

MESTRADO INTEGRADO
PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

Projeto Aurora: A Implementação de Oficinas Artísticas junto de Crianças e Jovens em Risco

Ana Pacheco

M

2021



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**PROJETO AURORA: A IMPLEMENTAÇÃO DE OFICINAS ARTÍSTICAS
JUNTO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO**

Ana Pacheco

outubro 2021

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora *Diana Rute Pereira Alves* (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Foi uma jornada sinuosa - por entre uma pandemia, três empregos em simultâneo e uma dissertação -, que não se teria concretizado sem o apoio de pessoas extraordinárias. Assim, expresso o meu profundo agradecimento:

À minha família, por me apoiar cegamente em todas as aventuras.

Às cabras, por terem pontuado os meus estados de ansiedade com a serenidade que eu precisei para concluir tudo a que me propus.

Aos participantes no Projeto Aurora, pelo tanto que me ensinaram, pela amizade e pelos momentos bem passados.

À Céline, a responsável por tudo isto acontecer, pela perseverança em fazer sempre melhor e por colocar as crianças e jovens acima de tudo.

Ao Julien e Catarina por terem dado tanto aos nossos jovens.

À Diana, pelo profissionalismo, prontidão num apoio inesgotável e sensibilidade, sem os quais nada disto poderia ter sido realizado.

À Ariana, pelo talento extraordinário em ativar o meu foco e motivação, sempre que eu precisei.

Ao João, Rui e José por me terem desafiado.

À Filipa, por ter cuidado de mim e das minhas coisas.

À Ana, André e Mia, por me terem aturado e compreendido as minhas ausências.

Ao Hugo, também por ter compreendido a minha ausência e me ter agraciado com o reconhecimento que eu precisei para continuar.

Ao Bernardo, especialista em programação ao serviço da Psicologia e prevenção de *burnout*, por me ter alertado para os sintomas e me ter ensinado a trabalhar com ecrãs múltiplos.

Resumo

Reconhecendo o papel único que os educadores artísticos podem desempenhar como parceiros na promoção da aprendizagem socioemocional de crianças e jovens em risco, o presente estudo relata uma investigação-ação que visa potenciar as práticas desenvolvidas no âmbito das oficinas artísticas do Projeto Aurora. Participaram neste estudo 47 crianças e jovens em risco em Acolhimento Residencial, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade, escolaridades entre o 4º e 10º anos, e ainda, a coordenadora do Projeto Aurora, os 5 professores das oficinas, a estagiária de Educação Social, os 6 monitores e 4 diretores das instituições. Numa primeira fase foi definido um objetivo socioemocional nuclear (tomada de decisão responsável) das 5 oficinas artísticas, definiu-se uma estrutura transversal a todas as oficinas, e elaborou-se um protocolo que permitiu a monitorização da implementação das mesmas. Numa segunda fase, procedeu-se à implementação das oficinas, de acordo com a estrutura definida, e foi aplicado o protocolo de monitorização da intervenção. Para além deste protocolo, foram utilizados outros instrumentos de recolha de dados. No decorrer das oficinas os diários de bordo, e no final destas os registos da avaliação geral das oficinas em vídeo. No início e no final das oficinas, os participantes e os professores preencheram questionários que permitiram avaliar o nível de conhecimento dos conteúdos das oficinas, o grau de motivação e nível de operacionalização das etapas da tomada de decisão responsável. Os resultados quantitativos revelam que os participantes e os professores reconhecem um crescimento significativo no nível de conhecimento adquirido e no grau de motivação em todas oficinas implementadas na primeira fase. Na segunda fase da implementação, a avaliação relativa à operacionalização das 5 etapas da tomada de decisão na oficina de

fotografia, revela que os participantes tiveram maior dificuldade em concretizar as três últimas etapas - formulação de hipóteses, comparação das soluções e a verificação dos resultados.

Os resultados qualitativos validam os elementos facilitadores da aprendizagem socioemocional, nomeadamente a estrutura das sessões, o clima comunicacional positivo, o estabelecimento de relações significativas e o envolvimento ativo dos participantes no processo de aprendizagem. Os resultados obtidos reforçam as potencialidades da arts-integration relatadas na literatura e otimizarão uma futura implementação das oficinas artísticas do Projeto Aurora.

Palavras-chave: oficinas artísticas, aprendizagem socioemocional, tomada de decisão responsável, crianças e jovens em risco

Abstract

Recognizing the unique role that art educators can fulfil in helping promote social and emotional learning by at-risk children and youths, this study reports on an investigation-action that seeks to enhance the practices developed during the Projeto Aurora artistic workshops. This study had the participation of 47 at-risk children and youths in residential care, aged 10 to 18, educated between year 4 and 10, as well as the coordinator of Projeto Aurora, the 5 workshop teachers, the social education intern, 6 monitoring assistants, and 4 institutional directors. Firstly, a social and emotional nuclear objective was defined (responsible decision-making) for the 5 artistic workshops, as well as a common framework for all the workshops and a protocol for monitoring how they unfold. In a second phase, the workshops themselves happened, according to the previously established structure and following the monitoring protocol. Alongside this protocol, other data collection instruments were deployed. During the workshop, log books were kept and, in the end, video footage of the general evaluation of the workshops. Participants and teachers were asked to complete questionnaires both at the beginning and the end of each workshop, in order to evaluate knowledge of the workshop contents, level of motivation, and level of operationalization of the steps for responsible decision-making. Quantitative results indicate that both participants and educators alike recognize a significant increase both in terms of acquired knowledge, and in the level of motivation during all the workshops implemented in the first phase. In the second phase of the implementation, the evaluation regarding the operationalization of the 5 steps for responsible decision-making during the Photography workshop shows that participants struggled during the last three steps - formulating hypotheses, comparing solutions and evaluating results.

Qualitative results validate the elements that promote socioemotional learning, namely the structure of the sessions, positive communication stance, establishing of meaningful relationships and active involvement of participants in the learning process. The results that were obtained reinforce the potential of arts-integration reported in literature and will play a positive role in future workshops by Projeto Aurora.

Keywords: artistic workshops, social and emotional learning, responsible decision-making, at-risk children and youths

Índice

Introdução.....	1
Cap. I - Importância das Competências Socioemocionais na promoção da Saúde Mental	
1. Saúde Mental.....	2
2. Aprendizagem Socioemocional.....	3
3. “CASEL 5” e o Modelo de Resolução de Problemas.....	4
3.1. Crianças e Jovens em Risco e Tomada de Decisão Responsável.....	6
Cap. II - As Oficinas de Arte e a Aprendizagem Socioemocional.....	9
1. Importância das artes para a Aprendizagem Socioemocional.....	9
2. Princípios orientadores das Oficinas de Arte na Aprendizagem Socioemocional.....	12
Cap. III - A implementação do Projeto Aurora.....	16
Cap. IV - Estudo Empírico.....	18
1. Procedimento.....	18
2. Participantes.....	20
3. Medidas.....	20
Cap. V - Apresentação e Discussão dos Resultados.....	23
1. Diários de Bordo.....	23
2. Avaliação geral das Oficinas pelos participantes.....	28
3. Monitorização da Implementação das Oficinas.....	30
4. Grau de Motivação e Nível de Conhecimento na percepção dos participantes e dos professores.....	33
5. Grau de Motivação e etapas da TDR operacionalizadas durante a oficina de Fotografia.....	34
Cap. V - Conclusão e Implicações Práticas.....	35
Referências bibliográficas.....	38
Quadros	
Quadro 1.....	25
Quadro 2.....	29
Quadro 3.....	30
Figuras	
Figura 1.....	35

Lista de Abreviaturas

RCP Relatório Científico-profissional

CSE Competências Socioemocionais

ASE Aprendizagem Socioemocional

CJR Crianças e Jovens em Risco

CASEL Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

TDR Tomada de Decisão Responsável

AI Arts Integration

MIO Monitorização de Implementação das Oficinas

NC Nível de Conhecimentos

GM Grau de Motivação

OMS Organização Mundial da Saúde

ONU Organização das Nações Unidas

AR Acolhimento Residencial

CPCJ Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

Introdução

O presente Relatório Científico-Profissional (RCP), desenvolvido no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, sumariza o trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto Aurora, no decorrer do último ano. Refere-se a uma iniciativa que se propõe a promover a integração social através de oficinas artísticas, junto de crianças e jovens em risco (CJR).

No primeiro capítulo deste RCP, elencamos os conceitos de Saúde Mental e Aprendizagem Socioemocional (ASE), abordamos o quadro referencial da ASE, que serviu de base à elaboração deste projeto, nomeadamente a Tomada de Decisão Responsável (TDR) em CJR.

No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre a importância das artes para a ASE, revisamos a literatura que se foca no impacto da integração das artes na ASE, apresentamos o modelo da Arts Integration (AI) e as dimensões distintivas desta abordagem de ensino, bem como os princípios orientadores da implementação de projetos que suportam o estabelecimento de uma conexão intencional e consistente entre as oficinas de arte e a ASE, baseados em quadros conceituais que iluminam as ligações entre ambos.

No terceiro capítulo, apresentamos o Projeto Aurora e descrevemos as duas fases da implementação das oficinas artísticas. Nomeadamente a definição de um objetivo socioemocional nuclear e uma estrutura transversal a todas as oficinas, a elaboração de um protocolo de Monitorização da Implementação das Oficinas (MIO), e, numa segunda fase, a implementação e monitorização das oficinas.

No quarto capítulo, descrevemos a amostra, o procedimento e as medidas utilizadas na recolha de dados do estudo empírico, que se insere no quadro metodológico da investigação-ação, numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa).

No quinto capítulo apresentamos os resultados relativos ao nível de conhecimentos, grau de motivação e CSE, e a respetiva discussão, em cruzamento com o enquadramento teórico abordado no primeiro e segundo capítulos.

No último capítulo, tecemos as conclusões que nos foram permitidas aferir com a discussão dos resultados do capítulo anterior, e apresentamos sugestões de melhoria e implicações práticas.

Cap. I - Importância das CSE na Promoção da Saúde Mental

1. Saúde Mental

A Organização Mundial da Saúde (OMS) enfatiza a dimensão positiva da saúde mental na sua própria definição de saúde, em que a descreve como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença ou enfermidade”. (...). Está relacionada com a promoção do bem-estar, a prevenção de doença mental e o tratamento e a reabilitação de pessoas afetadas por perturbações mentais”. Salienta, ainda, a sua natureza multidirecional, afirmando que “...a saúde mental corresponde a um estado de bem-estar em que cada indivíduo dá conta do seu próprio potencial intelectual e emocional para lidar com as tensões normais da vida, trabalhar de forma produtiva e frutífera, e ser capaz de dar um contributo para a sua comunidade” (OMS, 2014, p. 30).

O reconhecimento de que a saúde mental não corresponde a um estado estático inerente ao indivíduo, - é, pelo contrário, influenciada pelas interações dinâmicas que são estabelecidas com o meio ambiente (Engel, 1980), - a par dos dados empíricos que apontam para a interferência da saúde mental na aprendizagem académica e socioemocional (Greenberg, et al., 2017; Durlak, et al., 2011; Stengård & Appelqvist-Schmidlechner, 2010; Zins, et al., 2004), e do aumento de crianças em idade escolar com problemas emocionais, comportamentais e de saúde mental (Greenberg, et al., 2003), contribuíram para uma maior consciencialização da função da saúde mental nas várias dimensões da vida (DePaoli, et al., 2017), e para a urgência em intervir na sua promoção, por parte de profissionais e decisores políticos.

2. Aprendizagem Socioemocional (ASE)

Contribuir para que as crianças se tornem cidadãos responsáveis, produtivos, atenciosos e envolvidos com as diversas dimensões das suas vidas, é uma busca que tem

vindo a ser aprimorada por profissionais de diversas áreas através da Aprendizagem Socioemocional (ASE). Este conceito, avançado pelo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 1994), constitui um quadro conceitual de referência que reconhece o papel crítico da aquisição das competências socioemocionais na promoção da saúde mental (Greenberg, et al., 2017), com benefícios que podem ser acadêmicos (Durlak, et al., 2011), melhoria nas atitudes e comportamentos, - uma maior motivação para aprender, maior compromisso com a escola, melhor relacionamento com os colegas, melhor comportamento em sala de aula e redução do stress emocional (menor número de relatos de depressão, ansiedade, tensão e isolamento social) (Sklad, et al., 2012; Wigelsworth, et al., 2017), e outros benefícios de longo-prazo, como a diminuição da probabilidade de problemas de saúde mental e do abandono do ensino médio, e aumento da probabilidade de frequência no ensino superior e obtenção de grau acadêmico (Taylor, et al., 2017).

Estas evidências reportam a contributos provenientes do CASEL, um consórcio internacional que tem a missão de tornar a ASE parte integrante da educação, em vários estágios de desenvolvimento, desde a infância à idade adulta, e em diversos contextos educativos (www.casel.org). Desde a sua fundação, em 1994, que temos assistido a um investimento significativo na pesquisa e prática da ASE, tendo-se tornado uma das principais autoridades nos avanços sobre o conceito, e no que respeita à conceção e endosso de programas de promoção da ASE.

Em 2020 surge a necessidade de atualizar a definição e estrutura da ASE, para salientar a forma como esta afirma as identidades, os pontos fortes e as experiências de todas as crianças e jovens, incluindo aquelas que foram marginalizadas nos sistemas educativos: “A aprendizagem socioemocional é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. ASE é o processo pelo qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções e atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e éticas. A ASE avança na igualdade e excelência educacional por meio de parcerias autênticas entre escola, família e comunidade para estabelecer ambientes de aprendizagem e experiências que contemplem relacionamentos de confiança e colaboração, currículo e instrução rigorosos e significativos, e avaliação contínua. A ASE pode ajudar a abordar

várias formas de desigualdade e capacitar jovens e adultos a co-criar escolas prósperas e contribuir para comunidades seguras, saudáveis e justas” (Niemi, 2020, p. 1).

