

## Avaliação do Projecto Integrado para a Prevenção do Abuso Sexual (PIPAS): Estudo preliminar

M. J. Alvarez<sup>1</sup>, A. Marques-Pinto<sup>2</sup>, G. Miranda<sup>3</sup>, R. Melo<sup>4</sup>, V. Baptista<sup>5</sup>, B. Duarte<sup>6</sup>, R. Raimundo & J. Marôco<sup>7</sup>

Neste artigo apresenta-se um programa de prevenção do abuso sexual implementado na Casa Pia de Lisboa e respectiva avaliação e discutem-se, ainda, critérios para a avaliação de programas. No estudo de avaliação utilizou-se um *design* longitudinal quantitativo, por questionário, com dois momentos, pré e pós-teste, com seis meses de intervalo entre si. Os participantes ( $N = 188$ ), do 3º ao 6º ano, foram distribuídos aleatoriamente por grupos controlo e experimental, respondendo a um conjunto de questionários considerados adequados para a avaliação das principais competências treinadas no programa. Os grupos não se mostraram diferentes entre o início e o final da intervenção, mas o papel do colégio e o maior número de sessões contribuíram significativamente para o aumento das competências sócio-emocionais dos jovens. Por fim, discutem-se aspectos da aplicação do programa essenciais para a compreensão dos resultados encontrados e fazem-se recomendações sobre práticas de implementação do programa que optimizem a sua eficácia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prevenção; Programas de intervenção; Avaliação de programas; Abuso sexual; Competências sócio-emocionais.

### 1. Introdução

*Perante a existência de diversos programas disponíveis para ajudar as escolas a melhorar a saúde e o bem-estar dos estudantes e a reduzir a prevalência de comportamentos comprometedores da sua saúde, consultámos a base de dados nacional, organizada por categorias, onde destacamos: os tipos de programas, as áreas de intervenção, o*

1 Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa - mjalvarez@fpce.ul.pt.

2 Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.

3 Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

4 ARISCO, Associação para a Promoção e Educação para a Saúde.

5 Casa Pia de Lisboa.

6 Casa Pia de Lisboa.

7 Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

*nível de desenvolvimento dos jovens e componentes envolvidos (indivíduos, família, comunidade). Nela encontrámos programas com provas dadas sobre a sua eficácia, de acordo com um conjunto de critérios uniformes partilhado por várias organizações no domínio da prevenção e promoção de competências sociais e de saúde. Não é por isso de estranhar que os profissionais no terreno se sintam apoiados e seguros dos programas disponíveis e mais conscientes de estarem a contribuir para benefícios tangíveis na vida das crianças e dos jovens alvo das intervenções que seleccionam.*

Para alcançar este estado idílico e, infelizmente, totalmente fictício no actual panorama português, relativamente aos programas disponíveis no domínio da prevenção e da promoção de competências, em populações de crianças e jovens, necessitamos de algumas mudanças nas intervenções que aplicamos. No domínio da avaliação de programas em Portugal, os esforços permanecem muito desestruturados e recebem pouca atenção por parte dos vários decisores da sua escolha e aplicação. Sendo poucos os programas avaliados, colocam-se legítimas dúvidas sobre os seus efeitos, eficácia, adaptação e melhorias introduzidas a partir dos resultados encontrados (Neves, 2009).

O estado ideal descrito reitera não só a necessidade de avaliar os programas utilizados, como a importância de se encontrar um conjunto de critérios standardizados para determinar práticas de intervenção apoiadas empiricamente. Deste modo, ao mesmo tempo que nos ajuda a estabelecer metas a alcançar, permite-nos valorizar o pedido de avaliação proposto à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL) de um programa de prevenção de abusos sexuais, por parte de um Instituto Público português, a Casa Pia de Lisboa (CPL).

O pedido de avaliação externa formulado pela CPL constitui, antes de mais, o reconhecimento do valor de práticas preventivas apoiadas empiricamente e o papel destas na efectiva melhoria da vida dos jovens. Promove, assim, o aumento da credibilidade social das intervenções e avaliações que realiza, mediante a procura e exposição a uma maior objectividade e exigência de elementos externos.

## **2. A Instituição**

A Casa Pia de Lisboa, instituição secular, tem por missão a promoção dos direitos e protecção de crianças e jovens, sobretudo dos que se encontram em perigo e em risco de exclusão, de forma a assegurar o seu desenvolvimento integral. Para tal, tem vindo a implementar, através dos seus Centros de Educação e Desenvolvimento (CED), programas de prevenção, de intervenção e de inserção, que se traduzem em respostas integradas adequadas às múltiplas necessidades presentes e previstas da população-alvo.

O PIPAS é um projecto produzido pela Novos Alvos/ARISCO para a CPL que se enquadra no âmbito dos programas de promoção e educação para a saúde e está integrado no seu projecto educativo. O enquadramento deste trabalho é feito numa rede de suporte garantida pela consolidação de um *Grupo de Referência*, responsável pela articulação entre diferentes grupos e estruturas e pela gestão, dinamização e acompanhamento do projecto, nos vários CED. A existência deste grupo promove uma melhor adequação da intervenção a cada realidade específica, ao mesmo tempo que permite aferir necessidades decorrentes da evolução das implementações e proceder aos devidos ajustamentos.

O *Grupo de Referência* organizou-se em quatro subgrupos: Coordenação, Formação, Acompanhamento e Avaliação. O subgrupo de Coordenação é responsável pela articulação com as instâncias superiores, no sentido de garantir as condições necessárias à execução dos objectivos de trabalho do PIPAS, o acompanhamento do planeamento, a execução e avaliação das várias actividades dos diferentes grupos, a detecção de fragilidades e o delinear de estratégias para as colmatar e, ainda, o planeamento e projecção de novas linhas de intervenção específicas. Ao subgrupo de Formação cabe organizar, ministrar e avaliar as sessões formativas com os grupos de aplicadores, de acordo com os materiais do programa a que se encontram referenciados e as necessidades detectadas. O subgrupo do Acompanhamento é localmente responsável pelo planeamento e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos aplicadores de cada CED, zelando pelos princípios básicos do projecto e pela sua adequada implementação. O papel deste subgrupo é particularmente importante na medida em que a sua proximidade e suporte aos aplicadores que desenvolvem o programa optimizam o sucesso e qualidade da intervenção. O subgrupo de Avaliação é responsável pela monitorização e aplicação dos protocolos de avaliação estabelecidos e pela definição dos procedimentos em cada CED. É este subgrupo que, em conjunto com a Coordenação, articula com a equipa da FPUL a implementação da avaliação do projecto. O facto dos diferentes subgrupos integrarem elementos de referência dos vários CED possibilita que o seu funcionamento tenha em conta a globalidade do programa, permitindo a complementaridade das intervenções.

