0	3.512 2	3.603 7	1.09	5.00	
	Total	130 6	3.55 11	.5516 3	.0152 6	3.521 2	3.581 1	1.00	5.00	
	Mode lo	Efeitos fixos			.5518 1	.0152 7	3.521 2	3.581 1		
	Efeitos aleatóri os				.0152 7 ^b	3.357 1 ^b	3.745 1 ^b			-0.00040

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

b. Aviso: A variância entre componentes é negativa. Ela foi substituída por 0,0 no cálculo dessa medida de efeitos aleatórios.

ANOVA^a

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
resolução de problemas	Entre Grupos	.304	1	.304	.670	.413
	Nos grupos	598.183	1317	.454		
	Total	598.487	1318			
competências básicas	Entre Grupos	1.218	1	1.218	2.885	.090
	Nos grupos	557.651	1321	.422		
	Total	558.868	1322			
regulação emocional	Entre Grupos	1.734	1	1.734	3.294	.070
	Nos grupos	697.228	1324	.527		
	Total	698.962	1325			
relações interpessoais	Entre Grupos	1.248	1	1.248	3.252	.072
	Nos grupos	506.674	1320	.384		

	Total	507.922	1321			
definição de objectivos	Entre Grupos	4.293	1	4.293	7.254	.007
	Nos grupos	784.243	1325	.592		
	Total	788.536	1326			
bemestar	Entre Grupos	.478	1	.478	1.119	.290
	Nos grupos	563.673	1319	.427		
	Total	564.151	1320			
suportesocial	Entre Grupos	1.315	1	1.315	3.546	.060
	Nos grupos	479.526	1293	.371		
	Total	480.841	1294			
suporte social satisfação	Entre Grupos	5.229	1	5.229	5.535	.019
	Nos grupos	1254.395	1328	.945		
	Total	1259.624	1329			
suporte social actividades	Entre Grupos	.267	1	.267	.326	.568
	Nos grupos	1057.533	1294	.817		
	Total	1057.800	1295			
CompetênciasTotais	Entre Grupos	.048	1	.048	.157	.692
	Nos grupos	397.056	1304	.304		
	Total	397.104	1305			

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Grupo de Controlo

AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

Descritivas^a

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo	Variância entre componentes
					Limite inferior	Limite superior			
resolução de problemas	198	3.4522	.63544	.04516	3.3631	3.5412	1.47	5.00	
		3.5805	.59570	.04638	3.4886	3.6718	2.27	5.00	

	Total	36 3	3.51 04	.6201 4	.0325 5	3.446 4	3.574 4	1.47	5.00	
	Modelo			.6177 0	.0324 2	3.446 6	3.574 1			.00607
competências básicas	pre teste	20 2	4.11 94	.5666 5	.0398 7	4.040 8	4.198 0	1.38	5.00	
	pos teste	17 4	4.12 14	.5326 1	.0403 8	4.041 7	4.201 1	2.75	5.00	
	Total	37 6	4.12 03	.5504 3	.0283 9	4.064 5	4.176 2	1.38	5.00	
	Modelo			.5511 7	.0284 2	4.064 5	4.176 2			-0.00162
regulação emocional	pre teste	20 2	3.30 62	.6997 7	.0492 4	3.209 1	3.403 3	1.29	5.00	
	pos teste	17 5	3.27 59	.6778 2	.0512 4	3.174 8	3.377 0	1.43	5.00	
	Total	37 7	3.29 22	.6889 2	.0354 8	3.222 4	3.361 9	1.29	5.00	
	Modelo			.6896 7	.0355 2	3.222 3	3.362 0			-0.00208
relações interpessoais	pre teste	20 0	3.50 06	.5501 7	.0389 0	3.423 9	3.577 3	2.13	4.88	
	pos teste	17 7	3.55 86	.5320 1	.0399 9	3.479 7	3.637 5	1.88	5.00	
	Total	37 7	3.52 79	.5417 8	.0279 0	3.473 0	3.582 7	1.88	5.00	
	Modelo			.5417 2	.0279 0	3.473 0	3.582 7			.00012