3. “CASEL 5” e Tomada de Decisão Responsável

O Modelo ASE integra cinco áreas de competência multidimensionais e inter-relacionadas: autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (CASEL, 2012; 2015). O autoconhecimento respeita à capacidade de reconhecer as próprias emoções, sentimentos, pensamentos, valores, pontos fortes e limitações, e refletir sobre o papel destes na formação de pensamentos e ações em diversos contextos, bem como desenvolver um sentido de bom senso, confiança e autoeficácia. A autogestão refere-se à capacidade de regular e expressar emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz e socialmente ajustável a diversas situações. Inclui controlo de emoções e impulsos, gestão de stress, automotivação, disciplina pessoal e capacidade de trabalho para alcançar objetivos. O domínio da consciência social corresponde à capacidade de desenvolver empatia e assumir as perspetivas dos outros, incluindo diversas origens, culturas e contextos, compreender as normas sociais e éticas orientadoras do comportamento e reconhecer a família, a escola e a comunidade como fontes de recurso e suporte. A relação interpessoal respeita à capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes através de habilidades de comunicação e escuta ativa, cooperação, negociação, prevenção e gestão do conflito em ambientes sociais e culturais diversos, bem como à capacidade de oferecer e procurar ajuda, quando necessário. E, finalmente, a tomada de decisão responsável (TDR), que inclui a capacidade de reconhecer desafios, refletir sobre várias alternativas para a solução de um problema, fazer escolhas construtivas e positivas com base na análise de padrões éticos e normas sociais, e proceder a uma avaliação realista das consequências das várias ações para o bem-estar pessoal e social (CASEL, 2012; 2015). As cinco etapas propostas no modelo de resolução de problemas desenvolvido no âmbito das abordagens cognitivo comportamentais poderão constituir-se como uma estratégia de promoção desta última competência (Wenzel, 2013). Acresce referir que a resolução de problemas é uma das estratégias recomendadas para intervenções que possam ser implementadas junto de crianças e adolescentes (Neufeld & Peron, 2018), nomeadamente, no contexto escolar (Christner, R. W., Mennuti, & Stewart-Allen, 2004). Esta estratégia de intervenção convida o indivíduo a desenvolver cinco etapas desde a

identificação do problema até à avaliação da solução encontrada (Beck, & Weishaar, 2000).

Assim, numa primeira fase os indivíduos devem ser capazes de reconhecer apropriadamente quando se deparam com um problema (identificação do problema). Os problemas podem variar, desde a dificuldade em corresponder às expectativas na sala de aula, à escolha entre fazer ou não os trabalhos de casa, ou a decisão de se envolver em comportamentos não saudáveis, como mentir ou usar substâncias proibidas. Em alguns casos, reconhecer que se encontram numa situação difícil pode representar um desafio, como resultado de dificuldades de linguagem ou de comunicação social.

Assim que os indivíduos são capazes de identificar o problema, devem aprender a analisar a situação sob vários ângulos, o que inclui identificar como e porquê surgiu um problema (análise da situação). Para desenvolver esta habilidade, é importante beneficiar da orientação dos educadores, no sentido de cada um reconhecer o seu papel ativo no processo de desenvolvimento.

Depois de identificado, analisado e considerado suficientemente o problema, é necessário desenvolver métodos para resolver problemas, através da identificação das opções possíveis e exploração das consequências potenciais de cada opção (resolução do problema). Os educadores, mais uma vez, desempenham um papel fundamental na orientação da prática e implementação desses métodos, onde pode ser usado o *brainstorming*, *role-playing*, entre outros, com foco na criatividade das soluções e respetiva adequação ao perfil de cada um.

Os indivíduos terão de considerar a responsabilidade ética: além das consequências naturais ou já identificadas de uma decisão, devem também ser consideradas quaisquer obrigações éticas ou morais que possam surgir, bem como as possíveis repercussões de cada opção.

E, finalmente, avaliar e refletir sobre o que aconteceu é quase tão importante quanto o próprio processo de tomada de decisão. Quando os indivíduos se permitem avaliar o grau de sucesso com que identificaram, analisaram e resolveram um problema, tornam-se mais aptos a proceder a uma reflexão apropriada sobre o que correu bem e o que poderia ser melhorado. Esta reflexão permite que se observem as mudanças necessárias e

que as crianças e jovens trabalhem para incorporá-las com sucesso em futuros comportamentos (Wenzel, 2013).

Durante este processo, é essencial que os indivíduos se envolvam ativamente na instrução e na reflexão, com a devida orientação e *feedback* por parte do educador, em consonância com o sexto princípio de ensino da Landmark School (n.d), em que subjazem referenciais teóricos do construtivismo. Esta metodologia defende que os indivíduos constroem o seu próprio conhecimento através da interação entre os conhecimentos e crenças já adquiridas, e os acontecimentos e atividades com as quais entram em contacto (Cannelle & Reiff, 1994; Richardson, 1997). O educador age como facilitador, “...cuja principal função é ajudar os alunos a tornarem-se participantes ativos da sua aprendizagem e fazer ligações significativas entre o conhecimento prévio, o novo conhecimento e o processo envolvido na aprendizagem” (Copley, 1992, p.681). Ancorar as atividades de aprendizagem a uma tarefa ou problema e dar ao indivíduo a pertença do processo usado para encontrar uma solução, contribui para a consciencialização e capacidade de analisar as situações, bem como para um incremento da compreensão sobre como identificar todas as consequências possíveis de diferentes resultados, e assim fazer a melhor escolha, com consequências positivas na adoção do método em situações futuras, relevantes para o dia-a-dia (Savery & Duffy, 1995).

3.1. Crianças e Jovens em Risco e Tomada de Decisão Responsável

As crianças e jovens em risco (CJR) reúnem características que apontam para a sua singularidade, no que respeita à exposição a fatores que podem contribuir para um défice no desenvolvimento das competências socioemocionais (CSE), fruto das vivências, do ambiente ou condições nas instituições, na família, escola, na comunidade, ou até de traços de personalidade que, comprovadamente, têm uma influência negativa no processo de TDR, aumentando a probabilidade de se envolverem em delinquência e outros comportamentos problemáticos (Murray & Farrington, 2010).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) acautela os direitos fundamentais de crianças e jovens nestas circunstâncias. De acordo com o que está descrito no artigo 20 da sua composição: “A criança temporária ou definitivamente privada do seu ambiente familiar ou que, no seu interesse superior, não possa ser deixada em tal ambiente,

tem direito à proteção e assistência especiais do Estado. (...) O Estado tem a obrigação de assegurar proteção especial à criança privada do seu ambiente familiar e de zelar para que possa beneficiar de cuidados alternativos adequados ou colocação em instituições apropriadas. Todas as medidas relativas a esta obrigação deverão ter devidamente em conta a origem cultural da criança.”

O acolhimento residencial (AR) é, em Portugal, a principal medida de colocação extrafamiliar, representando 87% das crianças e jovens em acolhimento (Rodrigues, 2019), apesar do estabelecimento da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei 142/2015 de 8 de setembro, que procura salvaguardar o desenvolvimento e o bem-estar destas crianças e jovens, privilegiando o contexto familiar para a sua colocação, em consonância com um dos direitos fundamentais da criança, que passa pela possibilidade de crescer numa família (Delgado, et al., 2018).

Os motivos que levam uma criança ao AR, como experiências de privação, negligência parental ou abuso, podem, *per si*, constituir fatores de risco graves para o desenvolvimento intelectual e emocional (Erol et. al, 2010), contribuindo para o aparecimento de perturbações mentais (Pereira et al., 2010). A estes fatores de risco acrescem fatores biológicos e psicológicos, como histórico de perturbações mentais ou consumo de substâncias na família (Turk, Graham, & Verhulst, 1999), e o impacto que o próprio AR tem para a criança (Richardson & Joughin, 2000). Estes fatores não são independentes uns dos outros e as manifestações sintomáticas podem diferir consoante a idade, nível de desenvolvimento, temperamento e personalidade, vinculação entre a criança e os pais, experiências prévias, perceção da causa da separação, preparação da criança para essa separação, condições do ambiente familiar, condições e qualidade do ambiente da casa de AR, duração do acolhimento e cuidados diferenciados em AR (Bravo, & Del Valle, 2009; Campos, et al., 2019).

Estudos realizados em contextos de AR no sistema de proteção das crianças e jovens portugueses apontam para o desenvolvimento de padrões comportamentais problemáticos - dificuldades de relacionamento interpessoal, dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar, depressão, baixa resistência à frustração, baixa autoestima, ansiedade, agressividade, elevados níveis de ansiedade, instabilidade emocional (Alberto, 1999; Cóias, 1995; Formosinho et al., 2002; Strecht, 2000; Vilaverde, 2000, citado em Carneiro,

2005). Um estudo mais recente levado a cabo por Rodrigues (2019), aponta para valores de autoestima, satisfação com a vida e bem-estar pessoal, significativamente abaixo dos valores encontrados na população normativa correspondente.

Uma revisão da literatura sobre os efeitos da participação e envolvimento nos procedimentos de tomada de decisão de CJR sob cuidados, revela uma escassez de estudos e fragilidades empíricas, no entanto, em muitos casos, as CJR parecem ter possibilidades limitadas de participação significativa (Ten Brummelaar, et al, 2018). Apesar de nenhum dos estudos revisados pelos autores referidos estabelecer uma relação de causalidade empírica entre o grau de participação e implicações positivas no que reporta ao bem-estar físico, mental, pessoal e social, sugerem, na maioria, que a participação e o envolvimento se afiguram como elementos-chave que afetam as circunstâncias de vida atuais ou futuras das CJR, com efeitos terapêuticos, por exemplo no aumento da autoestima, e que pode melhorar a qualidade da prestação dos serviços nos contextos em que estão inseridos, ao nível da segurança e da diferenciação de cuidados, bem como estabelecer uma oportunidade para o desenvolvimento da TDR (Vis, et al., 2011), uma competência essencial na transição para a vida adulta, e que necessita de ser promovida nesta população em particular.

Desde a década de 90 que, na maioria dos países ocidentais, tem-se verificado uma tendência crescente para a consideração da participação das CJR e pais na tomada de decisão relativa aos procedimentos das instituições em que os jovens estão inseridos (De Winter, 2002). Este maior enfoque na participação pode ser visto à luz de uma tendência à democratização, bem como numa mudança na forma como os jovens são percecionados (o jovem é hoje considerado um “ator social”), e o estabelecimento da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, em que a participação se afigura, pela primeira vez, como um dos direitos fundamentais (Bell, 2011; Sinclair, 2004; Thomas, 2007).

De acordo com Bell (2011), o ambiente (de cuidado) das CJR deve promover oportunidades ideais de desenvolvimento e emancipação, e, à semelhança dos estudos acima mencionados, durante a intervenção no Projeto Aurora identificamos um comprometimento no envolvimento e grau de participação, na medida em que as casas de AR dispõem de estruturas pré-definidas que inibem as CJR de ter um papel ativo na tomada de decisões relativas às questões que afetam a sua vida diária. Na ausência deste

envolvimento, torna-se imperativo promover a TDR de formas alternativas, e o Projeto Aurora constitui uma oportunidade de intervenção.

Cap. II - As Oficinas de Arte e a Aprendizagem Socioemocional

1. Importância das artes para a Aprendizagem Socioemocional

O reconhecimento de que as artes desempenham um papel fundamental na promoção das CSE tem vindo a crescer exponencialmente na última década. Edgar e Morrison (2020) sugerem uma conexão intrínseca, que resulta num alinhamento entre a educação artística e os resultados da ASE (Blakeslee, 2020, citado em Edgar & Morrison, 2020), na medida em que esta estabelece uma ligação mais próxima com a aprendizagem artística e, consequentemente, uma maior probabilidade de ser afetada quando integrada com esta (Holochwost, et al., 2018), em comparação com a aprendizagem académica focada em ganhos cognitivos, que utiliza processos mais rígidos na sua instrução tradicional.

Esta perspetiva remete-nos para a conceito de Arts-integration (AI) que difere do conceito de educação artística, na medida em que esta se foca na aquisição de conteúdos, métodos e técnicas artísticas, enquanto que a AI, além de reconhecer e assumir na sua intervenção o valor inerente à educação da “arte pela arte” (Winner, et al., 2013), integra-a para alcançar metas de aprendizagem que podem ser académicas, comportamentais ou socioemocionais.

Estamos perante uma “abordagem do ensino em que os alunos constroem e demonstram compreensão por meio de uma forma de arte, envolvem-se num processo criativo que estabelece conexões entre a arte e outra/s área/s do conhecimento, com resultados evolutivos em ambos os processos de aprendizagem” (Silverstein & Layne, 2010). Em síntese, uma prática de “arte pela aprendizagem” (Rabkin, 2004), em que os alunos são instruídos através de programas desenhados para estabelecer relações estruturais entre a arte e outras matérias, funcionando, assim, como um parceiro interdisciplinar que fornece elementos pedagógicos essenciais e transversais a outras áreas do conhecimento (Duma & Silverstein, 2014).

Segundo o John F. Kennedy Center for the Performing Arts, a AI integra cinco dimensões distintivas (Silverstein & Layne, 2010):

1. Abordagem construtivista: Esta abordagem pressupõe uma prática diária focada no processo de aprendizagem, centrada no aluno, e assente no princípio de que a aprendizagem é ativamente construída, baseada em experiências, evolutiva, colaborativa, resolutiva e reflexiva (Brooks & Brooks, 1999). As práticas construtivistas que se alinham com as práticas de integração artística incluem: considerar o conhecimento e experiências prévias dos alunos; proporcionar uma aprendizagem prática e ativa com problemas autênticos e fornecer múltiplas formas e oportunidades de resolução; encorajar a troca de ideias e colaboração entre colegas, para um enriquecimento mútuo; envolver os alunos na reflexão sobre o que aprenderam, como aprenderam e qual o significado que atribuem às aprendizagens; usar a avaliação do aluno do seu próprio trabalho e dos colegas como parte da experiência de aprendizagem; oferecer oportunidades para que os alunos transformem, reinterpretem, melhorem e partilhem o trabalho artístico; construir um ambiente positivo e seguro, onde os alunos são incentivados e apoiados a correr riscos, a explorar possibilidades e onde é criada uma comunidade baseada na cooperação.
2. Construção e demonstração de compreensão através da arte: Construir compreensão sobre um determinado tema é um processo ativo que envolve processos mentais. A informação deve ser posta em prática mentalmente para ter significado para o aluno (Brooks & Brooks, 1999). A AI fornece uma abordagem multimodal, em que os alunos dispõem de várias formas para compreender as aprendizagens, e em que são desafiados a demonstrá-las e colocá-las em prática, para construir um entendimento mais profundo. “Nas artes, os alunos têm papéis centrais e ativos como criadores de significado. Este papel exige que, não apenas adquiram conhecimentos, mas que desenvolvam a capacidade de refletir sobre as aprendizagens, e que usem esse conhecimento para interpretar e criar obras de arte” (Stevenson & Deasy, 2005). As “obras de arte”, ou as competências artísticas, são os produtos, que servem, não só para avaliar a aquisição de conteúdos e habilidades pelos alunos, mas também para orientar a instrução e aplicar estratégias diferenciadas para responder às necessidades individuais ou coletivas. Difere da abordagem académica tradicional, que depende da comunicação verbal e escrita para avaliar os alunos através de

testes. Na AI é promovida uma abordagem multissensorial, em congruência com a pesquisa existente, que aponta para um aumento da probabilidade de aprendizagem, na medida em que os alunos processam e retêm a informação através de diversas modalidades (visual, auditiva e cinestésica) (Scheinfeld, 2004). Os alunos são envolvidos na aprendizagem por meio da observação, escuta e movimento, e têm um papel ativo na construção do entendimento, que se repercute em vários modos de expressão, representação e envolvimento (Wolf, 2008).