### 3. O Programa – Projecto Integrado para a Prevenção do Abuso Sexual (PIPAS)

Na sequência da publicitação mediática da situação continuada de abuso sexual na Casa Pia de Lisboa, teve início um processo progressivo de reformulação do modelo de funcionamento da instituição, que envolveu a criação de estruturas e condições funcionais e humanas, para um acompanhamento mais próximo dos

jovens e crianças sob tutela. É neste contexto de mudança que, em Abril de 2003, é lançado o desafio a uma equipa da Novos Alvos para desenhar um projecto de prevenção do abuso sexual direccionado a todos os jovens e crianças abrangidos pela acção desta instituição, quer em regime de internato quer de semi-internato. O projecto deveria, deste modo, cobrir um grupo heterogéneo de crianças e jovens entre os 5 e os 16 anos, de ambos os sexos, distribuídos entre o ensino básico (do pré escolar ao 3º ciclo) e o profissionalizante e, dispersos por dez CED's situados na área geográfica da Grande Lisboa.

A opção da equipa técnica, após pesquisa dos projectos desenvolvidos desde os anos 70 na América do Norte e na Europa (Lopez & Fuertes, 1999), orientou-se para um processo participado de produção de materiais lúdicos de suporte a uma intervenção dirigida ao desenvolvimento de competências psico-sexuais. Foi assumida a construção de quatro materiais de acordo com as necessidades inerentes ao desenvolvimento em diferentes faixas etárias, tendo por base as propostas de organização de programas de educação sexual em contexto escolar (Machado Vaz, 1996). De entre os temas seleccionados destacamos, a título de exemplo, o auto-conhecimento (corpo, imagem), a identidade de género e respectivos papéis, o reconhecimento e comunicação de emoções, a noção de respeito e limites, a distinção de diferentes tipos de contacto físico, diferentes níveis da relação humana, conhecimentos sobre o processo de reprodução humana, métodos anticonceptivos, a compreensão do abuso sexual e processos de ajuda.

Afigurava-se como importante, garantir um enredo capaz de funcionar como linha condutora entre os diferentes materiais, e de transmitir a noção de um processo gradual percorrido por etapas. A equipa técnica começou por criar um mundo imaginário que contemplava um continente (*Adultis*) e uma ilha (*Infantia*) separados por um mar (*Adoles*) recheado de imprevistos, riscos, oportunidades e ameaças. Nesta realidade particular, os adultos concentram-se no Continente onde vivem e trabalham, enquanto as crianças são enviadas para *Infantia* onde crescem num contexto natural, sob o acompanhamento de adultos mais velhos que, pela sua idade, conquistaram o direito a uma vida mais descansada e menos marcada pelas obrigações de produção e de eficácia. Como consequência do seu processo de maturação, as crianças atingem a idade e a competência que lhes permitem juntar-se de novo ao mundo dos adultos, arriscando a travessia de um mar de desafios.

Com este enredo procurou transpor-se para a história o processo de desenvolvimento psicológico como uma evolução natural e progressiva que conduz à integração e aceitação no mundo adulto. O próprio crescimento numa ilha traduziria, de algum modo, o contexto de internato e a tutela da instituição face às diferentes realidades familiares conducentes à necessidade de acolhimento.

Definido o enredo passou-se à selecção do formato a imprimir aos materiais. Os jogos tinham de ser estáveis, integrados e inesperados, desafiantes, mas acessíveis. “A linguagem não pode ser a do adulto, mas aquela que o jovem ou a criança domina: a acção e a imaginação. O encontro com o adulto dar-se-á depois, a meio caminho, quando a acção puder dar lugar à partilha e à troca de experiências. Aí o jogo de ilusão retorna à realidade e faz-se a ponte para o dia-a-dia, na dose de palavras que for possível e conveniente” (Melo, 2006, p.26). Dado o inegável impacto do conto infantil no processo de socialização da criança – compreensão e diferenciação de papéis, valores, regras e referências sociais – optou-se por dar este formato ao material destinado ao grupo etário abaixo dos 6 anos. Foram construídas 8 histórias, tendo por personagens os animais de uma das quintas - *Quinta do Queria Ser* - nas quais as crianças daquele mundo cresciam. A relação entre as diferentes personagens permite, em cada conto, abordar os temas anteriormente referidos, fornecendo ao educador uma base para desenvolver um conjunto de actividades promotoras de reflexão (Novos Alvos, 2005).

O segundo material, dirigido à faixa etária entre os 6 e os 8 anos, deveria ilustrar o aumento progressivo de autonomia que introduzisse um crescente afastamento do contexto protector inicial. Optou-se por desenhar um jogo de tabuleiro no qual o jogador, individualmente ou em grupo, percorre um caminho onde encontra casas que beneficiam ou prejudicam o seu objectivo de chegar à meta, com o enredo a desenvolver-se em torno das aventuras vividas no *Caminho para a Vila do Porto*. O tabuleiro recria diferentes caminhos que provêm de cinco quintas distintas e confluem para um cruzamento a partir do qual o trajecto é comum. Nos caminhos traçados são sempre muitas as interferências e, também neste jogo, são variadas as casas que afectam o jogador com repercussão directa na sua progressão – avançar, recuar, perder a vez, jogar de novo, beneficiar ou prejudicar alguém. À componente lúdica é aliada a componente informativa, integrando no jogo as “Casas do Pote”, onde os jogadores são confrontados com situações face às quais deverão mobilizar os seus recursos ao nível da tomada de decisões e gestão de problemas. Foi elaborado um baralho de 500 cartas do pote, distribuídas por 5 temas (desenvolvimento físico, higiene, comunicação, dinâmica de grupos e tomada de decisão) e organizadas em três níveis de dificuldade. O material assim criado permite ao aplicador complexificar o jogo em função do crescimento do grupo, replicando-o múltiplas vezes, sempre com novos enredos, tirando proveito dos diversos pormenores do tabuleiro (Novos Alvos, 2005a).

O terceiro material – *A Vila do Porto* – dirigido à faixa etária entre os 8 e os 12 anos, retrata uma nova fase do processo de crescimento infantil, envolvendo já uma maior autonomia. Diz um ditado popular africano que “é precisa toda a aldeia para educar uma criança”. Partindo desta base, o material retrata uma comunidade que, de diferentes modos, contribui para o desenvolvimento dos candidatos a marujo.

O enredo centra-se agora na aprendizagem que cada jogador deve fazer para ser reconhecido pelo Capitão-mor como elemento válido para a sua tripulação. Para tal, os jogadores deslocam-se por um tabuleiro entre cinco locais da Vila, enfrentando em grupo situações inesperadas, cuja resolução lhes permite ganhar pontos de experiência nos cinco temas referidos para o jogo anterior. O material é composto por 25 dinâmicas diferentes, passíveis de serem aumentadas em anos futuros. Por sessão cada grupo confronta-se com uma única situação-problema (Novos Alvos, 2005b).