definição de objetivos	pre teste	20 3	3.17 14	.6828 7	.0479 3	3.076 9	3.265 9	1.00	4.80	
	pos teste	18 0	3.10 11	.6926 6	.0516 3	2.999 2	3.203 0	1.00	5.00	
	Total	38 3	3.13 84	.6874 8	.0351 3	3.069 3	3.207 5	1.00	5.00	
	Mode lo	Efeitos fixos			.6874 8	.0351 3	3.069 3	3.207 5		
	Efeitos aleatóri os				.0351 3 ^b	2.692 0 ^b	3.584 7 ^b			.00000
bemestar	pre teste	18 7	3.72 78	.6778 2	.0495 7	3.630 0	3.825 6	1.90	5.00	
	pos teste	17 3	3.76 18	.6783 5	.0515 7	3.660 0	3.863 6	2.20	5.00	
	Total	36 0	3.74 42	.6773 4	.0357 0	3.674 0	3.814 4	1.90	5.00	
	Mode lo	Efeitos fixos			.6780 8	.0357 4	3.673 9	3.814 4		
	Efeitos aleatóri os				.0357 4 ^b	3.290 1 ^b	4.198 3 ^b			-.00198
suportesocial	pre teste	19 5	3.48 67	.6898 3	.0494 0	3.389 3	3.584 1	1.64	5.00	
	pos teste	17 6	3.56 15	.6338 6	.0477 8	3.467 2	3.655 8	1.82	5.00	
	Total	37 1	3.52 22	.6640 3	.0344 7	3.454 4	3.590 0	1.64	5.00	
	Mode lo	Efeitos fixos			.6638 7	.0344 7	3.454 4	3.590 0		
	Efeitos aleatóri os				.0373 4	3.047 7	3.996 7			.00041
suporte social satisfação	pre teste	20 0	3.82 67	.9178 8	.0649 0	3.698 7	3.954 7	1.00	5.00	
	pos teste	18 1	3.99 08	.7651 2	.0568 7	3.878 6	4.103 0	1.00	5.00	
	Total	38 1	3.90 46	.8516 1	.0436 3	3.818 9	3.990 4	1.00	5.00	
	Mode lo	Efeitos fixos			.8487 6	.0434 8	3.819 1	3.990 1		

	Efeitos aleatórios				.0821 1	2.861 4	4.947 9			.00968
suporte social atividades	pre teste	19 9	3.09 65	.8928 1	.0632 9	2.971 7	3.221 3	1.20	5.00	
	pos teste	17 8	3.01 57	.8702 1	.0652 2	2.887 0	3.144 4	1.00	5.00	
	Total	37 7	3.05 84	.8819 6	.0454 2	2.969 0	3.147 7	1.00	5.00	
	Modelo	Efeitos fixos			.8822 1	.0454 4	2.969 0	3.147 7		
	Efeitos aleatórios				.0454 4 ^b	2.481 0 ^b	3.635 7 ^b			-.00088
Competências Totais	pre teste	18 4	3.54 30	.4419 0	.0325 8	3.478 7	3.607 2	1.79	4.70	
	pos teste	14 9	3.59 59	.4255 5	.0348 6	3.527 0	3.664 8	2.21	4.86	
	Total	33 3	3.56 67	.4348 1	.0238 3	3.519 8	3.613 5	1.79	4.86	
	Modelo	Efeitos fixos			.4346 6	.0238 2	3.519 8	3.613 5		
	Efeitos aleatórios				.0263 8	3.231 5	3.901 8			.00025

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

b. Aviso: A variância entre componentes é negativa. Ela foi substituída por 0,0 no cálculo dessa medida de efeitos aleatórios.

ANOVA^a

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
resolução de problemas	Entre Grupos	1.475	1	1.475	3.865	.050
	Nos grupos	137.743	361	.382		
	Total	139.218	362			
competências básicas	Entre Grupos	.000	1	.000	.001	.972
	Nos grupos	113.616	374	.304		
	Total	113.617	375			
regulação emocional	Entre Grupos	.086	1	.086	.181	.671
	Nos grupos	178.368	375	.476		

