

TODAS AS ARTES

.....
REVISTA LUSO-BRASILEIRA DE ARTES E CULTURA
ALL THE ARTS LUSO-BRAZILIAN JOURNAL OF ART AND CULTURE



Vol. 8, N. 3, Set.-Dez. 2025
ISSN 2184-38052

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

PROJETO AURORA: THE IMPLEMENTATION OF ARTISTIC WORKSHOPS WITH CHILDREN AND YOUTH AT RISK

PROJETO AURORA: LA MISE EN ŒUVRE D'ATELIERS ARTISTIQUES AUPRÈS D'ENFANTS ET DE JEUNES EN SITUATION DE RISQUE

PROJETO AURORA: LA IMPLEMENTACIÓN DE TALLERES ARTÍSTICOS CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO

Ana Pacheco

Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Departamento de Psicologia, Portugal

RESUMO: Reconhecendo o papel dos educadores artísticos enquanto parceiros privilegiados na promoção da aprendizagem socioemocional de crianças e jovens em risco, este artigo apresenta uma investigação-ação desenvolvida no âmbito das oficinas artísticas do Projeto Aurora. O estudo envolveu 47 crianças e jovens em Acolhimento Residencial, com idades entre os 10 e os 18 anos, bem como a equipa técnica e pedagógica associada ao projeto. Numa primeira fase, foi definido um objetivo socioemocional transversal às oficinas — a tomada de decisão responsável —, estruturadas a partir de um modelo comum e acompanhadas por um protocolo de monitorização da intervenção. Na segunda fase, procedeu-se à implementação das oficinas e à recolha de dados através de questionários pré e pós-intervenção, diários de bordo e registos audiovisuais de avaliação. Os resultados quantitativos indicam um aumento significativo do conhecimento e da motivação dos participantes, enquanto os dados qualitativos evidenciam a relevância da estrutura das sessões, do clima comunicacional positivo, das relações significativas e do envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Os resultados reforçam o potencial da arts-integration na promoção da aprendizagem socioemocional e informam futuras implementações do Projeto Aurora.

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

ABSTRACT: Recognizing the unique role that arts educators can play as key partners in promoting the socio-emotional learning of children and youth at risk, this article presents an action-research study developed within the artistic workshops of Project Aurora. The study involved 47 children and young people living in residential care, aged between 10 and 18, as well as the technical and pedagogical team associated with the project. In a first phase, a transversal socio-emotional objective was defined across all workshops—responsible decision-making—supported by a shared structure and a monitoring protocol. In the second phase, the workshops were implemented and data were collected through pre- and post-intervention questionnaires, field journals, and audiovisual evaluation records. Quantitative results indicate a significant increase in participants' knowledge and motivation, while qualitative data highlight the relevance of session structure, a positive communicational

climate, the establishment of meaningful relationships, and active participant engagement. The findings reinforce the potential of arts integration in promoting socio-emotional learning and inform future implementations of Projeto Aurora.

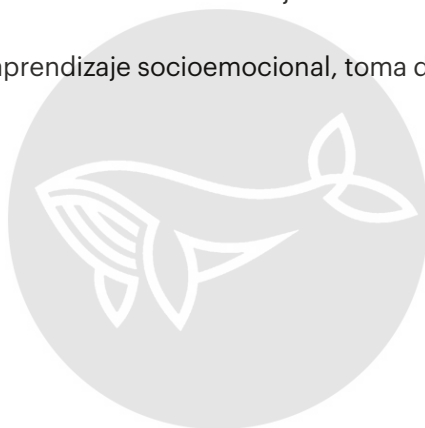
Keywords: artistic workshops, socio-emotional learning, responsible decision-making, children and youth at risk.