Finalmente o último material – *A Grande Travessia* – para a faixa etária acima dos 12 anos, retrata a viagem entre a ilha de *Infantia* e o Continente de *Adultis*. A grande viagem implicará o número de sessões que o Mestre de Jogo julgar adequado ao trabalho que pretende desenvolver. Cada sessão envolve a deslocação em função de uma carta marítima, a exploração de ilhas, a resolução de um problema e a conquista de novas orientações para a sessão seguinte. O jogo processa-se como um *role-playing* com os jogadores a terem de tomar decisões face ao desenvolvimento de uma história que lhes é contada. A aventura começa com uma enorme tempestade que afunda o barco e faz desaparecer o Capitão-mor, deixando os jogadores entregues a si próprios, reunidos em pequenas chalupas que tomam cada uma a sua direcção. Cada grupo é autónomo no seu jogo, vivenciando situações diferentes que se desenvolvem paralelamente às dos restantes. Ao longo das sessões os grupos deambulam por um conjunto de 20 ilhas, de acordo com uma planificação prévia do Mestre de Jogo, sempre em busca de novas informações que os conduzam a bom porto. Neste percurso encontram piratas, fantasmas, povos estranhos, crianças que abandonaram a sua travessia e até mesmo canibais num mundo de fantasia no qual os temas da sexualidade se diluem e se misturam com o desenvolvimento de outras competências sociais e pessoais, que naturalmente deverão enquadrar uma sexualidade saudável. O Mestre de Jogo tem à sua disposição mais de 60 situações-problema com diferentes graus de complexidade e profundidade nos temas abordados (Novos Alvos, 2005c).

Todos os materiais descritos assentam em manuais que contextualizam teóricamente, clarificam as regras de jogo, apresentam as situações-problema e definem diferentes contextos de suporte à aplicação dos materiais. Em alguns casos são feitas sugestões que permitam ao aplicador dar aos jogadores tarefas a serem concretizadas entre sessões, algumas delas passíveis de serem integradas dentro das práticas escolares (ver [www.novos-alvos.pt/pintas](http://www.novos-alvos.pt/pintas)).

#### 4. A Avaliação

Numa perspectiva aplicada, a avaliação de programas constitui um meio essencial para a melhoria da intervenção, ajudando os profissionais a perceber

o que resulta e o que não funciona e a tomar decisões informadas sobre se o programa avaliado deve continuar a ser implementado, deve ser sujeito a modificações ou ser eliminado (Neves, 2009). No entanto, a avaliação ainda é entendida como uma etapa menos necessária da intervenção e, a diversos títulos, dispendiosa. Por esta razão, muitos programas continuam a ser aplicados e disseminados com base numa avaliação impressiva de que a intervenção provoca as mudanças desejadas.

Contudo, já muito se conquistou desde que, nos anos 80, o Grupo de Trabalho para a Prevenção, Promoção e Alternativas de Intervenção em Psicologia da APA (American Psychological Association) lançou um repto para a procura de programas de prevenção baseados em investigação (com provas empíricas de eficácia). Das 300 respostas recebidas, descrevendo os esforços de prevenção realizados, apenas 14 puderam ser consideradas programas modelo, por serem os únicos a revelar provas de eficácia (Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003).

No nosso país, muito está ainda por fazer. A avaliação generalizada das intervenções preventivas permitiria identificar aquelas que melhor funcionam e consequentemente aproximarmo-nos do estado idílico descrito no início deste artigo, através da criação de uma base de dados onde as intervenções pudessem ser compiladas e disponibilizadas aos profissionais, com indicação da sua eficácia.

Importa então clarificar sinteticamente os principais aspectos na avaliação de programas, o que se entende por eficácia, como pode ser avaliada e o que a potência.

A concepção, desenho, implementação e avaliação de um programa de intervenção devem ser elementos indissociáveis (Fernández-Ballesteros, 2001). Entre as várias tipologias de avaliação de programas, a proposta por Orpinas e Horne (2006) distingue:

- a) A Avaliação Formativa, que deve acompanhar desde o início a concepção do programa, examinando a qualidade das actividades e procedimentos e a praticabilidade da implementação do programa;
- b) A Avaliação de Processo que monitoriza a implementação do programa;
- c) A Avaliação de Resultados / Impacto, que tem início após o final da aplicação do programa, determina em que medida os objectivos definidos para o programa foram atingidos e que mudanças ocorreram nos conhecimentos, competências ou atitudes (ou outros parâmetros) que se espera sofram alterações em função do programa.

A avaliação do PIPAS desenvolvida entre 2007 e 2008, e reflectida no presente artigo, incidiu directamente sobre o processo e sobre os resultados do programa,

mas contribuiu igualmente para a sua avaliação formativa, por permitir coligir elementos avaliativos sobre a qualidade das actividades, procedimentos e praticabilidade da implementação.

Um programa é eficaz quando os objectivos estabelecidos são alcançados. Considerado um dos aspectos importantes na avaliação de programas, tal não significa que a investigação se deva preocupar apenas com a eficácia, pois defendemos, à semelhança de outros autores, que esta deve explorar cada vez mais as condições de aplicação e variações que maximizem o impacto de um programa, bem como as medidas de resultado que permitam apreciar mudanças mais amplas (e.g., educacionais, de saúde e ambientais) (Weissberg et al., 2003). Um programa pode igualmente ser avaliado quanto aos efeitos que produz e à sua eficiência, para além dos resultados que alcança. Isto é, independentemente dos objectivos estabelecidos, um programa pode obter efeitos positivos, habitualmente não previstos, falando-se em efectividade ou efeitos do programa e, ainda, ser analisado quanto à sua eficiência, avaliando-se a relação encontrada entre os resultados obtidos e os recursos investidos (Fernández-Ballesteros, 2001). O significado de eficácia no âmbito desta investigação centra-se na primeira acepção, embora o seu estudo deva transcender a análise dos resultados encontrados, alargando-os à investigação de medidas de processo que os optimizam.

Do ponto de vista processual a avaliação do PIPAS obedeceu, de forma geral, às fases e procedimentos considerados essenciais pelas várias perspectivas sobre o processo de avaliação de programas (Adkins & Weiss, 2003; Fink, 1993; Thompson & McClintock, 2000; entre outros, citados por Neves, 2009; Fernández-Ballesteros, 2001) e que a seguir se caracterizam: (1) Na fase de definição da avaliação fez-se um primeiro exame da qualidade do programa do ponto de vista do seu desenho, planificação, implementação e execução e, procurou-se antecipar os eventuais obstáculos ao processo de avaliação e determinar a exequibilidade do mesmo; (2) na fase de selecção das operações a observar especificou-se o que se foi avaliar (que efeitos do programa), com que instrumentos de medida ou indicadores (preferencialmente múltiplos, que estivessem disponíveis e fossem sensíveis aos efeitos esperados) e a partir de que fontes de informação (também preferencialmente múltiplas); (3) a fase de selecção do desenho de avaliação correspondeu à definição do plano sobre quando e que unidades (grupos-alvo) observar, assegurando a validade interna e externa, e atendendo quer à avaliação de resultados ou de impacto quer à avaliação de processo; (4) na fase de recolha de informação foi necessário tomar decisões relativas à sua logística desta recolha, designadamente na preparação dos protocolos de recolha de informação e na preparação e autorização dos implicados, assegurando que a recolha de informação respeitava as exigências legais e éticas relativas aos direitos dos participantes no programa; (5) a fase de análise de dados visou reduzir



a informação recolhida de forma a responder aos objectivos da avaliação, sendo que a selecção dos tipos de análise a utilizar decorreu da natureza dos dados, das perguntas de avaliação que colocámos e do pedido que nos foi formulado pela Novos Alvos/CPL e (6) na fase final, de informação, os resultados obtidos foram divulgados aos interessados.