	Total	178.454	376			
relações interpessoais	Entre Grupos	.316	1	.316	1.076	.300
	Nos grupos	110.048	375	.293		
	Total	110.364	376			
definição de objectivos	Entre Grupos	.472	1	.472	.998	.318
	Nos grupos	180.074	381	.473		
	Total	180.546	382			
bemestar	Entre Grupos	.104	1	.104	.226	.634
	Nos grupos	164.604	358	.460		
	Total	164.708	359			
suportesocial	Entre Grupos	.517	1	.517	1.173	.280
	Nos grupos	162.629	369	.441		
	Total	163.146	370			
suporte social satisfação	Entre Grupos	2.559	1	2.559	3.553	.060
	Nos grupos	273.031	379	.720		
	Total	275.591	380			
suporte social actividades	Entre Grupos	.613	1	.613	.787	.376
	Nos grupos	291.863	375	.778		
	Total	292.476	376			
CompetênciasTotais	Entre Grupos	.231	1	.231	1.221	.270
	Nos grupos	62.537	331	.189		
	Total	62.768	332			

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = controlo

Frequências só grupo experimental

Achas que as sessões CSI^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Foram úteis e foram giras	440	76.1	76.1	76.1
	Foram úteis mas não foram muito giras	87	15.1	15.1	91.2
	Não foram úteis mas foram giras	27	4.7	4.7	95.8
	Não foram úteis nem foram giras	24	4.2	4.2	100.0
	Total	578	100.0	100.0	

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Em relação às sessões CSI indica: Jogos^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não gostei	22	3.8	3.8	3.8
	Gostei mais ou menos	147	25.4	25.5	29.3
	Gostei	408	70.6	70.7	100.0
	Total	577	99.8	100.0	
Omisso	Sistema	1	.2		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Em relação às sessões CSI indica: Histórias^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não gostei	41	7.1	7.1	7.1
	Gostei mais ou menos	241	41.7	41.8	49.0
	Gostei	294	50.9	51.0	100.0
	Total	576	99.7	100.0	
Omisso	Sistema	2	.3		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Em relação às sessões CSI indica: Temas/assuntos^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não gostei	27	4.7	4.7	4.7
	Gostei mais ou menos	201	34.8	34.8	39.5
	Gostei	349	60.4	60.5	100.0
	Total	577	99.8	100.0	
Omisso	Sistema	1	.2		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Em relação às sessões CSI indica: Materiais utilizados^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não gostei	40	6.9	6.9	6.9

	Gostei mais ou menos	236	40.8	41.0	47.9
	Gostei	300	51.9	52.1	100.0
	Total	576	99.7	100.0	
Omisso	Sistema	2	.3		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Em relação às sessões CSI indica: Conversa em grupo sobre os temas (reflexão)^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não gostei	35	6.1	6.1	6.1
	Gostei mais ou menos	174	30.1	30.2	36.2
	Gostei	368	63.7	63.8	100.0
	Total	577	99.8	100.0	
Omisso	Sistema	1	.2		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Quais os temas/assuntos que mais gostaste nas sessões CSI? Saúde^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não me lembro	91	15.7	15.8	15.8
	Não gostei	14	2.4	2.4	18.2
	Gostei mais ou menos	185	32.0	32.1	50.3
	Gostei	287	49.7	49.7	100.0
	Total	577	99.8	100.0	
Omisso	Sistema	1	.2		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Quais os temas/assuntos que mais gostaste nas sessões CSI?

Trabalho/Profissões/Cursos/Escola^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não me lembro	46	8.0	8.0	8.0
	Não gostei	20	3.5	3.5	11.4
	Gostei mais ou menos	158	27.3	27.4	38.8

	Gostei	353	61.1	61.2	100.0
	Total	577	99.8	100.0	
Omisso	Sistema	1	.2		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Quais os temas/assuntos que mais gostaste nas sessões CSI? Sexualidade^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não me lembro	48	8.3	8.3	8.3
	Não gostei	24	4.2	4.2	12.5
	Gostei mais ou menos	174	30.1	30.2	42.7
	Gostei	330	57.1	57.3	100.0
	Total	576	99.7	100.0	
Omisso	Sistema	2	.3		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Quais os temas/assuntos que mais gostaste nas sessões CSI? Drogas^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não me lembro	64	11.1	11.1	11.1
	Não gostei	74	12.8	12.8	23.9
	Gostei mais ou menos	141	24.4	24.4	48.4
	Gostei	298	51.6	51.6	100.0
	Total	577	99.8	100.0	
Omisso	Sistema	1	.2		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Quais os temas/assuntos que mais gostaste nas sessões CSI? Cidadania^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não me lembro	85	14.7	14.8	14.8
	Não gostei	31	5.4	5.4	20.2
	Gostei mais ou menos	207	35.8	36.1	56.3
	Gostei	251	43.4	43.7	100.0