3. Envolvimento num processo criativo: A criatividade é o elemento central da AI, na medida em que esta requer que os alunos criem algo original e com significado, invés de copiar ou seguir instruções rígidas, através de um processo que inclui várias fases e processos de interação que se relacionam mutuamente (Robinson, 2001): os alunos imaginam, examinam e percebem; exploram, experimentam e desenvolvem habilidades; criam; refletem, avaliam, refinam e partilham um trabalho artístico original que comunica as suas ideias, percepções e sentimentos.
4. Estabelecimento de conexões entre a arte e outra/s área/s do conhecimento: As conexões interdisciplinares que são estabelecidas implicam um reforço mútuo entre a arte e outra/s área/s do conhecimento.
5. Resultados evolutivos em ambos os processos de aprendizagem: A AI requer que sejam definidos objetivos, de forma equilibrada e evolutiva, tanto na forma de arte, como na área curricular, comportamental ou socioemocional com a qual esta se integra, e os alunos são desafiados a realizar os objetivos de forma significativa em ambas as áreas. O desafio inerente à natureza evolutiva dos objetivos, que se ajustam ao progresso dos alunos, contribui para a percepção de autoeficácia, essencial ao sucesso na aprendizagem.

Uma grande parte da literatura sobre a aprendizagem por meio da AI foca-se na relação entre as atividades artísticas e os ganhos cognitivos ou académicos, e embora se identifiquem vários exemplos do impacto positivo da integração das artes na ASE (Winner, Goldstein & VincentLancrin, 2013), há uma lacuna empírica (Hardiman, 2016; Hetland & Winner, 2001) que pode ser atribuída a uma certa ambiguidade na determinação do tipo de resultados que podem efetivamente ser promovidos pelas artes, à forma como as artes são integradas e como é que as habilidades podem ser replicadas nas diferentes áreas da vida (Goff & Ludwig, 2013; Hetland, et al., 2013; Deasy, 2002). A forma e eficácia com que estas habilidades são transferidas para as atividades de vida diária não é clara (Catterall,

2002), contudo a relação entre ambas é bastante sugestiva (Edgar & Morrison, 2020). Goff e Ludwig (2013) mencionam estudos que apontam para uma relação entre AI e o desenvolvimento de competências de auto-regulação, de comunicação, trabalho em equipa, liderança, habilidades relacionais, entre outros benefícios pró-sociais.

Winner e colaboradores (2013) verificaram que, por exemplo, o teatro afeta positivamente a autorregulação e a empatia. Uma meta-análise realizada pelo John F. Kennedy Center for the Performing Arts (2014) identifica três estudos que relacionam a AI com o envolvimento e motivação para aprender, bem como a aquisição de competências sociais (Isenberg, et al., 2009; RealVisions, 2007; Kruger, 2005). Menzer (2015) verificou que a vivência das artes afeta positivamente os comportamentos pró-sociais, a regulação e a expressão emocional. Simpson Steele (2016) encontrou evidências do desenvolvimento de competências de comunicação, interação e confiança para falar em público. Num estudo quasi-experimental, que envolveu múltiplos programas de AI, Holochwost e colaboradores (2018) verificaram que os alunos que receberam instrução de AI mantiveram o envolvimento na escola, enquanto que o grupo de comparação demonstrou um declínio gradual no envolvimento. Mogro-Wilson e Tredinnick (2020) identificaram um aumento nas atitudes sociais e emocionais positivas com a integração de um programa focado no desenvolvimento socioemocional através de artes visuais e música.

Em síntese, o processo de criação, ou a vivência de processos artísticos per si, englobam tarefas que promovem a ASE. Por exemplo, no ensino da música os alunos desenvolvem o hábito de praticar para evoluir, na dança seguem instruções coreográficas, no teatro usam a comunicação verbal e não verbal para comunicar entre si e com o público (Casciano, et al., 2019).

2. Princípios Orientadores das Oficinas de Arte na Aprendizagem Socioemocional

O entendimento sobre a interseção entre as artes e a ASE está a crescer, no entanto são necessários mais esforços para se proceder a uma conexão de forma intencional e consistente, através da criação de quadros conceituais que iluminem estas ligações (Edgar & Morrison, 2020). A questão relevante não é se uma prática artística afetará uma CSE, mas como isso acontecerá e o que é que os educadores artísticos podem fazer para

aumentar a probabilidade de impacto positivo (Farrington, et al., 2019). Morrison (2020) sugere que é essencial “ajudar [os educadores artísticos] a compreender como incorporar estratégias da ASE nas suas próprias práticas, para que possam ser intencionais sobre a abordagem e reconhecer o papel único que os educadores artísticos podem desempenhar como parceiros na promoção da ASE” (p. 1).

Uma revisão da literatura sugere alguns elementos que reforçam este vínculo. DeMoss e Morris (2002) referem que os alunos, face às atividades artísticas, consideram os temas agradáveis, apreciam o desafio inerente às atividades, enfrentam uma menor competição e envolvem-se nos processos. Scheinfeld (2004) identificou quatro parâmetros: a arte é divertida e motivadora; envolve uma aprendizagem multissensorial; promove a reflexão; fortalece a compreensão e retenção de textos, promovendo o autoconhecimento e envolvimento emocional. Edgar & Morrison (2020) identificaram 7 factores que suportam esta ligação: a integração intencional da ASE na educação artística enriquece a conexão pessoal dos alunos com as artes; a relação construída entre professores e alunos promove o ambiente de cuidado necessário para ajudar a construir uma conexão escolar e promover a empatia; a perseverança necessária para se dedicar à excelência artística promove a resiliência, dentro e fora da sala de aula; a criação artística promove a autoconsciência e permite que os alunos desenvolvam um maior senso de autonomia e vocabulário emocional; o sentido de cooperação desenvolvido em torno da produção artística acolhe a discussão livre de ideias e a aceitação da diversidade; os artistas aprendem a necessidade de estabelecimento de metas pessoais, auto-avaliação e responsabilidade à medida que desenvolvem altos padrões para a sua arte e para si próprios; a educação artística e a ASE expõem e aprofundam a arte como uma necessidade cultural e fundamental para o ser humano.

A ferramenta AtoolArticulan+ (www.articulan.com) desenhada para apoiar profissionais e colaboradores na conceção de workshops artísticos, reconhece que as atividades artísticas são uma plataforma rica e única para o crescimento e desenvolvimento das crianças, por meio do envolvimento em experiências representacionais e expressivas (Phillips, et al., 2010), e inspira-se em modelos teóricos de várias disciplinas, englobando teorias da psicologia do desenvolvimento, educação artística e estética. Foi usada para observar os workshops realizados no âmbito do projecto ArtiCULan, em que se verificou que os workshops, apesar de muito diversificados no que respeita aos objectivos, ao papel

do adulto, aos materiais e estratégias utilizadas, fizeram emergir padrões comuns a todas as oficinas: o clima da comunicação tende a ser muito positivo e as crianças estão ativamente envolvidas e são encorajadas de várias formas; os adultos estão genuinamente interessados e disponíveis para as crianças; os processos promovem vários caminhos - a provocação, os materiais e os adultos estão abertos a novas experiências e à contribuição das crianças; são fornecidas múltiplas oportunidades de colaboração e comunicação - as oficinas estimulam a interação e comunicação; o tempo revela-se como um fator importante na medida em que fornece conforto e abertura para correr riscos e também contribui para o pensamento alternativo e vivência do momento - no geral as crianças arriscaram mais e sentiram-se mais confortáveis à medida que o workshop avançava; um plano cuidadoso contribuiu para que os adultos estivessem mais disponíveis e atentos às crianças.

A questão do envolvimento, a par da motivação, representam os dois fatores mais apontados como facilitadores da aprendizagem através de AI (Biag, et al., 2015; Brouillette's, 2012; Kosky & Curtis, 2008), promovendo uma aprendizagem contínua. Identificar estas ligações e perceber como é que podem ser melhoradas, são processos fundamentais para se proceder à criação de programas adaptados com vista a uma implementação generalizada (Holochwost, et al., 2018).

A conceção dos quadros referenciais tem em consideração os resultados de programas baseados em evidências, que identificam os elementos facilitadores da ASE (Dusenbury, et al., 2015), assegurando uma tomada de decisão sustentada empiricamente (Wright, et al., 2015).

De acordo com o CASEL, o desenho e implementação de programas com vista ao desenvolvimento da ASE beneficiam da consideração de uma perspetiva holística na sua conceção. Apesar de a escola surgir como o contexto privilegiado para o ensino e prática de ASE (Durlak, et al., 2011), o CASEL enfatiza a importância de estabelecer ambientes de aprendizagem equitativos e coordenar as práticas em outros ambientes-chave - família e comunidade -, integrando a ASE em todos os contextos relevantes, por meio de uma colaboração contínua entre si (Durlak, et al., 2015). Estes esforços beneficiam de conexões significativas entre contextos educativos formais e famílias/cuidadores, que trazem um conhecimento profundo sobre o desenvolvimento, experiências, cultura e necessidades de aprendizagem das crianças e jovens, essenciais para informar, apoiar e sustentar os

esforços da ASE. As famílias são muito mais propensas a formar parcerias com outros contextos educativos quando as normas, valores e representações culturais refletem as suas próprias experiências. Processos de tomada de decisão inclusivos, alinhamento de uma linguagem comum e coordenação de estratégias com parceiros da comunidade, - que oferecem ambientes seguros e ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, têm profundo entendimento das necessidades da comunidade e conexões com serviços e apoios adicionais dos quais os contextos educativos podem beneficiar, - são estratégias fundamentais para assegurar a eficácia da implementação (Durlak, et al., 2015).

As evidências sugerem que a incorporação de estratégias para integração da ASE de forma intencional e alinhada com as cinco dimensões da ASE, beneficia de uma instrução explícita com orientações passo-a-passo, num processo ativo de aprendizagem gradualmente mais complexo (Durlak et al., 2011, Dusenbury, et al., 2015; Durlak, et al., 2015), praticada de forma desenvolvimental, em tópicos apropriados à idade, - por exemplo, aprender a rotular sentimentos, lidar com a ansiedade ou stresse, definir e alcançar objetivos, desenvolver empatia, comunicar com eficácia, resolver conflitos, ser assertivo e tomar decisões responsáveis (Denham, 2015), - que considere as necessidades cognitivas de cada um, que seja culturalmente responsiva e promova uma generalização às atividades de vida diária. Quando os adultos compreendem e apoiam os pontos fortes e as necessidades únicas de cada aluno, incorporam as experiências pessoais e origens culturais dos alunos e valorizam as suas opiniões, propicia-se um ambiente inclusivo, onde os alunos são parceiros no processo educacional, elevando o seu sentimento de pertença e envolvimento ativo (Allredge, 2015; Durlak, et al., 2015).

Ambientes estimulantes e seguros, caracterizados por relacionamentos positivos, afetuosos e significativos entre adultos e alunos e entre alunos, em que todos se sintam respeitados, apoiados e envolvidos, facilitam o desenvolvimento da ASE (Durlak, et al., 2015). Os educadores devem atuar como facilitadores, incentivar e apoiar a voz autêntica dos alunos, criar oportunidades para que estes explorem os seus interesses e desenvolvam os seus pontos fortes, fornecendo espaço para a expressão livre de ideias, através de planos de aula abertos, em que as atividades, materiais e espaços utilizados convidem à exploração e à criatividade (Dusenbury, et al., 2015). Incentivar a correr riscos, a cometer erros, enquanto se fornece um feedback contínuo com ênfase no processo, contribui para que os alunos estejam cientes de todos os processos, persistam nas tarefas, reinterpretem

ou transformem os materiais e a situação (Dusenbury, et al. 2015), refinem e produzam trabalho artístico (Edgar & Morrison, 2020).

A aprendizagem cooperativa com foco no diálogo e na resolução de problemas facilita a troca de ideias e interações com os pares e contribui para promover confiança entre alunos e professores, ao mesmo tempo que promove oportunidades para desenvolver habilidades de relacionamento positivo com os colegas (Dusenbury, et al. 2015).

Para que a ASE seja eficaz, deve ser integrada no currículo artístico (Edgar & Elias, 2020) através da instrução de habilidades ou práticas que promovem a ASE num contexto académico. Os educadores devem envolver-se num planeamento que garanta que ambos os tipos de aprendizagem ocorrem (Omasta, et al., 2020).

Cap. III – A implementação do Projeto Aurora

O Projeto Aurora (www.projetoaurora.net) é uma iniciativa concebida pela associação Ritmo Acontece, cofinanciada pelo Portugal Inovação Social em parceria com a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia e com o apoio da Universidade Católica Portuguesa, Restart e Aplixar. Tem a missão de dinamizar a vivência de experiências diferenciadoras, explorando o potencial criativo de cada um e proporcionando uma envolvente em que os sujeitos participam ativamente em processos que estimulam o desenvolvimento de CSE, promovendo uma transformação comportamental, nomeadamente no abandono de comportamentos de risco.

Terá uma duração de 3 anos e propõe-se a promover a integração social através das artes e a fomentar a diversidade cultural, complementando a oferta existente no que respeita ao ensino das artes, com oficinas de Fotografia, Vídeo, Rádio, DJ e Representação, alinhadas com a realidade profissional atual. CJR sinalizados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), no município de Vila Nova de Gaia, entre os 8 e os 18 anos de idade, têm a oportunidade de adquirir competências que os capacitem a abrir o leque de opções profissionais, bem como colocar em prática os conhecimentos adquiridos em experiências *in loco* e trocar impressões com profissionais da cultura/artistas convidados (Público, 2021).

O projeto avançou no terreno em outubro de 2020, junto de grupos de crianças e jovens reunidos em casas de AR, por iniciativa da coordenação do projeto, não tendo sido possível, ainda, intervir junto das escolas, no âmbito das dificuldades impostas pela pandemia (JN, 2021). A equipa é constituída por Céline Valente, coordenadora do projeto e professora de Rádio e DJ, pelo Julien Reis, videógrafo e professor de Fotografia e Vídeo, pelos professores de representação Igor Daniel, Simão Moreira e Rui de Noronha Ozorio, pela Catarina Miranda, estagiária de Educação Social, e pela psicóloga Ana Pacheco.