Os padrões utilizados para identificar os programas que valem a pena ser disseminados e disponibilizados estão longe de ser uniformes entre as várias organizações internacionais que se dedicam à análise dos resultados e disseminação dos programas. A ausência de padrões consensuais a utilizar na avaliação dos programas torna difícil a promoção das melhores intervenções. Algumas organizações dão particular destaque aos programas avaliados experimentalmente, ao rigor da investigação e à possibilidade de replicação. Outras divulgam programas que mostram apenas mudanças entre pré e pós-teste numa única amostra. Outras ainda disponibilizam programas não avaliados, mas generalizados, acabando por justificar simplesmente práticas habituais.

Em nosso entender, uma das propostas mais interessantes para a criação de um conjunto de padrões uniformes para a avaliação de programas foi apresentada por Binglan e colaboradores (Binglan, Mrazek, Carnine, & Flay, 2003). Com base na hierarquia de provas do relatório sobre prevenção do Instituto de Medicina Norte-Americano, propuseram 7 níveis de prova em função dos quais qualquer intervenção preventiva pode ser avaliada. Estes níveis articulam a forma de obtenção da prova com o grau da prova de eficácia.

A qualidade das provas sobre a eficácia das intervenções vai aumentando do 7º para o 1º nível. No nível mais baixo encontramos as intervenções recomendadas com base na experiência por parte de autoridades respeitadas. No nível 6 encontramos provas decorrentes de *designs* não experimentais (pré e pós-teste sem grupo controlo) ou uma avaliação repetida de caso único no qual foi introduzida uma intervenção a determinado momento nas séries temporais. O nível 5 respeita a provas em estudos quasi-experimentais com grupos de comparação, isto é, grupos que não foram distribuídos aleatoriamente pelas condições em estudo. O nível 4 envolve provas em pelo menos um estudo bem desenhado com distribuição aleatória ou um *design* de séries temporais interrompido, replicado através de 3 casos. Entende-se por estudo bem desenhado com distribuição aleatória aquele em que, no mínimo, há uma amostra de tamanho adequado, distribuída por cada condição, de modo a que a equivalência dos grupos seja provável e a análise do atrito mostre não ser uma ameaça à validade interna do estudo. No nível 3 encontramos intervenções com provas decorrentes de múltiplos estudos bem desenhados com distribuição aleatória ou múltiplas séries temporais interrompidas bem desenhadas, desenvolvidos pela mesma equipa

de investigação. O nível 2 reserva-se para provas decorrentes de intervenções descritas no nível 3 conduzidas por duas ou mais equipas de investigação independentes. O nível 1 integra as características das provas de nível 2 acrescidas de provas de eficácia da intervenção implementada no ambiente para o qual foi concebida, com formação adequada dos aplicadores e monitorização da implementação e dos resultados.

Para os autores mais exigentes, a adopção de um programa deve ser preconizada para provas de qualidade das intervenções de nível 2 como nível mínimo de prova empírica. Contudo, os níveis de prova inferiores podem constituir um óptimo ponto de partida para o desenvolvimento de estudos mais exigentes e para a procura de provas mais concludentes e seguras para a disseminação e adopção dos programas de prevenção.

A aplicação do PIPAS tem sido realizada desde 2004, havendo por isso quatro aplicações com amostras diferentes. No entanto, a primeira avaliação ocorreu apenas no ano lectivo de 2007/08, com um estudo bem desenhado com distribuição aleatória, coordenado por uma equipa da FPUL e pelo Grupo de Referência da Casa Pia e conduzido por uma equipa de aplicadores da última instituição. Os resultados apresentados neste artigo inserem-se num nível 4 de prova da qualidade da intervenção preventiva. No final deste ano estaremos em condições de apresentar dados que permitem aceder ao nível 3, pois pensamos vir a estar na posse de mais de um estudo bem desenhado com distribuição aleatória, embora dependente do grau da prova de eficácia. Uma vez que a aplicação do PIPAS não se fez em meio laboratorial e ocorreu no ambiente para o qual foi concebido, isto é, o meio escolar, com formação de aplicadores e monitorização da implementação, a aplicação deste programa por outra equipa em meio escolar permitiria coligir provas passíveis de ajudar a esclarecer com maior rigor e brevidade a eficácia do programa.

As características que potenciam a eficácia de um programa encontram-se disponíveis em diversas meta-análises organizadas por áreas de conteúdo (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001; Tobler et al., 2000) ou em análises convergentes para os diversos domínios de intervenção (e.g., escolar, familiar, comunitária) (e.g., Nation et al., 2003; Weissberg et al., 2003). No âmbito dos objectivos do presente trabalho apresenta-se uma síntese das principais características dos programas mais eficazes, integrando aspectos encontrados para diversos domínios de intervenção com características destacadas em intervenções em meio escolar (Greenberg et al., 2003; Nation et al., 2003). Os programas mais eficazes e benéficos para os jovens, em meio escolar, desenvolvem competências pessoais e sociais nos estudantes, introduzem mudanças no ambiente em que são educados. Mais concretamente a) realizam-se em diversos anos e não em intervenções breves;

b) são abrangentes, i.e. centrados em múltiplos alvos (pares, educadores, família e comunidade), não apenas na criança ou no jovem e em múltiplos comportamentos; e consideram c) a ecologia e o clima de escola como aspectos centrais da intervenção. Para além destas características, os programas mais eficazes são fundamentados, isto é, guiados por teoria, utilizam uma variedade de métodos de ensino, ocorrem num momento que potencia terem um máximo impacto na vida da criança ou do jovem, articulam-se com as necessidades socioculturais dos participantes, fazem uma formação cuidada das equipas que implementam o programa e avaliam os seus resultados.

Do ponto de vista substantivo encontramos a maioria destas características no programa avaliado.

## 5. Método

No presente artigo apresenta-se apenas o estudo de avaliação de resultados do PIPAS para o material *Vila do Porto*, uma vez que os restantes dados e avaliação do processo se encontram em fase de análise.

A partir da análise dos objectivos visados com a intervenção deste material do PIPAS, para a faixa etária entre os 8 e os 12 anos, foi possível definir que a avaliação de resultados seria dirigida aos seguintes efeitos esperados do programa: (1) “Consciência de Si” (cobrindo a consciência do desenvolvimento corporal e estima por si próprio), (2) “Gestão Emocional” (visando o reconhecimento de emoções e as respostas adequadas a cada uma), (3) “Relações Interpessoais” (visando a exploração das competências pessoais e sociais) e (4) “Competência de Protecção face ao Abuso Sexual”.