RÉSUMÉ: Reconnaisant le rôle singulier que peuvent jouer les éducateurs artistiques en tant que partenaires privilégiés dans la promotion de l'apprentissage socio-émotionnel des enfants et des jeunes en situation de risque, cet article présente une recherche-action développée dans le cadre des ateliers artistiques du Projet Aurora. L'étude a impliqué 47 enfants et jeunes accueillis en protection résidentielle, âgés de 10 à 18 ans, ainsi que l'équipe technique et pédagogique associée au projet. Dans une première phase, un objectif socio-émotionnel transversal a été défini pour l'ensemble des ateliers — la prise de décision responsable — soutenu par une structure commune et un protocole de suivi de l'intervention. Dans une seconde phase, les ateliers ont été mis en œuvre et les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires pré- et post-intervention, de journaux de bord et d'enregistrements audiovisuels d'évaluation. Les résultats quantitatifs indiquent une augmentation significative des connaissances et de la motivation des participants, tandis que les données qualitatives soulignent l'importance de la structure des séances, d'un climat communicationnel positif, de l'établissement de relations significatives et de l'engagement actif des participants. Les résultats confirment le potentiel de l'intégration des arts dans la promotion de l'apprentissage socio-émotionnel et contribuent à orienter les futures mises en œuvre du Projeto Aurora.

Mots-clés: ateliers artistiques, apprentissage socio-émotionnel, prise de décision responsable, enfants et jeunes en situation de risque.

RESUMEN: Reconociendo el papel singular que los educadores artísticos pueden desempeñar como socios clave en la promoción del aprendizaje socioemocional de niños, niñas y jóvenes en situación de riesgo, este artículo presenta una investigación-acción desarrollada en el marco de los talleres artísticos del Proyecto Aurora. El estudio contó con la participación de 47 niños, niñas y jóvenes en acogimiento residencial, con edades comprendidas entre los 10 y los 18 años, así como del equipo técnico y pedagógico vinculado al proyecto. En una primera fase, se definió un objetivo socioemocional transversal a todos los talleres —la toma de decisiones responsable—, apoyado por una estructura común y un protocolo de seguimiento de la intervención. En una segunda fase, se implementaron los talleres y se recogieron datos mediante cuestionarios pre y post intervención, diarios de campo y registros audiovisuales de evaluación. Los resultados cuantitativos evidencian un aumento significativo del conocimiento y la motivación de los participantes, mientras que los datos cualitativos destacan la relevancia de la estructura de las sesiones, un clima comunicacional positivo, el establecimiento de relaciones significativas y la implicación activa de los participantes. Los resultados refuerzan el potencial de la integración de las artes en la promoción del aprendizaje socioemocional y contribuyen a orientar futuras implementaciones del Projeto Aurora.

Palabras-clave: talleres artísticos, aprendizaje socioemocional, toma de decisiones responsable, niños y jóvenes en situación de riesgo.



1. Introdução

A promoção da saúde mental de crianças e jovens em risco constitui um desafio central das políticas sociais, educativas e de proteção. Em contextos marcados por adversidade psicossocial e instabilidade relacional, torna-se especialmente relevante desenvolver intervenções preventivas e promotoras do bem-estar, capazes de criar condições para a participação, a aprendizagem e a construção de trajetórias mais autónomas.

Neste enquadramento, a aprendizagem socioemocional (ASE) tem vindo a afirmar-se como um referencial de intervenção com impacto no ajustamento e no funcionamento escolar e social de crianças e jovens, incluindo em populações vulneráveis (Durlak *et al.*, 2011; Greenberg *et al.*, 2017). Entre as competências socioemocionais, a tomada de decisão responsável assume particular importância neste contexto, tanto pela sua relação com escolhas quotidianas e comportamento, como por ser uma competência decisiva na transição para a vida adulta (Vis *et al.*, 2011; Ten Brummelaar *et al.*, 2018). Paralelamente, cresce o interesse pelo papel das artes enquanto dispositivos pedagógicos e relacionais com potencial para apoiar processos de aprendizagem socioemocional, sobretudo quando integradas de forma intencional e estruturada (Durlak *et al.*, 2015; Edgar & Morrison, 2020). Contudo, permanece limitada a evidência sobre como operacionalizar estes modelos em contextos institucionais de acolhimento residencial e quais os mecanismos práticos que sustentam a sua eficácia.

É neste contexto que se insere o Projeto Aurora, uma intervenção socioeducativa baseada em oficinas artísticas dirigidas a crianças e jovens em risco, em acolhimento residencial. O presente artigo descreve e analisa a implementação do Projeto Aurora e discute os seus contributos para a promoção da ASE, com enfoque na tomada de decisão responsável. Através de uma abordagem mista, procura-se identificar fatores facilitadores e constrangimentos da intervenção, contribuindo para a consolidação de práticas baseadas em evidência que integrem, de forma consistente, artes e aprendizagem socioemocional em contextos de vulnerabilidade.