Cada uma das 5 oficinas que integram o projeto (Fotografia, Vídeo, Rádio, DJ e Representação) tem uma duração de 10h, distribuídas ao longo de cinco sessões, ministradas com uma periodicidade semanal exceto no quinto grupo, em que se verificou uma periodicidade bissemanal. Para otimizar recursos materiais, as oficinas de DJ e Vídeo foram integradas numa só oficina, com a mesma duração de 10h (2h30 para DJ, 2h30 para Vídeo). Neste caso, os participantes do mesmo grupo foram divididos em dois subgrupos, em que o primeiro recebe instrução de DJ e o segundo recebe instrução de Vídeo. A cada sessão trocam de posição. A intervenção perfaz uma duração total de cerca de cinco/seis meses por cada grupo, em que todos os participantes têm a oportunidade de completar o conjunto das 5 oficinas.

Na implementação deste projeto, podemos destacar duas fases. Numa primeira fase, que decorreu entre outubro de 2020 e janeiro de 2021, foi definido um objetivo socioemocional nuclear e uma estrutura transversal a todas as oficinas, com base no retorno obtido pelos participantes e pelas informações recolhidas no decurso do projeto, e elaborou-se um protocolo de Monitorização da Implementação das Oficinas (MIO). Na segunda fase, entre abril de 2021 e maio de 2021, procedeu-se à implementação das oficinas, de acordo com a estrutura e o protocolo definidos na primeira fase.

No arranque do projeto participei de reuniões com os diretores técnicos e monitores das instituições, seguidas de reuniões semanais com a equipa fixa (coordenadora do Projeto Aurora e professora de Rádio e DJ, professor de Fotografia e Vídeo e estagiária de Educação Social), com o objetivo de discutir questões operacionais, realizar uma avaliação do progresso e necessidades das crianças e jovens, bem como definir a estrutura das sessões e elencar linhas de intervenção, com vista à melhoria dos processos. O contato com

os professores de Representação foi realizado durante as sessões e por email. As oficinas realizaram-se em contexto extra-curricular, nas instalações das casas de acolhimento. No decurso das mesmas fiz um acompanhamento de todas as sessões, onde forneci apoio operacional junto dos participantes, colaborei na gestão das próprias sessões, recolhi dados sobre a motivação e progresso das crianças e jovens, e tirei notas sobre os factos relevantes aos processos sobre os quais se debruça este estudo, nomeadamente a promoção das CSE, com destaque para a TDR.

Na segunda fase da implementação, testámos a adequação da ferramenta alinhada na primeira fase, através da aplicação do protocolo de MIO, uma grelha que estrutura as sessões de forma a intencionalizar a promoção da TDR, e outras CSE, sistematizando as informações que me foram permitidas aferir na primeira etapa, em cruzamento com a sustentação teórica abordada na primeira parte deste projeto. Realizou-se uma avaliação cuidadosa dos processos assentes nesta grelha, através da implementação dos guiões que a constituem, e do registo de observações em local próprio definido para o efeito no documento, por mim e pelo professor, numa cadência de 3 em cada 5 sessões, apenas da oficina de Fotografia, devido à limitação de tempo. Aplicámos, também nesta etapa, um indicador da TDR e da motivação junto dos participantes, no final de cada uma das 5 sessões da oficina de Fotografia.

Cap. IV – Estudo Empírico

A realização deste trabalho teve por base uma abordagem situacional, interventiva, participativa e autoavaliativa, que se insere no quadro metodológico da investigação-ação (Coutinho, 2015). Tem como objetivos compreender, melhorar e reformular práticas através de uma análise detalhada, numa intervenção em pequena escala, que visa contribuir para uma otimização das oficinas integradas no Projeto Aurora.

1. Procedimento

1.1. Contacto com as instituições e recrutamento dos participantes

Numa primeira fase, a coordenação do Projeto entrou em contacto com a CPCJ de Vila Nova de Gaia, no entanto, devido às dificuldades impostas pela pandemia, não foi

possível intervir junto das escolas, pelo que a coordenadora tomou a iniciativa de contactar diretamente as casas de acolhimento no mesmo município. Quatro instituições acolheram o projeto e definiram os grupos.

1.2. Autorizações

As entidades envolvidas autorizaram a realização deste estudo, através de consentimentos informados, em que se garante o anonimato dos participantes e a não identificação das instituições, a confidencialidade de toda a informação recolhida, que a participação individual de crianças, jovens e cuidadores é voluntária, e que o projeto respeita todos os princípios éticos e normas deontológicas da investigação.

1.3. Preparação dos instrumentos para a recolha de dados

Foram identificadas e selecionadas as medidas a analisar e criados os instrumentos para a sua recolha online.

1.4. Análise qualitativa

Procedeu-se a uma análise de conteúdo - "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2009, p. 44). Esta técnica propõe analisar o que é explícito nos textos dos dados recolhidos, para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. Para o tipo de recolha em apreço é indicada a modalidade de análise qualitativa (procura-se analisar a presença ou a ausência de uma ou de várias características do texto).

1.5. Análise quantitativa

Para avaliarmos as respostas apresentadas pelos participantes e professores aos questionários relativos ao grau de motivação e nível de conhecimento foram desenvolvidas análises estatísticas. Previamente a estas análises, procedeu-se à verificação dos valores atípicos e omissos. Todas as análises foram efetuadas no programa IBM SPSS Statistics 24, depois de verificados os pressupostos estatísticos inerentes à realização de cada análise selecionada e descrita. Foi usado o teste t para amostras emparelhadas com o objetivo de avaliar as diferenças intra-sujeitos, para cada variável dependente, entre os dois momentos

de avaliação – início e final da oficina. O Excel permitiu o cálculo da média do grau de motivação e operacionalização das etapas da TDR e posterior representação gráfica.

2. Participantes

Na primeira fase da implementação do projeto, participaram 28 crianças e jovens em AR, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade, a frequentar entre o 4º e 10º anos de escolaridade, integrados em 5 grupos constituídos por 5 a 7 elementos. Nesta fase do estudo participaram, ainda, a coordenadora do Projeto Aurora, os 5 professores das oficinas, a estagiária de Educação Social, os 6 monitores e 4 diretores das instituições.

Na segunda fase da implementação participaram 19 adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos de idade, a frequentar entre o 6º e o 10º anos de escolaridade, distribuídos por três grupos constituídos por 5 a 8 elementos, que frequentaram a oficina de fotografia.

3. Medidas

3.1. Dados sociodemográficos dos participantes das oficinas:

Nas duas fases da implementação do projeto foram aplicados questionários sociodemográficos junto das instituições, no arranque de cada grupo, através do Google Forms, com o intuito de caracterizar os participantes em parâmetros como a idade, escolaridade, número de retenções, medidas de proteção a que estão sujeitos, diagnóstico médico de índole física e/ou psicológica.

3.2. Diários de bordo:

Na primeira etapa da implementação, os diários de bordo permitiram a recolha de informação durante as reuniões com os diretores técnicos e monitores das instituições, das reuniões com a coordenadora, professores e estagiária, e das minhas observações das oficinas durante 120 sessões.

3.3. Grau de motivação e nível de conhecimento dos participantes:

Para avaliar o grau de motivação (uma questão) e o nível de conhecimento (seis questões) dos participantes das oficinas nas duas fases de implementação, foram aplicados questionários de autorelato destes dois parâmetros, através do Google Forms, no início e final de cada oficina. Cada questão foi avaliada numa escala Likert de 1 a 5, em que 1 corresponde a Nenhum e 5 corresponde a Elevado. De realçar que as seis questões relativas ao grau de conhecimento, visavam conteúdos específicos de cada oficina e por isso, foram elaboradas cinco versões diferentes, de acordo com os exemplos apresentados do Anexo A. De forma a operacionalizar um *score* final para o nível de conhecimento, foi calculada a média das respostas apresentadas nas suas questões.

3.4. Perceção dos professores acerca do grau de motivação e nível de conhecimento dos participantes:

Também foi solicitado aos professores que avaliassem o grau de motivação e o nível de conhecimento dos conteúdos por participante, no início e final de cada oficina, através do Google Forms, nos mesmos moldes do que foi aplicado aos participantes.

3.5. Avaliação geral do projeto pelos participantes:

No final da intervenção, as crianças e jovens foram convidadas a deixar um testemunho em vídeo sobre a sua participação no projeto, a apontar os pontos fortes e pontos fracos do projeto e a fazer uma avaliação geral livre. Os vídeos foram gravados na sessão de despedida do projeto, em cada grupo. Na altura da realização deste estudo, apenas foi possível aceder a 18 transcrições sobre os grupos da primeira fase.

3.6. Avaliação da tomada de decisão responsável pelos participantes:

Na segunda fase da implementação, no final de cada sessão das oficinas, os participantes preencheram uma grelha de avaliação que integrava cinco parâmetros - identificar um problema, analisar e recolher informação sobre o problema, formular várias soluções para o problema, comparar as várias soluções e escolher a melhor, verificar se atingiu o resultado esperado. Para cada um, o participante teria que assinalar 0=“Não”, 1=“Em parte” ou 2= “Sim”. No final foi calculada a média de respostas apresentadas por cada um dos participantes para cada um destes parâmetros.

3.7. Protocolo de Monitorização da Implementação das Oficinas

Também na segunda fase da implementação foi aplicado um protocolo de MIO. Divide-se em duas partes. A primeira (Anexo B) é constituída por uma grelha que estrutura as 5 dimensões da TDR, a ser aplicada aos desafios que são definidos a cada sessão, numa reunião prévia com o professor, preferencialmente relacionados com o processo de tomada de decisão artística, mas também com outras questões de vida diária, que possam ser identificadas como desafios pelos participantes. Tem o objetivo de guiar o professor na tarefa de ministrar os conteúdos promovendo a tomada de decisão, facilitando o raciocínio por etapas através de questionamento e *feedback*, e incluindo os participantes no processo, com o intuito que estes tomem consciência dos processos, analisem todas as possibilidades e tomem a melhor decisão possível. Nesta grelha são registadas observações descritivas da forma como cada um dos processos foi implementado e que sucesso teve, em local próprio definido para o efeito no documento, por mim e pelo professor, numa cadência de 3 em cada 5 sessões.

A segunda parte (Anexo C) constitui uma grelha que sistematiza os indicadores que podem ser observados através dos processos criativos durante as oficinas artísticas. Integra componentes da ferramenta AtoolArticulan+ (www.articulan.com), desenhada para apoiar profissionais e colaboradores na conceção de workshops artísticos, numa adaptação às oficinas no Projeto Aurora, e alinhada com os dados recolhidos durante a realização do estudo exploratório e o enquadramento teórico abordado na primeira parte deste projeto.

Os indicadores que constituem esta grelha servem para guiar o professor e avaliar os processos, e são acompanhados de exemplos que facilitam o registo das observações, que por sua vez servem para descrever a forma como cada indicador foi operacionalizado e que sucesso teve em determinada sessão. Foi construída com base nos seguintes guiões-chave:

- 1) O ponto de partida das oficinas baseia-se no convite à exploração com planos de aula abertos, orientação passo-a-passo, possibilidade de usar materiais que forneçam liberdade funcional; é assegurado que os conteúdos se relacionam com experiências de vida real, que integrem várias áreas, com a possibilidade de exploração de vários espaços, promovendo a criatividade.
- 2) O clima comunicacional é positivo e orientado para o elogio. Os professores e os participantes estão ativamente envolvidos e apreciam as atividades de forma genuína, num ambiente seguro que encoraja a cometer riscos.

- 3) É promovida uma aprendizagem multissensorial, com ênfase no processo, em que são fornecidas múltiplas oportunidades para reinterpretar e transformar os materiais e as situações.
- 4) São promovidas múltiplas oportunidades para desenvolver os interesses e/ou preocupações dos participantes, de modo a que expandam as suas ideias e desafiem o conhecimento existente.
- 5) Os participantes são encorajados a comunicar e partilhar ideias de diversas formas, bem como a enveredar esforços para resolver problemas em colaboração conjunta.
- 6) Há liberdade para usar diversos espaços e tempo para sentir, identificar e comunicar.
- 7) A voz e o trabalho artístico dos participantes são valorizados, através da documentação e do convite à expressão da opinião sobre as oficinas.

Cap. V - Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Diários de Bordo (1ª Fase)

Nas reuniões com os diretores técnicos e monitores das instituições no arranque do projeto, abordámos temas relacionados com as regras de funcionamento e rotinas das instituições, calendarização das sessões, características individuais dos participantes e espaços e materiais a serem utilizados. Identificamos alguns desafios, nomeadamente:

- Heterogeneidade no que respeita ao nível cognitivo dos participantes;
- Comprometimento no envolvimento e grau de participação das crianças e jovens nas decisões relativas aos procedimentos das casas de AR;
- Em alguns casos, rigidez nos procedimentos das casas de AR;
- Alguns padrões comportamentais problemáticos;
- Falta de motivação de alguns participantes;

À semelhança do que nos foi permitido aferir no enquadramento teórico, aquando da análise do Acolhimento Residencial em Portugal (Rodrigues, 2019), identificamos, também nesta amostra, que esta é a principal medida de colocação, apesar do estabelecimento da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei 142/2015 de 8 de setembro, que privilegia o contexto familiar, em consonância com um dos direitos

fundamentais da criança (Delgado, et al., 2018). São diversos os fatores de origem social, financeira e política, que estão na origem da resistência à desinstitucionalização em Portugal (Delgado, et al., 2018), e que carecem de análise e intervenção sócio-política.

Padrões comportamentais problemáticos revelaram-se uma constante entre os participantes. Experiências de privação, negligência parental ou abuso, acrescidos de fatores biológicos e psicológicos, como histórico de perturbações mentais ou consumo de substâncias na família (Turk, et al., 1999), e o impacto que o próprio AR tem para a criança (Richardson & Joughin, 2000), podem constituir fatores de risco graves para o desenvolvimento intelectual e emocional (Erol et. al, 2010), justificando esta heterogeneidade cognitiva e falta de motivação, e contribuindo para o aparecimento de perturbações mentais (Pereira et al., 2010) e desenvolvimento de padrões comportamentais problemáticos (Alberto, 1999; Córias, 1995; Formosinho et al., 2002; Strecht, 2000; Vilaverde, 2000, citado em Carneiro, 2005; Rodrigues, 2019).

As crianças e jovens que participaram nestas oficinas, parecem ter possibilidades limitadas de participação nos procedimentos das casas de AR (Ten Brummelaar, et al, 2018) o que tem efeitos negativos na promoção de oportunidades para o desenvolvimento da TDR (Vis, et al., 2011), uma competência essencial na transição para a vida adulta, e que necessita de ser promovida nesta população em particular.