### 5.1. Participantes

Participaram nesta avaliação 188 estudantes, 82 no grupo experimental<sup>8</sup> e 106 no grupo de controlo, sendo 103 do sexo masculino e 85 do sexo feminino, entre os 8 e 15 anos<sup>9</sup> ( $M = 10.3$  e  $DP = 1.63$ ). Oito e meio por cento frequentava o CED “Nossa Senhora da Conceição”, 32.5% o “Nuno Álvares” e 59% o “Maria Pia”, sendo os participantes oriundos de extractos socioeconómicos baixo ou médio-baixo (PIPAS, Relatório de Avaliação Final, 2008).

8 O grupo experimental foi constituído por jovens que já tinham participado no programa em anos anteriores.

9 Jovens com idades superiores a 12 anos devido a repetência(s).

## 5.2. Medidas

Para cada uma das áreas de efeitos esperados foi seleccionado um instrumento que: (a) medisse os conhecimentos, competências ou atitudes definidos como objectivos de mudança pelo PIPAS; (b) fosse ajustado para a faixa etária em causa; e, sempre que possível, (c) estivesse adaptado à população portuguesa e apresentasse boas qualidades psicométricas nos estudos de validação ou adaptação.

O questionário “Como é que Eu Sou” é uma tradução e adaptação portuguesa do *Self-Perception Profile for Children* (Perfil de Auto-Percepção para Crianças, do 3º ao 7º ano de escolaridade) elaborado por S. Harter (1985) e traduzido por Castro, Monteiro, Sá e Rebelo (1992), Faria e Fontaine (1995) e pela Unidade de Investigação de Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Alves-Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995), tendo sido esta última tradução a adoptada. Trata-se de um questionário em que a criança avalia a sua percepção de competência pessoal em seis domínios, tendo sido seleccionados para este estudo o domínio social, a auto-estima global e a aparência física, por se mostrarem os mais adequados aos objectivos do programa. Esta versão reduzida ficou com 18 itens. A subescala social avalia o grau de aceitação da criança pelos seus pares ou o grau em que ela se sente popular; a subescala de aparência física avalia o grau de satisfação da criança com o seu aspecto físico; e a subescala de auto-estima global avalia o grau em que a criança gosta de si própria como pessoa, está feliz com a forma como conduz a sua vida e se sente feliz com aquilo que é. O formato dos itens apresenta uma estrutura com duas afirmações alternativas que representa dois grupos de crianças diferentes, reflectindo dois pólos diversos de uma mesma atitude ou comportamento (por exemplo “algumas crianças têm muitos amigos” mas “outras não têm muitos amigos”). Só depois de a criança ter escolhido o grupo com o qual mais se identifica é que lhe é pedido para indicar o grau de acordo com a afirmação escolhida “Sou tal e qual assim” ou “Sou um bocadinho assim”. Cada item é cotado numa escala de 1 a 4, indicando 1 “baixo autoconceito” e 4 “elevado autoconceito”. Os valores são somados para cada subescala e encontrada a média. Optou-se por estudar apenas a consistência interna da escala, ainda que o facto de se tratar de um instrumento adaptado à população portuguesa (Faria & Fontaine, 1995) nem sempre seja considerado uma condição para omitir os estudos sobre a validade do instrumento. Procedeu-se assim ao cálculo do alpha de Cronbach para cada subescala, que obteve valores de 0.63, 0.73 e 0.43, para a auto-estima global, corporal e social, respectivamente, tendo sido abandonada a subescala de competência social, em face da sua fraca consistência interna.

O *Assessment of Children`s Emotion Skills* (ACES) desenvolvido por Schultz, Izard e Bear (2004) e adaptado para a população portuguesa por Alves (2006) avalia o conhecimento emocional em crianças a partir dos oito anos de idade. O ACES

inclui três subescalas que podem ser aplicadas em conjunto ou isoladamente: Expressões Faciais, Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais. Na presente avaliação optou-se por aplicar apenas as duas últimas subescalas, dadas as dificuldades acrescidas, num protocolo de avaliação já extenso, colocadas pela aplicação em colectivo da subescala de expressões faciais, a qual envolve a apresentação e análise detalhada de 20 fotos. A subescala de Situações Emocionais (15 itens) avalia a capacidade da criança perceber as vivências emocionais associadas a situações de carácter sócio-emocional; são usadas 15 pequenas histórias e para cada uma delas a criança examinada tem de indicar como é que a criança referida na história se está a sentir, usando o mesmo leque de cinco alternativas emocionais (“contente”, “triste”, “zangada”, “assustada” ou “normal”). A subescala de Comportamentos Emocionais (15 itens) avalia a capacidade da criança perceber comportamentos associados a estados emocionais; usa 15 pequenas histórias face às quais a criança tem de indicar como é que a criança protagonista se está a sentir, de acordo com o mesmo leque de cinco alternativas emocionais. Segundo as regras de cotação, o ACES permite obter, para cada uma das três subescalas, o total de respostas correctas para cada um dos cinco estados emocionais, bem como um resultado total, de Percepção Emocional Correcta, o qual oscila entre 0 e 1 pontos. Nas investigações realizadas com amostras portuguesas, o ACES apresentou boas características psicométricas (Alves, 2006), pelo que no presente estudo de avaliação optou-se por limitar o estudo à sua consistência interna. Para o efeito procedeu-se ao cálculo dos valores alpha de Cronbach, tendo-se obtido um valor aceitável de 0.65 para a subescala de situações emocionais e um valor mais baixo de 0.58 para a subescala de comportamentos emocionais; para o conjunto dos itens o alpha de Cronbach obtido foi de 0.74 indicando uma razoável consistência interna.

O *Children's Assertive Behavior Scale (CABS)* trata-se de uma versão adaptada para a população portuguesa pelo Serviço de Aconselhamento Educacional da FPUL, da escala de Larry Michelson e Randy Wood (1982). Este questionário de 27 itens avalia competências sociais gerais e específicas aplicadas a uma diversidade de situações sociais problemáticas, relevantes para crianças e pré-adolescentes dos oito aos 12 anos. A resposta a cada item deve ser dada num leque de cinco alternativas possíveis, que variam de 1 a 5 ao longo de um contínuo da passividade à agressividade, correspondendo a “muito passivo”, “passivo”, “assertivo”, “agressivo” e “muito agressivo”. De acordo com as regras de cotação, a pontuação atribuída a cada item deve ser convertida, através de uma chave de cotação, em que os valores 1 e 2 se referem à passividade (muito e algo passivo), 3 à assertividade e 4 e 5 à agressividade (algo e muito agressivo). O CABS permite assim obter três resultados: resultado assertivo (que oscila entre 0 e 1 pontos), resultado passivo (oscilando entre 0 e 2 pontos), e resultado agressivo (igualmente entre 0 e 2

pontos). Os estudos realizados com o CABS, designadamente em Portugal (Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2008), confirmam a sua adequação como medida de avaliação, pré e pós treino de competências sociais, uma vez que é sensível às intervenções psico-educacionais. Estando o CABS já adaptado em investigações realizadas com amostras portuguesas, nas quais apresentou boas características psicométricas, no presente estudo de avaliação optou-se por limitar a pesquisa à avaliação da sua consistência interna, tendo-se procedido para tal ao cálculo dos valores alpha de Cronbach. Os valores obtidos, de 0.79, 0.84 e 0.74, respectivamente para as subescalas de Agressividade, Assertividade e Passividade, indiciam uma boa consistência interna das mesmas.