2. Importância das competências socioemocionais (CSE) na promoção da saúde mental

A saúde mental tem vindo a ser conceptualizada numa perspetiva positiva e multidimensional, ultrapassando leituras centradas exclusivamente na ausência de doença. A Organização Mundial da Saúde define-a como um estado de bem-estar que permite ao indivíduo reconhecer o seu potencial, lidar com as tensões normais da vida, trabalhar de forma produtiva e contribuir para a comunidade, sublinhando o seu caráter dinâmico e desenvolvimental (OMS, 2014). Esta abordagem reforça que a saúde mental não constitui um estado estático inerente ao indivíduo, sendo antes influenciada por interações contínuas entre fatores biológicos, psicológicos e sociais, tal como proposto pelo modelo biopsicossocial (Engel, 1980).

A investigação tem demonstrado que a saúde mental interfere de forma significativa nos processos de aprendizagem académica e socioemocional, influenciando o comportamento, a motivação, o envolvimento escolar e o ajustamento psicossocial de crianças e jovens (Durlak *et al.*, 2011; Greenberg *et al.*, 2017; Stengård & Appelqvist-Schmidlechner, 2010; Zins *et al.*, 2004). Paralelamente, o aumento da prevalência de problemas emocionais, comportamentais e de saúde mental em idade escolar tem contribuído para uma maior consciencialização da sua relevância nas várias dimensões do desenvolvimento, reforçando a necessidade de intervenções preventivas e promotoras do bem-estar (Greenberg *et al.*, 2003; DePaoli *et al.*, 2017).

Neste enquadramento, a aprendizagem socioemocional (ASE) emerge como um referencial central para a promoção da saúde mental. Introduzida pelo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 1994), a ASE refere-se ao processo através do qual crianças, jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, competências e atitudes essenciais para o funcionamento pessoal, social e académico. A evidência empírica indica que programas estruturados de ASE estão associados a benefícios académicos (Durlak *et al.*, 2011), melhorias nas atitudes e comportamentos — como maior motivação para aprender, maior compromisso com a escola, melhor relacionamento interpessoal e melhor comportamento em contexto educativo — e redução do stress emocional, incluindo menores níveis de ansiedade, depressão e isolamento social (Sklad *et al.*, 2012; Wigelsworth *et al.*, 2017). São ainda reportados efeitos positivos a longo prazo, nomeadamente a diminuição da probabilidade de problemas de saúde mental e de abandono escolar e o aumento da probabilidade de frequência do ensino superior (Taylor *et al.*, 2017). Em 2020, a definição de ASE foi atualizada com o objetivo de integrar de forma mais explícita as dimensões da equidade, da inclusão e da justiça social, reconhecendo a diversidade de identidades, experiências e contextos de vida das crianças e jovens, particularmente daqueles em situação de maior vulnerabilidade (Niemi, 2020). Nesta perspetiva, a ASE é entendida como um processo relacional e contextual, sustentado por ambientes de aprendizagem seguros, relações de confiança e parcerias entre escola, família e comunidade (Niemi, 2020).

O modelo do CASEL organiza a ASE em cinco áreas de competência inter-relacionadas: autoconhecimento, autogestão, consciência social, competências de relacionamento e tomada de decisão responsável (CASEL, 2012; CASEL, 2015). Entre estas, a tomada de decisão responsável (TDR) assume particular relevância em contextos de risco, por envolver a capacidade de reconhecer problemas, analisar alternativas, considerar implicações éticas e sociais, antecipar consequências e avaliar os resultados das decisões tomadas (CASEL, 2012; CASEL, 2015). A promoção desta competência pode ser operacionalizada através de modelos de resolução de problemas oriundos das abordagens cognitivo-comportamentais, amplamente recomendados em intervenções com crianças e adolescentes, incluindo em contexto escolar (Beck & Weishaar, 2000; Christner *et al.*, 2004; Wenzel, 2013; Neufeld & Peron, 2018).

Estes modelos estruturam a resolução de problemas em etapas sequenciais, desde a identificação do problema até à avaliação da solução, promovendo reflexão, pensamento crítico e envolvimento ativo no processo de aprendizagem (Beck & Weishaar, 2000; Wenzel, 2013). O papel do educador é central, assumindo uma função facilitadora que orienta a reflexão, estimula a exploração de alternativas e promove a responsabilização pelas decisões tomadas, em consonância com princípios construtivistas da aprendizagem (Cannelle & Reiff, 1994; Richardson, 1997; Copley, 1992; Savery & Duffy, 1995).