Nas reuniões com a coordenadora, professores e estagiária, abordámos questões operacionais, realizamos uma análise do comportamento e do progresso das crianças e jovens que participaram no projeto, de forma individual, discutimos as suas necessidades, e soluções para lidar com padrões comportamentais problemáticos, com o objetivo de implementar melhorias nas oficinas e definir práticas responsivas às características dos participantes e aos procedimentos das instituições.

Uma análise das notas do diário de bordo realizadas no decorrer das 120 sessões observadas, inerentes à implementação das cinco oficinas artísticas do Projeto Aurora, permite-nos destacar alguns pontos transversais as todas as oficinas. Após analisar a informação de cada oficina, categorizamo-la em pontos fortes e pontos a melhorar. A informação foi sumariada no quadro seguinte.

Quadro 1: Sistematização do Diário de Bordo das Oficinas

Observações transversais a todas as oficinas		
- Acompanhamento de adultos (professores, coordenadora do projeto, psicóloga, estagiária de Educação Social); - Participação voluntária nas atividades; - Clima comunicacional positivo, descontraído, alinhado com as idades dos participantes (exceto na abordagem 2 da oficina de Representação); - Satisfação genuína pelo processo de aprendizagem e orientação para o elogio; - Resistência a orientação para uma tomada de decisão artística mais intencional e de acordo com o modelo de TDR, com a possibilidade de generalizar os processos de TDR a situações de vida diária; - Gestão do tempo realizada de acordo com a motivação dos participantes; - Dificuldades em adaptar os conteúdos aos diversos níveis cognitivos dos participantes; - Valorização da partilha de experiências pessoais que possam não ter a ver com os conteúdos das sessões, que fortalecem a relação entre a equipa e os participantes, e destes entre si; - Foi garantido que todos tinham acesso aos materiais e oportunidade de experienciar as atividades, de forma responsiva ao nível cognitivo de cada um; - Dificuldades em ministrar conteúdos mais teóricos;		
Oficina	Pontos Fortes	Pontos a melhorar
Fotografia e Vídeo	- Definição de estrutura das sessões, com orientação passo-a-passo e planos de aula abertos; - Feedback contínuo e envolvimento ativo dos participantes nas atividades; - Possibilidade de exploração dos materiais e espaços disponíveis, de forma orientada e de forma livre; - As atividades provocam e convidam à exploração, incentivam a correr riscos num ambiente seguro com acompanhamento individual, constante e responsivo ao ritmo de cada um; - Convite à expressão livre de ideias, estímulo à interação, comunicação e cooperação; - Foco no processo, liberdade de exploração e criatividade para reconhecer desafios e reinterpretar situações; - Valorização do trabalho artístico através da disponibilização do registo fotográfico realizado pelos participantes.	- Oportunidade de se promover uma aprendizagem baseada num projeto em grupo, que permitisse valorizar o trabalho artístico e o sentido de autoeficácia;
Rádio	- Feedback contínuo e envolvimento ativo dos participantes nas atividades; - Os conteúdos refletem os interesses dos participantes; - Possibilidade de manuseamento dos materiais de forma livre; - Aprendizagem multissensorial; - Plano de aula baseado num projeto que facilita a colaboração entre colegas e valoriza o trabalho artístico;	- Implementação de uma estrutura e orientação passo-a-passo; - Dificuldades em dar continuidade à realização do projeto;

	- Possibilidade de colocar em prática os conteúdos abordados com convidados reconhecidos nesta área.	
Representação - Abordagem 1 - Perspetiva do ator enquanto profissional da cultura	- Plano de aula estruturado que explora técnicas e jogos dramáticos que trabalham competências socioemocionais; - Criação e apresentação de projeto final com o envolvimento de toda a equipa, promovendo a autoestima e o sentimento de autoeficácia.	- Clima comunicacional rígido, focado em regras; - Rigidez na estrutura das sessões; - Adaptação dos temas aos interesses dos participantes; - Não envolvimento dos participantes nas decisões relacionadas com os processos das sessões.
Representação - Abordagem 2 - Partiu-se das competências e interesses dos participantes para delinear uma estrutura para criar um produto artístico	- Clima comunicacional positivo e responsivo às características dos participantes; - Foco no processo; - Partilha de interesses pessoais através de jogos que incluem linguagem verbal e não verbal e interação social; - Atividades responsivas aos interesses e preocupações pessoais e sociais dos participantes; - Convite à dramatização livre; - Feedback em tempo real baseado no elogio; - Envolvimento dos participantes nas decisões; - Aprendizagem baseada num projeto que resulta num produto artístico; - O convite às atividades provoca reação.	- Gestão do tempo.
Representação - Abordagem 3 - Os conteúdos definiram-se no decurso das sessões, de forma responsiva à motivação dos participantes, em forma de jogo	- Clima comunicacional divertido; - Envolvimento dos participantes nas decisões sobre as atividades; - Aprendizagem multissensorial; - Possibilidade de promover a concentração, empatia, cooperação, criatividade e improvisação através de jogo.	- Ausência de definição de objetivos e estrutura; - Desmotivação dos participantes; - Desenvolvimento de projeto em que os participantes tivessem a oportunidade de colocar em prática as habilidades desenvolvidas.
DJ	- Orientação passo-a-passo; - Foco no processo e na prática; - Reforço da importância do treino para a promoção das habilidades; - Aprendizagem multissensorial; - Acompanhamento individual; - Feedback contínuo; - Incentivo a correr riscos; - Envolvimento na tomada de decisão artística;	- Criação de projeto que permita aferir a apresentação e valorização do produto artístico.

Estas observações permitiram aferir os ingredientes que contribuíram para o sucesso, e outros que poderão ter limitado a promoção das CSE, bem como a aquisição de competências e conteúdos programáticos das oficinas.

O clima comunicacional positivo, descontraído, alinhado com as idades dos participantes baseado no elogio, e a satisfação genuína pelo processo de aprendizagem, tiveram efeitos positivos no envolvimento e no estabelecimento de relações significativas com os adultos (Edgar & Morrison, 2020), facilitando a promoção da ASE (Durlak, et al., 2015), ao passo que um clima comunicacional mais formal e distante deu origem a desmotivação e relatos negativos sobre as oficinas em que este se verificou.

O envolvimento dos professores, o acompanhamento individual, o feedback contínuo com ênfase no processo, o incentivo a correr riscos num ambiente seguro, contribuíram para que os participantes estivessem cientes de todos os processos e desafiassem o conhecimento existente, com efeitos positivos na persistência nas tarefas e na reinterpretação dos materiais e das situações (Dusenbury, et al. 2015).

Planos de aula estruturados com definição de objetivos e orientação passo-a-passo, tiveram efeitos positivos na aquisição de conteúdos e na resiliência dos participantes (Durlak et al., 2011, Dusenbury, et al., 2015; Durlak, et al., 2015), enquanto que a ausência de estrutura teve repercussões negativas na motivação e envolvimento.

Atividades responsivas às características individuais e a incorporação das experiências pessoais e origens culturais dos alunos (Silverstein & Layne, 2010), valorizando as suas opiniões, contribuíram para um ambiente inclusivo, em que os participantes são parceiros no processo educacional, elevando o seu sentimento de pertença e envolvimento ativo (Alldrege, 2015; Durlak, et al., 2015), enquanto que as atividades impostas resultaram em desmotivação e relatos negativos.

Houve alguma dificuldade em praticar a promoção das competências de forma desenvolvimental (Denham, 2015), devido à heterogeneidade do nível cognitivo dos participantes, em alguns grupos.

As sessões baseadas em exposição de conteúdos de forma teórica resultaram na desmotivação dos participantes, enquanto que as sessões que partiram de um convite à exploração livre numa abordagem multissensorial, se repercutiram num envolvimento ativo na tomada de decisão artística e iniciativa sobre os processos das sessões, com efeitos

positivos na retenção da informação (Scheinfeld, 2004), na autoestima e sentido de auto-eficácia.

A liberdade de exploração dos espaços disponíveis, dos materiais e a flexibilidade na gestão do tempo das sessões, contribuíram para o desenvolvimento da criatividade (Dusenbury, et al., 2015), enquanto que as sessões que foram mais rígidas nestes temas, tiveram efeitos negativos na motivação e envolvimento.

O reforço da importância do treino para a promoção das habilidades teve efeitos positivos na perseverança necessária para se dedicar à excelência artística, promovendo a resiliência (Edgar & Morrison, 2020).

O incentivo à partilha de ideias, à aprendizagem cooperativa e colaborativa, teve efeitos positivos no diálogo e na resolução de problemas, promovendo oportunidades para desenvolver habilidades de relacionamento positivo com os colegas (Dusenbury, et al. 2015). As oficinas que não foram baseadas num projeto falharam na valorização dos produtos artísticos, que servem, não só para avaliar a aquisição de conteúdos e habilidades pelos alunos, mas também para orientar a instrução e aplicar estratégias diferenciadas para responder às necessidades individuais ou coletivas, com repercussões na perceção de progresso e na realização pessoal dos participantes (Stevenson & Deasy, 2005).

2. Avaliação geral das oficinas pelos participantes

Depois de uma análise cuidada das 18 transcrições de vídeos realizados pelos participantes das oficinas, sumariando a sua avaliação das mesmas, pretendeu-se codificar, agregar e categorizar trechos destas, que passamos a apresentar em forma de quadro. Na coluna encontram-se os fragmentos de texto, unidade de registo, que se tomam por indicativo de uma categoria.

Quadro 2: Sistematização da Avaliação Geral das Oficinas pelos Participantes

Categorias	Unidade de Registo
Aprendizagem e aquisição de conteúdos	“ajudou-me a entender bem o que se passa na rádio”, “aprendi coisas novas que não sabia, como a parte de DJ e Representação”, “aprimorar as minhas habilidades tanto fotográfica, como de imagem”, “ajudou-me a ter vários conhecimentos”, “ajudou-me a melhorar as minhas bases”, “vivenciei e experimentei muitas coisas que em 16 anos praticamente nunca tinha feito”;
Sentimentos	“gostei muito”, “foi muito fixe”, “tomara que haja mais vezes”, “é incrível, um conjunto de emoções enormes, é inesquecível”, “foi importante para mim”, “foi muito interessante”, “este projeto foi inspirador para mim”, “foi muito divertido, rimos, brincamos, recomendo claro”, “foi um coiso muito porreiro”, “não esperava que fosse assim tão divertido”;
Relacionais e interpessoais	- “deram-me mimos”, “conhecer pessoas assim incríveis de um momento para o outro”, “foi incrível a forma como nos receberam, como nos apoiam”, “deu para partilhar momentos também, com pessoas daqui do lar e como de fora”, “foi uma alegria conhecermos também o Julien, a Céline, a Ana e a Catarina”, “as pessoas que estiveram connosco também foram pessoas 5 estrelas”;
Perspetivas para o futuro	“vai-me dar muito jeito para entender o que eu quero para o futuro”, “foi uma abertura (...) de diálogos para outras experiências de vida, para outras coisas que podem vir a voltar a acontecer no nosso futuro, nas nossas vidas e despertar outros tipos de qualidade de vida nos nossos pensamentos e ideias escolares”, “como escolhi esta área para a faculdade, já tenho umas bases mais firmes para poder avançar sem me preocupar”, “houve coisas que nos chamaram mais a atenção, que adoramos fazer, e um dia não sabemos, podemos vir a ter esse futuro, esse trabalho, como fotógrafo, como ator ou até como dj, não sabemos”

Verificamos que as oficinas mais mencionadas de forma positiva foram as de Fotografia e DJ, que marcaram a diferença no que respeita à estrutura das sessões, garantindo uma orientação passo-a-passo (Durlak, et al., 2015), ao clima comunicacional positivo, ao envolvimento ativo e ao estabelecimento de relações significativas com os adultos (Edgar & Morrison, 2020). Já a oficina com relatos mais negativos corresponde à abordagem 1 da oficina de Representação, que, apesar de ter cumprido na estrutura das sessões, apresentou-a de forma rígida, com efeitos negativos no envolvimento dos participantes e na consideração das suas características individuais (Silverstein & Layne, 2010), e em que o clima comunicacional se manteve rígido e focado em regras. Três dos relatos referem “não me senti à vontade” na oficina de Representação.

A aprendizagem, aquisição de conteúdos, de habilidades e o fator novidade foram duas das características mais mencionadas. Uma grande parte dos participantes não tinha qualquer contacto com as artes até à participação no Projeto Aurora, sendo que, uma parte significativa estava a considerar, ou já a frequentar, as áreas profissionais de restauração,

bar, hotelaria e mecânica. No final da intervenção o discurso referente a perspectivas para o futuro mudou consideravelmente, incluindo a possibilidade de enveredar pela área artística, mais particularmente Fotografia e DJ.

Os sentimentos positivos e a agradabilidade dos temas (Scheinfeld, 2004) são fatores que se revelaram de grande importância para as crianças e jovens, com efeitos positivos no envolvimento ativo no processo criativo de construção de significado (Robinson, 2001).

3. Monitorização da Implementação das Oficinas (2ª Fase)

A seguir demonstramos, em forma de tabela, os conteúdos, os objetivos gerais e específicos para cada uma das 3 em 5 sessões, que foram observadas por mim e pelo professor de Fotografia, bem como os desafios selecionados para promover a TDR em cada uma das sessões.

Quadro 3: Conteúdos e Objetivos da Oficina de Fotografia na 2ª fase

Conteúdos e Objetivos da Oficina de Fotografia		
Sessão 1 Conteúdos: Nascimento e evolução da fotografia; Introdução ao equipamento fotográfico; Light Painting. Objetivos gerais: Saber como trabalhar c/ uma câmara fotográfica em modo normal e entender os princípios práticos da fotografia (abertura, velocidade de obturação, ISO). Promoção de tomada da TDR. Objetivos específicos: Treinar os conteúdos com a técnica light-painting; Identificar, analisar, resolver e tomar a melhor decisão referente ao facto de não haver câmaras para todos.	Sessão 3 Conteúdos: Macrofotografia Objetivos gerais: Conhecer as técnicas específicas da macrofotografia. Promoção da TDR. Objetivos específicos: Usar as técnicas adquiridas nas sessões anteriores em conjunto com as técnicas específicas da macrofotografia, para criar um produto artístico. Identificar, analisar, resolver e tomar a melhor decisão referente à escolha dos objetos a fotografar.	Sessão 4 Conteúdos: Auto-retrato e Fotografia a Preto e Branco Objetivos gerais: Conhecer as técnicas específicas do Auto-retrato e da Fotografia a Preto e Branco. Promoção da TDR. Objetivos específicos: Usar as técnicas apreendidas nas sessões anteriores para realizar uma representação livre do Eu. Identificar, analisar, resolver e tomar a melhor decisão referente à forma com cada um quer ser representado em fotografia.