	Total	574	99.3	100.0	
Omisso	Sistema	4	.7		
	Total	578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Quais os temas/assuntos que mais gostaste nas sessões CSI? Violência^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não me lembro	47	8.1	8.1	8.1
	Não gostei	68	11.8	11.8	19.9
	Gostei mais ou menos	148	25.6	25.6	45.6
	Gostei	314	54.3	54.4	100.0
	Total	577	99.8	100.0	
Omisso	Sistema	1	.2		
	Total	578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Quais os temas/assuntos que mais gostaste nas sessões CSI? Alimentação^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não me lembro	58	10.0	10.1	10.1
	Não gostei	15	2.6	2.6	12.7
	Gostei mais ou menos	180	31.1	31.3	43.9
	Gostei	323	55.9	56.1	100.0
	Total	576	99.7	100.0	
Omisso	Sistema	2	.3		
	Total	578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Se tivesses que mudar alguma coisa nas sessões CSI o que mudarias? Aplicadores (professores, psicólogo,...)^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não	339	58.7	59.0	59.0
	Sim	236	40.8	41.0	100.0
	Total	575	99.5	100.0	
Omisso	Sistema	3	.5		

Total		578	100.0		
-------	--	-----	-------	--	--

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Se tivesses que mudar alguma coisa nas sessões CSI o que mudarias? Local onde se realizam as sessões^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não	274	47.4	47.7	47.7
	Sim	301	52.1	52.3	100.0
	Total	575	99.5	100.0	
Omisso	Sistema	3	.5		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Se tivesses que mudar alguma coisa nas sessões CSI o que mudarias? Tempo de duração das sessões^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não	275	47.6	47.7	47.7
	Sim	301	52.1	52.3	100.0
	Total	576	99.7	100.0	
Omisso	Sistema	2	.3		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Se tivesses que mudar alguma coisa nas sessões CSI o que mudarias? Teria mais sessões^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não	378	65.4	65.7	65.7
	Sim	197	34.1	34.3	100.0
	Total	575	99.5	100.0	
Omisso	Sistema	3	.5		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Se tivesses que mudar alguma coisa nas sessões CSI o que mudarias?Teria menos sessões^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Não	154	26.6	57.9	57.9
	Sim	112	19.4	42.1	100.0
	Total	266	46.0	100.0	
Omisso	Sistema	312	54.0		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Se tivesses que convencer um amigo a frequentar este programa, dir-lhe-ias para vir, porque:^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	É divertido	103	17.8	19.4	19.4
	Ajuda-e a pensar	87	15.1	16.4	35.7
	Ficas a conhecer-te melhor	38	6.6	7.1	42.9
	Ficas a conhecer melhor os teus colegas	40	6.9	7.5	50.4
	Ajuda-te a resolver os teus problemas	45	7.8	8.5	58.8
	Alerta-te para os problemas que possam surgir na tua vida	181	31.3	34.0	92.9
	Ajundam-te a melhorar a relação com os teus colegas	38	6.6	7.1	100.0
	Total	532	92.0	100.0	
Omisso	Sistema	46	8.0		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

Se tivesses oportunidade de frequentar este programa novamente^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Aceitava logo	337	58.3	58.3	58.3
	Não aceitava	56	9.7	9.7	68.0

Ficava na dúvida	185	32.0	32.0	100.0
Total	578	100.0	100.0	

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental

No geral, qual o teu nível de satisfação com as sessões CSI?^a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Nada satisfeito	14	2.4	2.4	2.4
	Pouco satisfeito	21	3.6	3.6	6.1
	Moderadamente satisfeito	150	26.0	26.0	32.1
	Muito satisfeito	219	37.9	38.0	70.0
	Totalmente satisfeito	173	29.9	30.0	100.0
	Total	577	99.8	100.0	
Omisso	Sistema	1	.2		
Total		578	100.0		

a. AMOSTRA_Experimental_ControloREC = experimental