O questionário *Sabemos Proteger-nos?* de Félix Lopes e Amaia Sánchez, incluído na obra *La prevención de abusos sexuales de menores – Una didáctica para la educación primaria* (1997) para crianças entre os seis e os 12 anos, avalia conhecimentos das crianças sobre o abuso sexual de menores e competências para reagir a ele. No âmbito do presente estudo traduzimos e adaptámos pela primeira vez este questionário, por desconhecermos a sua existência em língua portuguesa. Os itens foram traduzidos e retrovertidos de espanhol para português e de português para espanhol, sendo a retroversão acompanhada por um tradutor nativo de Espanha. Trata-se de um questionário de auto-relato composto por oito itens (só sete são alvo de cotação, sendo o último relativo a criar na criança uma perspectiva positiva sobre as manifestações adequadas de afecto) que tem como objectivo aceder aos conhecimentos e competências das crianças sobre o abuso sexual de menores. Inclui diversas temáticas que vão desde o conhecimento sobre o que é o abuso sexual de menores, os “maus segredos”, os subornos, passando pelo direito de a criança a dizer não no que ao seu corpo diz respeito e a pedir ajuda quando se sente desconfortável. Os itens apresentam três alternativas de resposta, sendo apenas uma correcta, oscilando os valores obtidos entre 0 e 1. O questionário foi sujeito ao estudo de algumas das suas características psicométricas, tendo-se realizado uma análise factorial em componentes principais com rotação varimax para a qual se encontrou um KMO de .70, o que é considerado um valor aceitável. Após análise da estrutura factorial mais favorável, uma solução de factor único, optou-se pelo cálculo do alpha de Cronbach para a escala total, a qual revelou um valor de 0.64, considerado aceitável.

## 6. Resultados

Os resultados médios na competência emocional revelaram valores encorajadores, uma vez que se situam acima do ponto médio da escala, registando-se ainda um aumento desta competência ao longo do ano lectivo. Relativamente à competência

social encontraram-se, como desejável, valores médios abaixo do ponto médio da escala ao nível da agressividade e da passividade e médias de assertividade acima do ponto médio. As crianças revelaram ainda uma auto-estima corporal e global acima dos valores médios da escala, sendo que a auto-estima corporal aumentou, de forma significativa, entre o início e o final do ano lectivo, embora tal mudança tenha ocorrido independentemente da participação no PIPAS, [ $F(1, 139) = 13.265, p < .001$ ]. Também o conhecimento sobre o abuso sexual de menores se revelou extenso, conhecendo as crianças em média mais de seis dos sete itens do questionário utilizado (Quadro 1).

**Quadro 1. Número de participantes, médias e desvio-padrão por questionário, em pré e pós-teste para o grupo controlo e experimental**

	controlo		experimental	
	N	M (DP)	N	M (DP)
		Pré-teste		Pré-teste
		Pós-teste		Pós-teste
ACES	106	.69 (.172)	79	.73 (.178)
	73	.67 (.179)	67	.75 (.183)
CABS	106	.38 (.274)	82	.32 (.317)
Agressividade	73	.35 (.290)	67	.30 (.297)
CABS	106	.50 (.167)	82	.53 (.177)
Assertividade	73	.51 (.204)	67	.56 (.224)
CABS	106	.37 (.213)	82	.35 (.193)
Passividade	73	.37 (.211)	67	.34 (.211)
Como é que eu sou	104	2.92 (.772)	80	2.72 (.697)
Auto-estima corporal	70	3.09 (.699)	65	2.92 (.779)
Como é que eu sou	104	3.12 (.608)	80	3.06 (.559)
Auto-estima global	70	3.20 (.585)	65	3.09 (.651)
Sabemos proteger-nos	106	.87 (.186)	81	.90 (.171)
Abuso Sexual	73	.88 (.189)	67	.91 (.165)

Os grupos mostraram-se equivalentes nas variáveis sexo, ( $\chi^2(1) = .101, p = .751$ ), idade, ano de escolaridade, número de anos de retenção e no que respeita à profissão do pai e da mãe verificou-se um nível socioeconómico mais elevado no grupo experimental (Quadro 2). A profissão do pai não interagiu com as variáveis dependentes seleccionadas. Contudo, as diferenças na profissão da mãe mostraram interagir com os resultados relativos à competência emocional, no sentido de, em pós-teste, o grupo experimental ter valores mais elevados em função do nível socioeconómico mais elevado da mãe [ $F(1, 113) = 4.759, p = .031$ ;  $\text{beta}_{\text{Prof}} = .075, p = .034$ ].

Quadro 2. Médias, Erros-padrão, diferenças entre os grupos e magnitude do efeito

	Grupo Experimental M (EP)	Grupo Controlo M (EP)	t(gl)	d
Idade	10.17(.162)	10.3 (.171)	-.549 (184)	.08
Ano escolaridade	4.35(.113)	4.57(.161)	-1.311(184)	.19
Retenções	1.31(.101)	1.59(.153)	-1.539(45)	.46
Prof. pai	6.19(.244)	7.16(.195)	-3.100*(130)	.54
Prof. mãe	6.45(.258)	7.82(.183)	-4.331**(130)	.76

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

Em média, os estudantes do grupo experimental tinham participado 1.1 anos no programa PIPAS, contudo os resultados não mostraram diferenças entre os grupos nas variáveis dependentes analisadas [competência emocional, social (agressividade, assertividade, passividade), auto-estima corporal, global e conhecimentos sobre abuso sexual de menores].

Particularmente importante neste estudo de avaliação foi perceber se o programa se mostrava eficaz, se o era nos vários colégios e se o número de sessões tinha influência neste parâmetro de avaliação. Para tal realizou-se uma análise de variância multivariada depois de se observar os pressupostos de aplicação do método, nomeadamente a homogeneidade de variâncias-covariâncias ( $F(28, 57276) = .970$ , Box  $M = 28.836$ ,  $p = .509$ ).

A análise de variância multivariada (MANOVA) realizada comparou os grupos em pré e pós-teste nas variáveis dependentes descritas e os grupos não se mostraram diferentes no início e no final da intervenção ( $F(7, 123) = .887$ ,  $p = .519$ ).