Após a leitura das observações registadas por mim e pelo professor de Fotografia na primeira parte do MIO, que constitui uma grelha que estrutura 5 dimensões da TDR - identificar o problema, analisar a situação, resolver o problema, tomada de decisão e execução e avaliação da decisão (Beck, & Weishaar, 2000) - identificamos padrões comuns de facilidade/dificuldade na implementação do raciocínio por etapas, em todas as sessões e grupos. Nomeadamente:

- No geral, o professor incluiu as crianças e jovens no processo de TDR, facilitou o raciocínio por etapas através de questionamento e *feedback* (Cannelle & Reiff, 1994; Richardson, 1997);
- A definição dos desafios partiu de situações relacionadas diretamente com as sessões, e foi realizada com uma atitude positiva e confiança na resolução. Os participantes demonstraram, no geral, sucesso nesta primeira etapa;
- A análise da situação foi realizada de forma objetiva, com questões “como” e “porquê”. Em todos os grupos verificaram-se algumas dificuldades na partilha de informação em grupo pelos participantes, que se dissiparam quando houve um acompanhamento individual;
- Na fase da resolução do problema identificamos pouca criatividade por parte da generalidade dos participantes. Em alguns casos foi necessário *feedback* e estímulos contínuos por parte do professor;
- Comparar e avaliar as alternativas e escolher a melhor solução foi uma das etapas com mais dificuldades em todos os grupos, em que se verificou ausência de iniciativa e dificuldades na determinação dos prós e contras de cada solução. O *brainstorming* foi a estratégia mais utilizada;
- A execução e avaliação da decisão, da qualidade do bem-estar pessoal e social, da razão custo/benefício, comparação do resultado obtido com o previsto e reflexão sobre o sucesso nas etapas anteriores (Wenzel, 2013), foi a etapa que apresentou mais dificuldades e não foi possível implementá-la na maior parte dos grupos, em parte por falta de tempo, e, por outro lado, por não ter sido possível concluir as etapas anteriores com sucesso.

A análise das observações registadas na segunda parte do protocolo de MIO, permitiu-nos verificar que os pontos fortes identificados na oficina de Fotografia na 1ª fase, foram tidos em consideração, bem como outras orientações que constituem a grelha da segunda parte do protocolo de MIO, nomeadamente:

- O convite à atividade foi realizado de forma a induzir à exploração e à interação, com foco no processo. O professor atuou como facilitador e usou um plano de aula aberto. Os materiais convidam à liberdade funcional e são expressivos (Dusenbury, et al. 2015);
- Houve um esforço para relacionar os conteúdos com experiências prévias de vida real (Silverstein & Layne, 2010);
- Foram utilizados vários espaços como forma de convite à exploração e criação de várias interações (Dusenbury, et al. 2015);
- O clima da comunicação do professor foi positivo e orientado para o elogio. O tom de voz, a postura e toda a comunicação verbal e não verbal revelam satisfação genuína com o processo de aprendizagem das crianças e jovens. O professor investiu energia e envolveu-se ativamente, estando ciente de todos os processos (Edgar & Morrison, 2020);
- Os participantes foram estimulados a produzir interações positivas com os colegas e adultos. Na generalidade apresentaram um envolvimento ativo, participação plena nas atividades, investimento de energia e expressão de alegria (Edgar & Morrison, 2020). Quando enfrentaram dificuldades foram incentivados a cometer erros e a correr riscos, o que, em alguns casos, resultou em persistência nas tarefas (Dusenbury, et al. 2015);
- Foram promovidas várias formas de expressão multissensorial, nomeadamente linguagem verbal e não verbal (fotografia) (Scheinfeld, 2004);
- Foram fornecidas várias oportunidades para que as crianças e jovens reinterpretassem/transformassem os materiais e a situação. A atividade (materiais, provocação) convida a experimentar novas soluções, a pensar em novas ideias e a interpretar o material familiar de novas maneiras (Silverstein & Layne, 2010). Foi dada ênfase ao processo.
- Foram promovidas múltiplas oportunidades para desenvolver os interesses e/ou preocupações dos participantes, de modo a que tivessem a oportunidade de expandir as suas ideias e desafiar o conhecimento existente, através de modelagem, apoio, elaboração, metacognição, diferenciação e capacidade de resposta (Alldrege, 2015; Durlak, et al., 2015);
- As crianças e jovens e adultos foram encorajados a partilhar as suas ideias de diversas formas. Comunicação verbal e não-verbal (trabalho artístico). Os adultos facilitaram a troca de ideias e interações, o professor facilita a colaboração entre

colegas para resolução de problemas (através da formação de grupos), auxiliando os participantes na tomada de perspectiva dos seus pares, com foco no diálogo. Os adultos colaboraram entre si e alinharam procedimentos (Dusenbury, et al. 2015);

- Foi disponibilizado tempo para sentir, identificar, comunicar (www.articulan.com);
- As crianças e jovens foram convidadas a expressar sentimentos e expetativas sobre as oficinas.
- O trabalho artístico foi valorizado (Stevenson & Deasy, 2005) através da disponibilização do registo fotográfico realizado pelos participantes, online, através de um link no Google Drive.

Verificamos que não foi possível implementar algumas das orientações previstas da grelha, tais como:

- Articulação de diferentes áreas do programa do projeto (www.articulan.com) ;
- Aprendizagem baseada num projeto que permitisse avaliar a aquisição de conteúdos e habilidades pelos alunos, mas também para orientar a instrução e aplicar estratégias diferenciadas para responder às necessidades individuais ou coletivas, com repercussões na perceção de progresso e na realização pessoal dos participantes (Stevenson & Deasy, 2005).

4. Grau de motivação e nível de conhecimento na perceção dos participantes e dos professores nas duas fases do estudo

A tabela da página seguinte apresenta a média dos resultados de autorelato dos participantes e perceção dos professores, referentes ao nível de conhecimento dos conteúdos das oficinas, bem como do grau de motivação dos participantes, no início e final das oficinas, e na 1ª e 2ª fase deste estudo.

Tabela 1: Dados descritivos dos níveis de conhecimento e grau motivação avaliados pelos participantes e professores, no início e no fim das oficinas nas duas fases da implementação e valores do t Testes

Fase			Início				Fim				Teste t medidas repetidas		D Cohen
			Média	DP	Min.	Max	Média	DP	Min.	Max.	t(df)= t	Signi.	
I	Participantes	GM	4.030	1.240	1	5	4.483	0.755	2	5	t(74)= 3.899	<.001	1.55
		NC	0.983	1.050	0	3.3	2.711	0.470	1	4	t(19)= 7.56	<.001	1.02
	Professores	GM	3.530	0.890	1	5	3.821	0.907	1	5	t(49)= 2.213	0.02	1.23
		NC	1.230	0.385	0.67	1.83	2.472	0.794	0.33	3.5	t(11)=5.682	<.001	0.753
II	Participantes	GM	3.730	1.311	1	5	4.091	1.376	1	5	t(29)=1.140	.264	1.461
		NC	0.760	0.771	0	2.5	2.843	1.059	0	4	t(16)=8.480	<.001	1.01
	Professores	GM	3.431	0.981	2	5	3.793	0.804	2	5	t(42)=2.324	.025	.919
		NC	0.782	0.513	0.33	2.00	2.211	0.590	0.83	3.33	t(18)= 11.937	<.001	.529

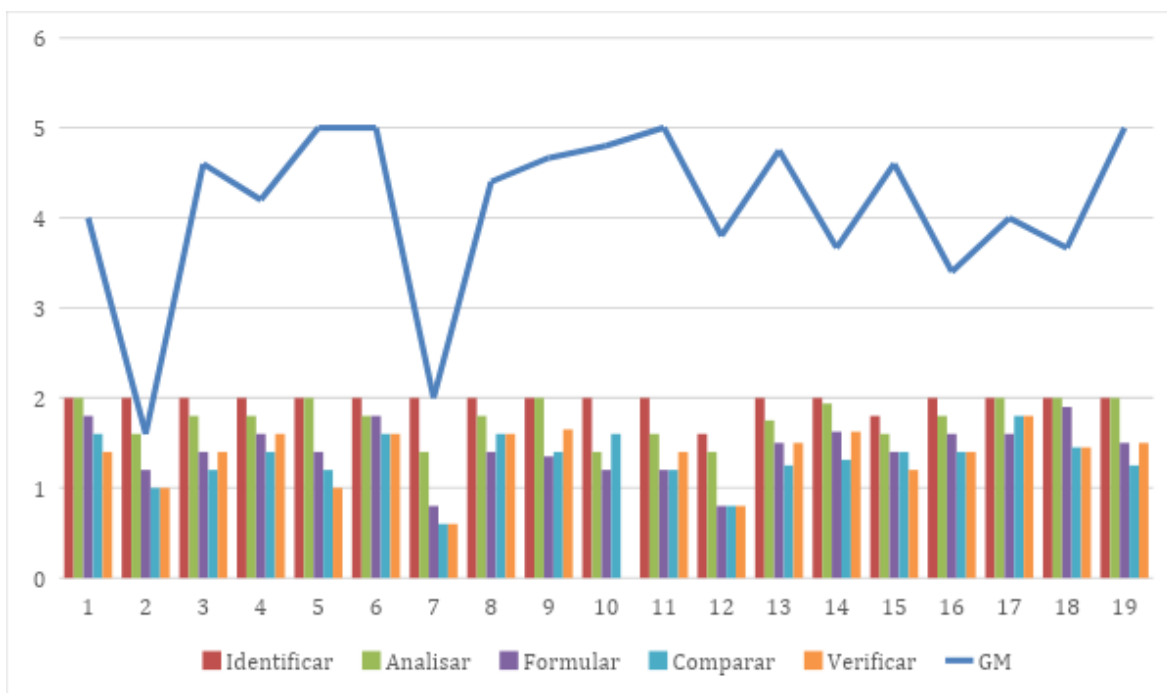
Uma análise dos resultados dos Teste T de medidas repetidas em amostras emparelhadas, revela que no decorrer da primeira fase os participantes e professores reconhecem ganhos significativos no conhecimento adquirido e no grau de motivação no final das oficinas. Na segunda fase a significância e a direção das diferenças mantêm-se, exceto na avaliação que os professores fazem do grau de motivação.

A falta de motivação de alguns participantes nesta fase foi visível durante as sessões. Em alguns casos, os participantes estavam em vias de serem entregues às famílias, outros em exames escolares e período pré-férias, o que poderá ter tido influência nestes resultados.

5. Grau de motivação e etapas da TDR operacionalizadas durante a oficina de Fotografia (2ª Fase)

O gráfico da página seguinte apresenta a média dos resultados da percepção de operacionalização dos 5 etapas do processo de TDR - identificação dos problemas, formulação de hipóteses, comparação das soluções e a verificação dos resultados , bem como do grau de motivação de cada participante.

Figura 1: Média da percepção dos participantes quanto ao nível de operacionalização das 5 etapas da TDR e grau de motivação da oficina de Fotografia implementada na 2ª fase



À semelhança do que foi observado no protocolo de MIO, todos os participantes consideram ter tido sucesso na identificação dos problemas, sendo visível uma diminuição gradual no sucesso, à medida que a complexidade do processo aumenta, no decurso das etapas seguintes. Tendo em conta a avaliação dos participantes da oficina de fotografia, a formulação de hipóteses, a comparação de soluções e a verificação dos resultados foram as menos operacionalizadas. Alguns jovens apresentam problemas cognitivos e emocionais que podem afetar os resultados na realização destas tarefas, bem como o grau de motivação para as mesmas.

Cap. V - Conclusão e Implicações Práticas

Em jeito de conclusão, identificamos os pontos que se evidenciaram durante e após a realização deste estudo, as principais implicações para a prática, e apresentamos reflexões para o futuro.

O processo de recrutamento das crianças e jovens que participaram neste estudo, levou-nos à conclusão que, nesta população, o AR é a principal medida de colocação, em

consonância com os números que identificamos na literatura, que apontam para uma percentagem de colocação extrafamiliar na ordem dos 87%, em Portugal (Rodrigues, 2019).

Também em consonância com o que conclui a literatura baseada em dados empíricos, as crianças e jovens apresentam características distintas, nomeadamente padrões comportamentais problemáticos, como dificuldades no desenvolvimento, baixa auto-estima, insucesso escolar, instabilidade emocional (Alberto, 1999; Córias, 1995; Formosinho et al., 2002; Strecht, 2000; Vilaverde, 2000, citado em Carneiro, 2005), fruto das vivências, do ambiente ou condições nas instituições, na família, escola, na comunidade, ou até de traços de personalidade que, comprovadamente, têm uma influência negativa no processo de TDR (Murray & Farrington, 2010).

O grau de participação das crianças e jovens nos procedimentos das casas de AR encontra-se comprometido, em congruência com o que foi identificado numa revisão à literatura sobre o assunto (Ten Brummelaar, et al, 2018), o que terá também contribuído para as dificuldades que identificamos na TDR (Vis, et al., 2011). Torna-se, assim, urgente promover, nesta população, oportunidades de promoção desta competência essencial na transição para a vida adulta.

Estas características, a par da heterogeneidade dos grupos, podem ter contribuído para o insucesso na operacionalização da TDR, à medida da complexidade do raciocínio por etapas. São necessários mais estudos para tecer conclusões mais concretas sobre os resultados da operacionalização, no entanto os dados recolhidos permitem-nos tecer algumas hipóteses: aumentar a duração das oficinas pode ser positivo, na medida em esta se revelou curta para ministrar os conteúdos propostos, quando é necessário tempo e conforto para intencionalizar a promoção de CSE (Dusenbury, et al., 2015), com a possibilidade de generalização dos processos a situações de vida diária (Durlak, et al., 2015), de forma a que possa ter efeitos positivos na adoção do comportamento em situações futuras (Wenzel, 2013); o treino dos professores é essencial (Durlak, et al., 2015) para garantir um bom envolvimento dos participantes no processo e o devido apoio através de questionamento e *feedback*; praticar as tarefas de forma desenvolvimental, em tópicos apropriados à idade, ou ao desenvolvimento cognitivo de cada participante (Denham, 2015) poderá ter influência nos resultados deste processo.

Os dados recolhidos através dos questionários que avaliam o NC percebido pelos participantes e pelos professores, antes e depois das oficinas, nas duas fases deste estudo, permitem-nos concluir a ocorrência de uma assimilação significativa. A aprendizagem, aquisição de conteúdos, de habilidades e o fator novidade foram das características mais mencionadas na avaliação geral das oficinas pelos participantes. Apesar da dimensão vocacional não ter sido avaliada durante este estudo, os relatos dos participantes apontam para uma diversificação das expectativas profissionais, o que nos leva a colocar a hipótese de criar uma ferramenta que permita aferir dados concretos na determinação daquele que se apresenta como um dos ganhos mais significativos do projeto.