A relevância da TDR torna-se particularmente evidente quando se consideram as especificidades das crianças e jovens em risco (CJR). Esta população tende a estar exposta a múltiplos fatores adversos — como negligência, abuso, privação emocional e instabilidade familiar e institucional — que podem comprometer o desenvolvimento das competências socioemocionais e aumentar a probabilidade de envolvimento em comportamentos problemáticos (Murray & Farrington, 2010). Em Portugal, o acolhimento residencial constitui a principal medida de colocação extrafamiliar, acolhendo crianças e jovens com elevados níveis de vulnerabilidade emocional, relacional e educativa (Rodrigues, 2019).

A literatura evidencia que crianças e jovens em acolhimento residencial apresentam frequentemente dificuldades de relacionamento interpessoal, instabilidade emocional, problemas de aprendizagem, insucesso escolar, ansiedade, depressão e baixos níveis de autoestima e bem-estar subjetivo (Carneiro, 2005; Rodrigues, 2019). Apesar do reconhecimento formal do direito à participação, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), diversos estudos apontam para limitações efetivas na participação significativa destas crianças e jovens nos processos de tomada de decisão que afetam a sua vida quotidiana (Ten Brummelaar *et al.*, 2018). Ainda que as evidências empíricas apresentem fragilidades, a literatura sugere que a participação e o envolvimento podem produzir efeitos positivos ao nível da autoestima, da qualidade dos cuidados e do desenvolvimento de competências como a TDR, essenciais na transição para a vida adulta (Vis *et al.*, 2011; Ten Brummelaar *et al.*, 2018). Neste contexto, torna-se particularmente relevante promover a tomada de decisão responsável através de dispositivos alternativos de intervenção, criando oportunidades estruturadas de participação, reflexão e aprendizagem, como as desenvolvidas no âmbito do Projeto Aurora.

3. As oficinas de arte e a aprendizagem socioemocional

O reconhecimento do papel das artes na promoção das competências socioemocionais tem crescido de forma significativa na última década, sendo apontada uma ligação intrínseca entre educação artística e resultados de aprendizagem socioemocional (Edgar & Morrison, 2020; Blakeslee, 2020, In Edgar & Morrison, 2020). Esta ligação tende a ser particularmente relevante quando a ASE é integrada em contextos de aprendizagem artística, onde os processos são mais flexíveis, multimodais e centrados no participante, contrastando com modelos de instrução tradicional orientados sobretudo para ganhos cognitivos (Holochwost *et al.*, 2018).

Este enquadramento remete para o conceito de arts integration (AI), distinto da educação artística convencional. Enquanto a educação artística se centra na aquisição de conteúdos, técnicas e competências artísticas, a AI reconhece o valor da “arte pela arte”, mas utiliza a experiência artística de forma intencional para alcançar metas de aprendizagem que podem ser académicas, comportamentais ou socioemocionais (Winner *et al.*, 2013). A AI é descrita como uma abordagem em que os alunos constroem e demonstram compreensão através de uma forma de arte, envolvendo-se num processo criativo que estabelece conexões entre a arte e outras áreas do conhecimento, com ganhos evolutivos em ambos os processos de aprendizagem (Silverstein & Layne, 2010). Nesta lógica, trata-se de uma prática de arte pela aprendizagem (Rabkin, 2004), onde a arte funciona como parceiro interdisciplinar e pedagógico, produzindo condições para aprendizagens transversais (Duma & Silverstein, 2014).

Segundo o John F. Kennedy Center for the Performing Arts, a AI integra dimensões distintivas que ajudam a explicar a sua pertinência para a ASE (Silverstein & Layne, 2010). Em primeiro lugar, assenta numa abordagem construtivista, centrada no processo e no aluno, que entende a aprendizagem como construída ativamente, com base em experiências significativas, colaboração e reflexão (Brooks & Brooks, 1999). Em segundo lugar, promove a construção e demonstração de compreensão através da arte, permitindo que os alunos assumam um papel ativo na criação de significado, interpretando e produzindo objetos artísticos como forma de aprendizagem e expressão (Stevenson & Deasy, 2005). Em terceiro lugar, envolve um processo criativo que valoriza imaginação, experimentação, desenvolvimento de competências, criação, reflexão e partilha (Robinson, 2001). Em quarto, requer o estabelecimento de conexões interdisciplinares entre arte e outras áreas, promovendo reforço mútuo. Finalmente, pressupõe resultados evolutivos em ambas as áreas de aprendizagem, com objetivos ajustáveis ao progresso, favorecendo perceções de autoeficácia que sustentam o envolvimento e a persistência (Silverstein & Layne, 2010).