Analizando o papel do colégio, a MANOVA realizada revelou que as diferenças entre os colégios eram estatisticamente significativas ( $F(14, 110) = .178$ ,  $p = .051$ ), mostrando ser a competência emocional maior ( $\bar{D} = .198$ ,  $SE = .054$ ,  $p = .002$ ) e a passividade menor ( $\bar{D} = -.142$ ,  $SE = .054$ ,  $p = .007$ ) no CED A por comparação com o CED B. Comparando os grupos de controlo e experimental, podemos afirmar que as diferenças na competência emocional se devem à intervenção, uma vez que não se observaram diferenças estatisticamente significativas nos grupos de controlo nos dois colégios, controlado o efeito da profissão da mãe. Já para a passividade, os resultados modificaram-se tanto no grupo de controlo como no experimental, havendo provavelmente variáveis no colégio, que não a intervenção, passíveis de explicar parte das diferenças encontradas. Ao nível da assertividade registaram-se também diferenças no sentido do CED C ter resultados superiores ao CED B ( $\bar{D} = .139$ ,  $SE = .055$ ,  $p = .035$ ).

O efeito do número de sessões nas competências avaliadas revelou-se significativo ( $F(28, 200) = 1.80$ ,  $p = .011$ ). As diferenças fizeram-se notar nas competências emocionais e na assertividade. Pode afirmar-se que para as competências emo-



cionais as diferenças ocorreram até à 12ª sessão ( $\bar{D} = -.2826$ ,  $SE = .086$ ,  $p = .015$ , para diferença entre 1 e 12 sessões;  $\bar{D} = -.2885$ ,  $SE = .067$ ,  $p = .000$ , para diferença entre 8 e 12 sessões;  $\bar{D} = .1974$ ,  $SE = .067$ ,  $p = .037$ , para diferença entre 16 e 12 sessões), apesar de na intervenção com 5 sessões terem sido obtidos resultados semelhantes, provavelmente decorrentes de questões que transcendem o número de sessões, mas que as tornaram bastante eficazes. Fica em aberto a possibilidade de o factor turma poder ter relevo na explicação dos resultados.

No que se refere à assertividade uma vez mais os resultados apontam no sentido das intervenções em torno das 12 sessões poderem produzir um resultado tendencialmente positivo e significativo de acordo com o teste post-hoc de Tukey, excepto na intervenção onde ocorreram cinco sessões que, de novo, se pode ter revelado particularmente eficaz ( $\bar{D} = .1748$ ,  $SE = .0569$ ,  $p = .026$ , para a diferença entre 5 e 8 sessões, sendo mais eficaz a intervenção com 5 sessões e  $\bar{D} = -1.622$ ,  $SE = .054$ ,  $p = .031$  para a diferença entre 8 e 12 sessões, obtendo-se melhores resultados para a intervenção com 12 sessões).

## 7. Conclusões

A avaliação realizada tem vindo a revelar-se de extrema importância, quer para o conhecimento dos resultados que se estão a obter junto das crianças e dos jovens, quer para a organização do processo de implementação. Estes dois eixos, de futuro, deverão ser reguladores do trabalho a desenvolver pelos agentes educativos. Desta primeira experiência de avaliação de resultados do PIPAS foi possível retirar algumas conclusões preliminares, com consequência no reforço de alguns aspectos organizativos e na necessidade de redefinição de algumas orientações, no sentido de serem atingidos os objectivos do programa.

Em algumas turmas (discriminadas a partir do número de sessões) e, em alguns colégios, o programa foi eficaz e tem potencialidades em determinados aspectos. Contudo, em face das características tão díspares em que a intervenção foi realizada, nomeadamente em termos do número de sessões e do período que transcorreu do pré ao pós-teste (dados não apresentados), sem dados suplementares no que respeita à avaliação do processo, todas as sugestões devem ser formuladas e consideradas com cautela.

As medidas mais sensíveis, nas condições de aplicação deste projecto, foram as relativas às competências emocionais e sociais das crianças e menos as relativas à auto-estima global e corporal ou conhecimentos sobre o abuso sexual. Não sabemos se tal se ficou a dever à capacidade do programa promover estas competências ou da maior/menor adequação dos instrumentos utilizados. De

igual modo, o conteúdo das sessões pode ter enfatizado mais competências emocionais e sociais, deixando menos explorados aspectos relativos à imagem corporal, cuidado com o corpo e aspectos relacionados com o desenvolvimento harmonioso da sexualidade o que, a ter acontecido, poderá ter sido determinante para os resultados encontrados.

Foi posta em evidência a importância da definição clara de objectivos, em função do grupo-alvo e das condições de aplicação, diferentes nos vários CED, o que se traduz nas diferenças encontradas, nomeadamente no binómio número de sessões *versus* resultados da aplicação. No entanto, os resultados parecem apontar para que se deverá assegurar um número mínimo de sessões, que permita uma progressão no grau de profundidade das temáticas trabalhadas e o aumento das competências das crianças e jovens, numa lógica de intervenção ao longo do percurso escolar dos educandos na CPL. Um aspecto que poderá reforçar esta progressão e a aquisição de competências poderá passar pela articulação dos conteúdos trabalhados pelo projecto com os conteúdos programáticos escolares, numa lógica de integração das suas experiências emocionais, cognitivas e comportamentais. Os dados obtidos, apesar de preliminares, parecem apontar ainda para a necessidade do reforço das temáticas da sexualidade, que poderão ser garantidas pela continuidade da intervenção e pela introdução de novas dinâmicas que permitam abordá-las, aumentando e consolidando conhecimentos e desenvolvendo novas atitudes e competências.

Em face do papel do colégio e do número de sessões, é possível que o sucesso da implementação do PIPAS possa estar ligado aos aplicadores, sendo importante contribuir para a sua motivação e empenhamento. Dever-se-á, então, garantir o seu envolvimento, seja este voluntário, seja criado por mecanismos de incentivo formais e não formais. Outro aspecto importante, passa por garantir a formação contínua destes nas áreas em que sejam detectadas necessidades (nomeadamente sexualidade e educação sexual), bem como garantir a periodicidade do suporte à sua intervenção, através das reuniões periódicas de planeamento e supervisão dos aplicadores pelo *Grupo de Referência* e deste pelo supervisor externo da Novos Alvos/ARISCO.

Assim sendo, o programa PIPAS, neste segundo ano de desenvolvimento da avaliação, está a investir em particular nas variáveis associadas ao contexto e ao processo, nomeadamente garantindo um número mínimo de sessões e recolhendo dados que permitam caracterizar o tipo de interacção do educador /aplicador com as crianças e jovens durante a dinamização das actividades. Para este efeito foram desenvolvidos dois instrumentos de recolha de dados relativos ao processo: a) uma ficha de descrição e avaliação de cada sessão, preenchida pelo aplicador e; b) a Escala de Empenhamento do Adulto (Pascal et al., 1996), preenchida por um observador externo (pertencente ao *Grupo de Referência*), durante a realização

de algumas sessões. Esta escala é composta por três dimensões: autonomia, estimulação e sensibilidade, cada uma delas integrando vários itens. Para ser bem aplicada e cotada exige formação e treino. Nesse sentido foi desenvolvida uma acção de formação, com a duração presencial de 12 horas, junto do *Grupo de Referência*, durante o ano lectivo de 2008/2009. Fez parte desta acção o visionamento de excertos de vídeos, onde são simulados vários níveis de empenhamento do adulto durante a realização das actividades (numa escala de Likert de 1 a 5, para cada uma das 3 dimensões). Sendo os vídeos originais em língua inglesa e com actividades realizadas no ensino pré-escolar no início deste ano lectivo foram desenvolvidos excertos de vídeo com actividades e participantes reais do programa PIPAS para treino de observação e cotação, trabalho que o *Grupo de Referência* se propôs continuar a desenvolver.