A percepção do grau de motivação pelos participantes e pelos professores teve uma tendência crescente, entre o início e o final das oficinas, exceto na 2ª fase da intervenção, que coincidiu com o período de exames escolares e período pré-férias, o que pode ter estado na origem destes resultados. São necessários mais dados para determinar, em concreto, os fatores que influenciaram a motivação dos participantes nesta fase.

Corroborando as conclusões que nos foram permitidas aferir no âmbito de uma revisão da literatura que se foca nos ganhos socioemocionais da AI, identificamos os pontos fortes que mais se destacaram no diário de bordo da 1ª fase deste estudo, que tiveram sucesso na implementação na 2ª fase, e que mereceram relatos positivos pelos participantes: a estrutura das sessões e planos cuidados contribuíram para que os adultos estivessem mais disponíveis e atentos às crianças, garantindo uma orientação passo-a-passo (Durlak, et al., 2015); um clima comunicacional positivo e o estabelecimento de relações significativas com os adultos (Edgar & Morrison, 2020), tiveram efeitos positivos na consideração das características individuais das crianças e jovens (Silverstein & Layne, 2010), valorizando suas opiniões e proporcionando um ambiente inclusivo, em que os participantes são parceiros no processo educacional, elevando o seu sentimento de pertença e envolvimento ativo (Alldrege, 2015; Durlak, et al., 2015).

Por outro lado, a primeira abordagem da oficina de Representação, que se baseou num clima comunicacional mais formal e focado em regras, tendo falhado na consideração

das características individuais dos participantes, originou relatos negativos por parte dos participantes. Interessa referir que, após este estudo ter terminado, a coordenação do Projeto Aurora teve em consideração os resultados provenientes do diário de bordo e dos relatos dos participantes, tendo integrado uma nova oficina, de Produção Musical, oferecendo a possibilidade de escolha entre Representação e Produção Musical, e contribuindo, assim, para elevar o papel ativo das crianças e jovens.

Os participantes demonstraram vontade de partilhar experiências pessoais não relacionadas com os conteúdos das sessões, e, apesar de a coordenação do Projeto Aurora ter considerado a implementação de momentos de lazer fora das casas de AR, nomeadamente idas a concertos e entrevistas a artistas reconhecidos, que chegaram a acontecer, não foi possível implementá-los na medida desejada, no âmbito das dificuldades impostas pela pandemia.

Como estratégia sugerida para o futuro, consideramos que poderia ser uma mais-valia, recolher informações junto dos adultos envolvidos (coordenação, professores, estagiários, diretores das instituições) através de *focus-groups*, que permitissem avaliar o funcionamento geral do projeto, das oficinas em particular, e discutir a relevância e adequação da ferramenta que foi criada para a MIO.

Referências Bibliográficas

Articulan. (2020) ArtiCULan Common assessment tool. Retirado de <https://www.articulan.com/>

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beck, A. T., & Weishaar, M. E. (2000). Cognitive therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding, *Current psychotherapies* (6th ed.; pp. 241-272). Itasca, IL: E. E. Peacock.

Bell, M. (2011). *Promoting children's rights in social work and social care. A guide to participatory practice*. Jessica Kingsley Publishers. <https://doi.org/10.1111/chso.12009>

Biag, M., Raab, E., & Hofstedt, M. (2015). An Implementation Study of the Art in Action Program. Stanford, C.A.: John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.

Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2009). Crisis and review of residential child care. Its role in child protection. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42–52.

Brouillette, L. (2012). Supporting the language development of limited English proficient students through arts integration in the primary grades. *Arts Education Policy Review*, 113(2), 68-74.

Campos, J., Barbosa-Ducharne, M., Dias, P., & Rodrigues, S. (2019). Saúde Mental de Crianças e Adolescentes Portugueses em Acolhimento Residencial. *Configurações*, 23, 105-122. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.7116>

Cannella, G. S.; Reiff, J.C. (1994)— Individual constructivist teacher education: teachers as empowered learners. *Teachers Education Quarterly*, 21 (3), 27-38.

Carneiro, R. (2005). Casa Pia de Lisboa. Um Projecto de Esperança: as estratégias de acolhimento das crianças em risco – relatório final. Principia.

Casciano, R., Cherfas, L., & Jobson-Ahmed, L. (2019). Connecting Arts Integration to Social-Emotional Learning among Special Education Students. *Journal for Learning through the Arts*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.21977/D915139672>
<https://escholarship.org/uc/item/33q136b1>

CASEL. (2017). *History*. <http://www.casel.org/history/>

CASEL. (2020). *CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?*
<https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

Catterall, J.S. (2002). The arts and the transfer of learning. In Deasy, R.J. (Ed.) *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (pp. 151-157). Washington, D.C.: Arts Education Partnership.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

Copley, J. (1992) – The integration of teacher education and technology: a constructivist model. In CAREY, D. et al., ed lit. - *Technology and teacher education* Charlottesville, VA: AACE. (pp. 681).

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, 2.^a ed. Coimbra: Almedina

Cristina Mogro-Wilson, Lorin Tredinnick, Influencing Social and Emotional Awareness and Empathy with a Visual Arts and Music Intervention for Adolescents, *Children & Schools*, Volume 42, Issue 2, April 2020, Pages 111–119.

Deasy, R.J. (Ed.). (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, D.C.: Arts Education Partnership.

Delgado, P., Carvalho, J. M. S., & Pinto, V. S. (2018). Tomada de decisão no sistema de proteção das crianças e jovens: Um estudo comparativo entre as atitudes de profissionais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 36(3), 355-367. <http://doi.org/10.14417/ap.1432>

DeMoss, L., & Morris, T. (2002). How arts integration supports student learning: Students shed light on the connections. Chicago, IL: Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE).

Denham, S. (2015). Assessment of social and emotional learning in educational contexts. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.),

Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 285-300). New York: Guilford.

Allredge, S. (June 3, 2015) What is powerful instruction? Presentation at CASEL's Collaborating District Initiative (CDI) Consultant Meeting, Chicago, IL.

DePaoli, J. L., Matthew, N. A., Bridgeland, J. (2017). Ready to Lead: A National Principal Survey on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579088.pdf>

De Winter, M. (2002). The century of the participating child. In E. J. Knorth, P. M. Van den Bergh, & F. Verheij (Eds.), Professionalization and participation in child and youth care (pp. 11–23). Aldershot, UK/Burlington, VT: Ashgate.

Duma, A., & Silverstein, L. (2014). A View into a Decade of Arts Integration. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1). <http://dx.doi.org/10.21977/D910119197>
Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/3pt13398>

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.

Durlak, J., Weissberg, R. , Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of Enhancing Students` Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Journal of Child Development*, 82, 405-432. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C.E., & Weissberg, R.P. (2015). What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A Brief on Findings from CASEL's Program Reviews.

Elias, M. J., Edgar, S. N. & Morrison, R. (2020, April 6). SEL & Arts Education: Navigating uncertain times, preparing for the future. https://zoom.us/webinar/register/WN__kLZWBWQeQ52RYZd-6T4iiA

Engel GL. The clinical application of the biopsychosocial model. *Am J Psychiatry*. 1980 May;137(5):535-44. doi: 10.1176/ajp.137.5.535. PMID: 7369396.

Erol, N., Simsek, Z. & Münir, K. (2010). Mental health of adolescents reared in institutional care in Turkey: challenges and hope in the twenty-first century. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 19, 113–124. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0047-2>

Farrington, C. A., Maurer, J., McBride, M. R. A., Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., Weiss, E. M., & Wright, L. (2019). Arts education and social-emotional learning outcomes among K–12 students: Developing a theory of action. Chicago, IL: Ingenuity and the University of Chicago Consortium on School Research.

Goff, R. & Ludwig, M. (2013). Teacher Practice and Student Outcomes in Arts-Integrated Learning Settings: A Review of Literature. Washington, DC: American Institutes for Research.

Greenberg, Mark & Domitrovich, Celene & Weissberg, Roger & Durlak, Joseph. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Future of Children*. 27. 13-32. 10.1353/foc.2017.0001.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Hardiman, M. (2016). Education and the arts: Educating every child in the spirit of inquiry and joy. *Creative Education*, 7, 1913-1928.

Hetland, L., & Winner, E. (2001). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Arts Education Policy Review*, 102(5), 3-6.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K.M. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.

Holochwost, S.J., Palmer Wolf, D., Fisher, K.R., O'Grady, K., & Gagnier, K.M. (2018). The arts and socioemotional development: Evaluating a new mandate for arts education. In R.S. Rajan & I.C. O'Neal (Eds.) *Arts Evaluation and Assessment* (pp. 147-180). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Isenberg, J., McCreddie, J., Durham, J., & Pearson, B. (2009). *Changing Education Through the Arts: Final evaluation report, 2005-2008*. Fairfax, VA: George Mason University, College of Education and Human Development.

Jacqueline Grennon Brooks and Martin G. Brooks, *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms* (Alexandria, VA: ASCD, 1999), 4.

JN. (2021, abril, 8). Jovens com sede de saber. Retirado de <https://www.jn.pt/especial-patrocinado/gaia-cidade-que-mexe/jovens-com-sede-de-saber-13444709.html>)

Kosky, C. & Curtis, R. (2008). An action research exploration integrating student choice and arts activities in a sixth grade Social Studies classroom. *Journal of Social Studies Research*, 32(1), 22-26.

Kruger, A. C. (2005). The Kennedy Center and schools: Changing Education through the Arts: Report on implementation and achievement 1999-2004. Atlanta, GA: Georgia State University.

Landmark School. (n.d.). *Landmark's Six Teaching Principles*.
<https://www.landmarkoutreach.org/strategies/landmarks-six-teaching-principles-tm/>

Landmark School. (n.d.). *Responsible Decision Making (Social Emotional Learning)*. <https://www.landmarkoutreach.org/strategies/responsible-decision-making/>

Mennuti, R. B., & Christner, R. W. (2012). An introduction to cognitive-behavioral therapy with youth. In R. B. Mennuti, R. W. Christner, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice* (pp. 3–23). Routledge/Taylor & Francis Group.

Menzer, M. (2015). The Arts in Early Childhood: Social and Emotional Benefits of Arts Participation. Washington DC: National Endowment for the Arts. www.arts.gov.

Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk Factors for Conduct Disorder and Delinquency: Key Findings from Longitudinal Studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633–642. <https://doi.org/10.1177/070674371005501003>

Niemi, K. (2020, 15 dezembro). *Niemi: CASEL Is Updating the Most Widely Recognized Definition of Social-Emotional Learning. Here's Why*. The 74 Million.
<https://www.the74million.org/article/niemi-casel-is-updating-the-most-widely-recognized-definition-of-social-emotional-learning-heres-why/>

Neufeld, Carmem. (2015). Terapia Cognitivo-Comportamental em Grupos com crianças e adolescentes.

Omasta, M., Graham, M., Milling, S. L., Murray, E., Jensen, A. P. & Siebert, J.J. (2020). Social emotional learning and the national core arts standards: A cross-disciplinary

analysis of policy and practices. Arts Education Policy Review. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1773366>

Pereira, M., Soares, I., Dias, P., Silva, J., Marques, S., & Baptista, J. (2010). Desenvolvimento, psicopatologia e apego: estudo exploratório com crianças institucionalizadas e suas cuidadoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 222-231. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200004>

Phillips, R.D., Gorton, R.L., Pinciotti, P., & Sachdev, A. (2010). Promising Findings on Preschoolers' Emergent Literacy and School Readiness in Arts-Integrated Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 38, 111 – 122.

Público. (2021, julho 13). Projecto Aurora descobre talentos em jovens e crianças em risco. Retirado de <https://www.publico.pt/2021/07/03/local/noticia/projecto-aurora-descobre-talentos-jovens-criancas-risco-1967083>

Rabkin, N., & Redmond, R. (2004). Putting the arts in the picture: Reframing education in the 21st century. Chicago, IL: Columbia College Chicago.

RealVisions. (2007). Final evaluation report, Arts integration model schools program, Montgomery County Public Schools, MD. Berkeley Springs, WV: RealVisions

Richardson, V. (1997). – Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. In: Richardson, V., ed. lit. – Constructivist teacher education: building new understandings (pp. 3-14). Washington, DC: Falmer Press

Richardson, J., & Joughin, C., (2000), *The mental health of looked after children*. The Dorset Press.

Robinson, Sir Ken. (2001). Out of Our Minds: Learning to Be Creative (West Sussex, England: Capstone Publishing, 2001), 128.

Savery, J.R.; Duffy, T.M. (1995) – Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35 (5), 31-38.

Scheinfeld, D.R. (2004). Arts integration in the classroom: Reflections on theory and application. *Applied Research in Child Development*, 5, 1- 10. (esta ref está no artigo 3)

Scott N. Edgar & Bob Morrison (2020): A vision for Social Emotional Learning and arts education policy, *Arts Education Policy Review*, DOI: 10.1080/10632913.2020.1774830

Silverstein, L.B. & Layne, S. (2010). What is arts-integration? Washington, D.C.: The John F. Kennedy Performing Arts Center's Changing Education through the Arts Program.
<https://www.kennedy-center.org/globalassets/education/resources-for-educators/classroom-resources/artsedge/article/arts-integration-resources/what-is-arts-integration/definingartsintegration.pdf>

Simpson Steele, J. (2016). Noncognitive factors in an elementary school-wide arts integrated model. *Journal for Learning Through the Arts*, 12(1). Available at <http://www.escholarship.org/uc/item/4611h6w3>.

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106–118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology In The Schools*, 49(9), 892-909. doi: 10.1002/pits.21641.

Stengård, Eija & Appelqvist-Schmidlechner, Kaija. (2010). Mental Health Promotion in Young People - an Investment for the Future. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0013/121135/E94270.pdf

Stevenson, L. M., & Deasy, R. J. (2005). *Third Space: When Learning Matters*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Strecht, P. (2000). *Crescer Vazio. Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus-tratos em crianças e jovens*. Assírio e Alvim.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Ten Brummelaar, M. D. C., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J., & Knorth, E. J. (2018). Participation of youth in decision-making procedures during residential care: A narrative review. *Child and Family Social Work*, 23(1), 33-44. [5]. <https://doi.org/10.1111/cfs.12381>

Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>

Turk, Jeremy, Graham, Philip, & Verhulst, Frank. (1999). *Child psychiatry: A developmental approach*. Oxford University Press.