Apesar de grande parte da literatura sobre AI incidir na relação entre atividades artísticas e ganhos cognitivos ou académicos, são identificados resultados promissores na ASE, embora subsistam lacunas empíricas e alguma ambiguidade quanto à natureza dos efeitos, às condições de integração e à transferência das competências para a vida quotidiana (Hetland & Winner, 2001; Deasy, 2002; Catterall, 2002; Goff & Ludwig, 2013; Hetland *et al.*, 2013; Hardiman, 2016). Ainda assim, a evidência disponível sugere associações relevantes entre AI e competências como autorregulação, comunicação, trabalho em equipa, liderança e outras dimensões pró-sociais (Goff & Ludwig, 2013). Winner *et al.* (2013) reportam, por exemplo, efeitos positivos do teatro na autorregulação e na empatia. Uma meta-análise do John F. Kennedy Center (2014) identifica estudos que relacionam AI com envolvimento e motivação para aprender e com aquisição de competências sociais (Isenberg *et al.*, 2009; RealVisions, 2007; Kruger, 2005). Outros trabalhos apontam para impactos em comportamentos pró-sociais, regulação e expressão emocional (Menzer, 2015), desenvolvimento de competências de comunicação e confiança para falar em público (Simpson Steele, 2016), manutenção do envolvimento escolar em programas de AI (Holochwost *et al.*, 2018) e aumento de atitudes sociais e emocionais positivas em programas com artes visuais e música (Mogro-Wilson & Tredinnick, 2020). Em termos processuais, a prática artística envolve rotinas e desafios que favorecem competências socioemocionais — como persistência na música, disciplina na dança e comunicação verbal e não verbal no teatro —, sugerindo um alinhamento natural entre criação artística e ASE (Casciano *et al.*, 2019).

Não obstante, a literatura sublinha que a questão central não é se uma prática artística pode afetar uma CSE, mas como essa ligação pode ser construída de forma intencional e consistente, com estratégias que aumentem a probabilidade de impacto positivo (Edgar & Morrison, 2020; Farrington *et al.*, 2019). Morrison (2020) defende ser essencial apoiar educadores artísticos na incorporação deliberada de estratégias de ASE nas suas práticas, reconhecendo o papel único que podem desempenhar como parceiros na promoção da ASE. Estudos qualitativos sugerem que as atividades artísticas tendem a ser percebidas como agradáveis, desafiantes e menos competitivas, favorecendo envolvimento e participação (DeMoss & Morris, 2002). Adicionalmente, são apontados elementos como motivação, aprendizagem multissensorial, reflexão e envolvimento emocional, com potenciais efeitos no autoconhecimento e na retenção de aprendizagens (Scheinfeld, 2004).

Nesta linha, Edgar e Morrison (2020) identificam fatores que suportam a ligação entre educação artística e ASE: a integração intencional da ASE pode aprofundar a conexão pessoal dos alunos com as artes; a relação professor–aluno pode criar um ambiente de cuidado que promove pertença e empatia; a perseverança inerente à prática artística pode favorecer resiliência; a criação artística pode promover autoconsciência, autonomia e vocabulário emocional; a cooperação na produção artística pode acolher diversidade e estimular troca livre de ideias; e os processos de definição de metas e autoavaliação podem reforçar responsabilidade e padrões elevados para si e para o trabalho artístico (Edgar & Morrison, 2020).