Para finalizar será importante referir a importância do papel e perfil dos elementos de *Grupo de Referência* de cada CED que, com todas as suas especificidades e tarefas, deverão ser, necessária e continuamente fortalecidos, no sentido de permitir a exequibilidade e desenvolvimento cabal das suas funções, o que só é possível com o suporte e reconhecimento do seu trabalho, por parte dos dirigentes da CPL.

## Referências bibliográficas

- Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal*, (pp. 79-89). Braga: APPORT.
- Biglan, A., Mrazek, P., Carnine, D., & Flay, B. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58 (6/7), 433-440.
- Castro, P., Monteiro, M. B., Sá, I., & Rebelo, M. (1992). *Perfil de auto-percepção para crianças: Estudo de um instrumento de avaliação da auto-estima*. Comunicação apresentada no III Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Lisboa, Portugal.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1995). Adaptação do “Self-Perception Profile for Children” (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, X (3), 129-142.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001), (Ed.). *Evaluación de programas: Un guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, article1, 1-62.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O’Brien, M., Zin, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474.

- Harter, S. (1985). *Manual for self-perception profile for children*. University of Denver.
- López, F., & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- López, F., & Sánchez, A. (1997). *Prevención de abusos sexuales a menores: Unidad didáctica para educación primaria (6-12 años)*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Machado Vaz, J. (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Melo, R. (2006). O brincar preventivo. *Toxicodependências*, Vol. 12 (2), 21-30.
- Michelson, L., & Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the children's assertive behavior scale. *Journal of Behavioural Assessment*, 4, 3-14.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58 (6/7), 449-456.
- Neves, M. C. (2009). *Promoção de Competências de Coping em Alunos do 3º Ciclo: Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Novos Alvos (2005). *Manual de apoio: Histórias a quinta do queria ser*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Novos Alvos (2005a). *Manual de apoio: A caminho da vila do porto*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Novos Alvos (2005b). *Manual de apoio: Na vila do porto*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Novos Alvos (2005c). *Manual de apoio: A grande travessia*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). Evaluation of bullying and aggression problems and intervention programs. In P. Orpinas & A. M. Horne (Eds.). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence* (pp. 139-163). Washington DC: American Psychological Association.
- Pascal, C., Ramsden, F., Saunders, M., Bertram, A., Georgeson, J., & Mould, C. (1996). *Evaluating and developing quality in early childhood settings: A professional development programme* (2nd edition). Worcester: Centre for Early Childhood Research – Worcester College of Higher Education.
- PIPAS, Projecto Integrado de Prevenção do Abuso Sexual (2008). *Relatório de avaliação final: Protocolo de avaliação de impacto*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa/Novos Alvos.
- Raimundo, R., Marques Pinto, A., & Lima, L. (2008, Novembro). “Devagar se vai ao longe”: Concepção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais. Comunicação apresentada no Seminário da Associação de Antigos Alunos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Schultz, D., Izard, C.E., & Bear, G. (2004). Children Emotion Processing: Relations to Emotionality and Aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387.
- Tobler, N., Roona, M., Ochshorn, P., Marshall, D., Streke, A., & Stackpole, K. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275-337.
- Weissberg, R., Kumpfer, K., & Seligman, M. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58 (6/7), 425-432.

## Agradecimentos

Naturalmente este artigo não teria sido possível sem o investimento do Conselho Directivo da CPL, primeiro na pessoa da Prof<sup>a</sup> Catalina Pestana e posteriormente da Dr<sup>a</sup> Joaquina Madeira, dos diferentes elementos da Equipa Técnica da Novos Alvos que esculpiram o projecto e o tornaram exequível, da entrega incondicional de todos os elementos do Grupo de Referência ao longo dos 6 anos do projecto, do esforço e da capacidade de trabalho de todo o grupo de aplicadores do projecto PIPAS e, naturalmente, sem a capacidade inesgotável de nos surpreender, de todos os jovens e crianças envolvidos no projecto. Finalmente, gostaríamos de sublinhar a riqueza de aprendizagem mútua que resultou da estreita colaboração entre a CPL, a Novos Alvos/ARISCO e a FPUL.

## Evaluation of the Integrated Project for Sexual Abuse Prevention: A Preliminary Study

This article presents a sexual abuse prevention program implemented in the *Casa Pia*, Lisbon and its respective evaluation. It also discusses criteria for evaluating programs. This study used a quantitative longitudinal design, by means of a questionnaire, with two pre and post-test evaluation points spaced over a six-month interval. The participants, namely 188 students from 3<sup>rd</sup> to 6<sup>th</sup> grades, were randomly assigned to experimental and control groups, and answered a set of questionnaires regarded as being suitable for the evaluation of key skills trained within the scope of the program. The groups did not present significant differences between time 1 and 2, but the role of the school and the highest number of sessions contributed significantly to an increase in the youngsters' socio-emotional skills. Some of the essential aspects of the program's implementation are discussed with a view to understanding the findings, and recommendations related to implementation practices are made so as to optimize their effectiveness.

KEY-WORDS: Prevention; Intervention programme; Evaluation programme; Sexual abuse; Social emotional competences.

## Titre: Évaluation du Project Intégré pour la Prévention de l'Abus Sexuel: Une étude préliminaire

Dans cet article nous présentons un programme de prévention de l'abus sexuel développé à Casa Pia de Lisboa et son évaluation; nous discutons aussi les critères d'évaluation des programmes. L'étude d'évaluation a été conduite selon une méthodologie longitudinale et quantitative, par questionnaire, avec deux moments,

un pré et un post-test, avec six mois d'intervalle. Les participants (N= 188), du troisième à la sixième année de l'enseignement obligatoire, ont été distribués aléatoirement par deux groupes, contrôle et expérimentale, et ont répondu à des questionnaires qui évaluent les principales compétences entraînées par le programme. Les deux groupes n'ont pas révélé de différences entre le début et la fin de l'intervention, mais le rôle de l'établissement et le nombre des sessions ont contribué de manière significative pour un acquis de compétences socio-émotionnelles des jeunes. Pour finir nous discutons les aspects essentiels de l'application du programme pour la compréhension des résultats et nous faisons des recommandations sur l'implémentation du programme pour optimiser son efficacité.

**MOTS-CLÉS:** Prévention; Programme d' intervention; Évaluation des programmes; Abus sexuel; Compétences socio-émotionnelles.