UN Committee on the Rights of the Child (2009). General comment no. 12: The right of the child to be heard, 20 July 2009?, CRC/C/GC/12. [http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/ AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf)

Vis, S. A., Strandbu, A., Holtan, A., & Thomas, N. (2011). Participation and health - A research review of child participation in planning and decision-making. *Child & Family Social Work*, 16(3), 325–335. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00743.x>

Wenzel, A. (2013). *Strategic decision making in cognitive behavioral therapy*. Washington, D.C: American Psychological Association.

Anexos

Autoavaliação de Conteúdos - Fotografia

Neste formulário o participante vai indicar qual o seu nível de motivação e conhecimento relativo aos temas ministrados na oficina de Fotografia do Projecto Aurora, antes da intervenção.

*Obrigatório

1. Código [1ª letra do teu primeiro nome, 1ª letra do teu último nome e idade]: *

2. Qual a Instituição de que fazes parte? *

3. Indique o seu grau de motivação para esta oficina *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nenhum ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Elevado

4. Indique o seu nível de conhecimento relativamente aos seguintes temas: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Algum	Moderado	Elevado
Nascimento e evolução da fotografia	☐	☐	☐	☐	☐
Light Painting	☐	☐	☐	☐	☐
Panning	☐	☐	☐	☐	☐
Zooming	☐	☐	☐	☐	☐
Macrofotografia	☐	☐	☐	☐	☐
Auto-Retrato e Fotografia a Preto e Branco	☐	☐	☐	☐	☐
Regra dos Terços e Simetria	☐	☐	☐	☐	☐

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Autoavaliação de Conteúdos - Vídeo

Neste formulário o participante vai indicar qual o seu nível de motivação e conhecimento relativo aos temas ministrados na oficina de Vídeo do Projecto Aurora, antes da intervenção.

***Obrigatório**

1. Código [1ª letra do teu primeiro nome, 1ª letra do teu último nome e idade]: *

2. Qual a Instituição de que fazes parte? *

3. Indica o teu grau de motivação para esta oficina. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhum	☐	☐	☐	☐	☐	Elevado

4. Indica o teu nível de conhecimento relativamente aos seguintes temas: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Algum	Moderado	Elevado
Introdução ao Vídeo	☐	☐	☐	☐	☐
Técnicas de Vídeo, controlo do diafragma, obturador e ISO	☐	☐	☐	☐	☐
Macro Vídeo	☐	☐	☐	☐	☐
Vídeo a preto e branco	☐	☐	☐	☐	☐

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Autoavaliação de Conteúdos

Neste formulário o participante vai indicar qual o seu nível de motivação e conhecimento relativo aos temas ministrados na oficina de Rádio do Projecto Aurora, antes da intervenção.

*Obrigatório

1. Código [1ª letra do teu primeiro nome, 1ª letra do teu último nome e idade]: *

2. Qual a Instituição de que fazes parte? *

3. Indica o teu grau de motivação para esta oficina *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhum	☐	☐	☐	☐	☐	Elevado

4. Indica o teu nível de conhecimento relativamente aos seguintes temas: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Algum	Moderado	Elevado
Escrita para rádio	☐	☐	☐	☐	☐
Captação e pós-produção (noções estéticas e técnicas)	☐	☐	☐	☐	☐
Técnicas vocais (respiração, relaxamento, vocalização e dicção)	☐	☐	☐	☐	☐
Géneros e formatos na rádio	☐	☐	☐	☐	☐
Equipamentos num estúdio de rádio	☐	☐	☐	☐	☐

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Autoavaliação de Conteúdos - Representação

Neste formulário o participante vai indicar qual o seu nível de motivação e conhecimento relativo aos temas ministrados na oficina de Representação do Projecto Aurora, antes da intervenção.

*Obrigatório

1. Código [1ª letra do teu primeiro nome, 1ª letra do teu último nome e idade]: *

2. Qual a Instituição de que fazes parte?

3. Indica o teu grau de motivação para esta oficina *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nenhum ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Elevado

4. Indica o teu nível de conhecimento relativamente aos seguintes temas: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Algum	Moderado	Elevado
Jogos Dramáticos	☐	☐	☐	☐	☐
Improvisação teatral	☐	☐	☐	☐	☐
Técnicas de leitura em voz alta	☐	☐	☐	☐	☐
Criação de personagens	☐	☐	☐	☐	☐
Casting	☐	☐	☐	☐	☐
O Corpo como meio de expressão	☐	☐	☐	☐	☐

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Autoavaliação de conteúdos - DJ

Neste formulário o participante vai indicar qual o seu nível de motivação e conhecimento relativo aos temas ministrados nas oficina de DJ do Projecto Aurora, antes da intervenção.

*Obrigatório

1. Código [1ª letra do teu primeiro nome, 1ª letra do teu último nome e idade]: *

2. Qual a Instituição de que fazes parte? *

3. Indica o teu grau de motivação para esta oficina *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhum	☐	☐	☐	☐	☐	Elevado

4. Indica o teu nível de conhecimento relativamente aos seguintes temas: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nenhum	Pouco	Algum	Moderado	Elevado
Introdução ao equipamento digital	☐	☐	☐	☐	☐
Acerto de pitch	☐	☐	☐	☐	☐
Sync em tempo real	☐	☐	☐	☐	☐
Equalização dinâmica	☐	☐	☐	☐	☐
Seleção musical adequada	☐	☐	☐	☐	☐

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

GRELHA DE MONITORIZAÇÃO DAS SESSÕES

Oficina:	Grupo:	Sessão:	Data:
Conteúdos:	Objectivos gerais: Objectivos específicos:		
Processo de tomada de decisão responsável	Etapas	Exemplos	Observações
O professor inclui as crianças/jovens no processo de tomada de decisão responsável. Facilita o raciocínio por etapas através de questionamento e <i>feedback</i> . As crianças/jovens tomam consciência dos processos, analisam todas as possibilidades e tomam a melhor decisão possível.	1. Identificar o problema	Reconhecer um desafio, atitude positiva e confiança na resolução	
	2. Analisar a situação	Definir e formular o problema, fazer questões como, porquê, compilar informação relevante, descrever a informação de forma objectiva	
	3. Resolver o problema	Encontrar soluções criativas, avaliar a qualidade das soluções, pesar prós e contras, considerar questões éticas, brain-storming, role-playing	
	4. Tomada de decisão	Comparar e avaliar as alternativas, escolher a melhor solução	
	5. Execução e avaliação da decisão	Salientar boas práticas, avaliar a probabilidade de alcançar a solução, cálculo da quantidade de esforço que achamos que requeira, razão custo/benefício, avaliar qualidade do bem-estar pessoal e social, observar de forma objetiva e comparar o resultado obtido com o previsto, reflexão sobre o sucesso nas etapas anteriores (tem consequências positivas na adopção do método em futuros comportamentos)	

Descrição dos elementos facilitadores de SEL (AToolArticulan+)			Exemplos	Observações
O convite à atividade induz à exploração e à interação, com foco no processo. O professor atua como facilitador e usa um plano de aula aberto.			- Versatilidade; - Trabalho artístico	
Os materiais convidam à liberdade funcional. Podem ser expressivos.			- Utilização de diversos tipos de materiais e meios de expressão (fotografia, voz, movimento, gravações, linguagem corporal)	
As oficinas relacionam-se entre si e com experiências prévias de vida real (formal e informal)			- Baseadas num projeto (a oficina faz parte de um projeto mais amplo); - Está relacionado com as experiências das crianças/jovens ou com referências culturais	
As oficinas articulam diferentes áreas do programa do projecto. Usa, pelo menos, duas áreas artísticas em simultâneo e vai alternando, para estimular a expressão criativa.			- Interligar conteúdos das diferentes oficinas; - Elaborar trabalho artístico que englobe conteúdos das diversas oficinas	
São utilizados vários espaços como forma de convite à exploração e criação de várias interações.			- Estúdio/atelier; - Sala de aulas; - Exterior; - Jardim; - Museus, galerias de arte, salas de espectáculos	
O clima da comunicação do professor é positivo e orientado para o elogio. O tom de voz, a postura e toda a comunicação verbal e não verbal revelam satisfação genuína com o processo de aprendizagem das crianças/jovens. Investem energia, estão ativamente envolvidos e cientes de todos os processos.			- Voz agradável; - Sorrir, rir; - Respostas calorosas e estimulantes; - Elogiar; - Brincar com as crianças/jovens; - Estar atento, identificar dificuldades, acompanhar as atividades	
As crianças/jovens produzem interações positivas com os colegas e adultos. Estão activamente envolvidos, são participantes plenos das atividades, investem energia e expressam alegria. Quando enfrentam dificuldades são incentivados a cometer erros e a correr riscos, e persistem nas tarefas.			- Risos, gargalhadas; - Afecto genuíno; - Brincar, jogar, experimentar; - Expressão de ideias, discussão; - Pedem apoio livremente; - Executam processos de tentativa e erro	
São promovidas várias formas de expressão multissensorial.			- Visão; - Voz; - Tacto; - Olfacto; - Audição; - Cinestesia; - Emoções	
São fornecidas várias oportunidades para que as crianças/jovens reinterpretem/transformem os materiais e a situação. A atividade (materiais, provocação) convida a experimentar novas soluções, a pensar em novas ideias e a interpretar o material familiar de novas maneiras. Ênfase no processo.			- Fornecer vários ângulos de análise/interpretação	
		Modelagem: modelam a diferentes etapas através de perguntas, refletindo sobre diferentes escolhas e possibilidades.	- Orientação passo-a-passo; - Sequência clara de ações	
		Apoio: identificam, apontam as dificuldades e fornecem orientação	- Clarificar; - Fornecer dicas, sugestões	

São promovidas múltiplas oportunidades para desenvolver os interesses e/ou preocupações das crianças/jovens, de modo a que expandam as suas ideias e desafiem o conhecimento existente.

Os professores:	Elaboração: fornecem informações adicionais que provoquem <i>insights</i> e uma compreensão mais profunda.	- Fornecer informações novas relacionadas com o processo em andamento; - Apresentar pontos de vista alternativos; - Oferecer escolhas; - Fazer perguntas abertas (como, porquê?); Problematicar e provocar; - Descrever o que as crianças/jovens estão a fazer	
	Metacognição: estimulam habilidades de pensamento, expressão de pensamentos e ideias justificativas das suas opções e comportamentos. Facilitam o raciocínio por meio de questionamento, resolução de problemas, previsão.	- Pedir para que expressem as suas ideias e os motivos das suas opções e comportamentos	
	Diferenciação: Usam estratégias diferenciadas para responder às necessidades cognitivas de cada criança/jovem.	- Respeito pelo ritmo de cada um	
	Capacidade de Resposta: fornecem espaço para a expressão livre de ideias e oportunidade para as crianças/jovens seguirem os seus interesses. Promovem o diálogo intercultural e permitem que diferentes interpretações existam lado a lado.	- Ouvir com atenção as ideias e opiniões; - Valorizar todas as opiniões	
As crianças/jovens:	Exploração: fazem várias tentativas exploratórias.	- Questionar; - Tentar de várias maneiras a obtenção dos resultados pretendidos	
	Metacognição: expressam/explicam as suas ideias aos adultos e colegas.	- Apresentar ideias; - Discutir; - Exemplificar, mostrar	
	Questionamento: fazem perguntas aos professores e colegas.	- Fazer pedidos; - Tirar dúvidas	
	Reinterpretação: reinterpreta/transforma os materiais e a situação, experimentam novas soluções e aproveitam as oportunidades para alcançar o que desejam.	- Aplicar técnicas aprendidas e materiais em novos contextos	

		Capacidade de Resposta: respondem aos professores e seguem as suas sugestões.	- Ouvir; - Responder; - Adaptar	
		Produção de resultados: refinam e produzem trabalho artístico.		
As crianças/jovens e adultos são encorajados a partilhar as suas ideias de diversas formas.	Comunicação verbal e não-verbal.		- Trabalho artístico; - Imagem; - Som; - Corpo	
	Os adultos facilitam a troca de ideias e interações.		- Pedir opinião; - Provocar trabalho em conjunto	
	O professor facilita a colaboração entre colegas para resolução de problemas.		- Fazer grupos para que as crianças/jovens trabalhem juntos para gerar hipóteses, resolver problemas e tomar decisões; - Usar perguntas abertas nas quais os interlocutores se complementam para chegar a um objectivo comum	
	Auxiliam as crianças/jovens na tomada de perspectiva dos seus pares, com foco no diálogo.		- Identificar e apontar perspectivas; - Provocar diálogo	
	Os adultos colaboram entre si, não se interrompem.		- Alinham formas de intervenção; - Cooperação mútua; - Troca de papéis	
Liberdade para usar os espaços.			- As crianças/jovens podem circular; - Têm liberdade para escolher de entre os espaços disponíveis	
Tempo para sentir, identificar, comunicar.			- Sessões com horários alargados; - Liberdade para fazer intervalos	
As crianças e jovens são convidadas a expressar sentimentos e expectativas sobre as oficinas.			- Questionar se estão a gostar, do que gostam mais, do que gostam menos	
As ideias e os trabalhos artísticos das crianças/jovens são registados e valorizados.			- Guardar as fotografias, vídeos, gravações realizadas pelas crianças/jovens	

GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL

Participante:

Oficina:

	SESSÃO 1	SESSÃO 2	SESSÃO 3	SESSÃO 4	SESSÃO 5
Durante esta sessão eu tive oportunidade de:	1. Identificar um problema?	1. Identificar um problema?	1. Identificar um problema?	1. Identificar um problema?	1. Identificar um problema?
	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Não	Não	Não	Não	Não
	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte
	2. Analisar e recolher informação sobre o problema?	2. Analisar e recolher informação sobre o problema?	2. Analisar e recolher informação sobre o problema?	2. Analisar e recolher informação sobre o problema?	2. Analisar e recolher informação sobre o problema?
	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Não	Não	Não	Não	Não
	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte
	3. Formular várias soluções para o problema?	3. Formular várias soluções para o problema?	3. Formular várias soluções para o problema?	3. Formular várias soluções para o problema?	3. Formular várias soluções para o problema?
	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Não	Não	Não	Não	Não	
Em parte	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte	
4. Comparar as várias soluções e escolher a melhor?	4. Comparar as várias soluções e escolher a melhor?	4. Comparar as várias soluções e escolher a melhor?	4. Comparar as várias soluções e escolher a melhor?	4. Comparar as várias soluções e escolher a melhor?	
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Não	Não	Não	Não	Não	
Em parte	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte	
5. Verificar se atingi o resultado esperado?	5. Verificar se atingi o resultado esperado?	5. Verificar se atingi o resultado esperado?	5. Verificar se atingi o resultado esperado?	5. Verificar se atingi o resultado esperado?	
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Não	Não	Não	Não	Não	
Em parte	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte	
De 1 a 5, qual é o meu grau de motivação nesta sessão?					