A investigação aplicada sugere ainda que dispositivos de observação e conceção de oficinas podem ajudar a explicitar mecanismos facilitadores. A ferramenta AtoolArticulan+ foi desenvolvida para apoiar a conceção de workshops artísticos, reconhecendo as artes como plataforma rica para desenvolvimento através de experiências expressivas e representacionais (Phillips *et al.*, 2010). A observação de workshops no projeto ArtiCULan evidenciou padrões transversais apesar da diversidade de oficinas: clima comunicacional positivo, envolvimento ativo e encorajamento das crianças, disponibilidade relacional do adulto, abertura à exploração e à contribuição das crianças, múltiplas oportunidades de colaboração e comunicação, relevância do tempo na construção de conforto e disposição para correr riscos, e importância de um planeamento cuidado que permite maior presença e atenção do adulto (Phillips *et al.*, 2010). De forma convergente, envolvimento e motivação surgem como fatores particularmente salientados como facilitadores da aprendizagem em AI (Biag *et al.*, 2015; Brouillette, 2012; Kosky & Curtis, 2008), reforçando a necessidade de quadros de intervenção que tornem explícitos os elementos que sustentam tais processos (Holochwost *et al.*, 2018).

Finalmente, a literatura sobre implementação de ASE sublinha que programas eficazes tendem a apoiar-se em evidência e em princípios estruturados de desenho e monitorização (Dusenbury *et al.*, 2015; Wright *et al.*, 2015). O CASEL enfatiza uma perspetiva holística, defendendo a integração da ASE não apenas na escola, mas também em contextos-chave como família e comunidade, através de colaboração contínua, linguagem comum e coordenação de estratégias com parceiros locais (Durlak *et al.*, 2011; Durlak *et al.*, 2015). A eficácia beneficia ainda de instrução explícita, prática gradual e desenvolvimental, adequação à idade, responsividade cultural e criação de condições para generalização às atividades de vida diária (Denham, 2015; Dusenbury *et al.*, 2015; Durlak *et al.*, 2015). Ambientes seguros e estimulantes, sustentados por relações positivas e significativas, favorecem ASE, especialmente quando educadores atuam como facilitadores, apoiam a voz autêntica dos alunos, oferecem espaço para exploração criativa e fornecem feedback contínuo com ênfase no processo (Durlak *et al.*, 2015; Dusenbury *et al.*, 2015). A aprendizagem cooperativa orientada para o diálogo e resolução de problemas reforça confiança e oportunidades de desenvolver competências relacionais (Dusenbury *et al.*, 2015). Para garantir coerência, a ASE deve ser integrada no currículo artístico de modo intencional, exigindo planeamento que assegure simultaneamente objetivos artísticos e socioemocionais (Edgar & Elias, 2020; Omasta *et al.*, 2020).

4. A implementação do Projeto Aurora

O Projeto Aurora é uma iniciativa de intervenção socioeducativa desenvolvida pela associação Ritmo Acontece, com o objetivo de promover a integração social de crianças e jovens em risco através das artes, estimulando o desenvolvimento das competências socioemocionais e a redução de comportamentos de risco. O projeto dirige-se a crianças e jovens sinalizados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do município de Vila Nova de Gaia, com idades entre os 8 e os 18 anos, em contexto de acolhimento residencial. Com duração prevista de três anos, o Projeto Aurora propõe oficinas artísticas nas áreas da Fotografia, Vídeo, Rádio, DJ e Representação, concebidas como espaços de aprendizagem experiencial e participação ativa. A implementação no terreno teve início em outubro de 2020, em contexto extracurricular e nas instalações das casas de acolhimento, tendo sido condicionada, numa fase inicial, pelas restrições associadas à pandemia.

Cada oficina teve uma duração total de 10 horas, distribuídas por cinco sessões, permitindo que todos os participantes frequentassem o conjunto das oficinas ao longo de ciclos de intervenção com duração aproximada de cinco a seis meses. Para otimização de recursos, as oficinas de DJ e Vídeo foram integradas numa única oficina, mantendo-se a carga horária e alternando os participantes entre subgrupos. A implementação do projeto estruturou-se em duas fases. Numa primeira fase, entre outubro de 2020 e janeiro de 2021, foi definido um objetivo socioemocional nuclear transversal às oficinas — a tomada de decisão responsável (TDR) — e delineada uma estrutura comum de intervenção. Com base no acompanhamento inicial das sessões e no feedback recolhido, foi desenvolvido um protocolo de Monitorização da Implementação das Oficinas (MIO), com o propósito de intencionalizar a promoção da TDR e de outras CSE no contexto das práticas artísticas.

A segunda fase, entre abril e maio de 2021, correspondeu à implementação sistematizada das oficinas de acordo com a estrutura e o protocolo definidos. O MIO foi aplicado como ferramenta de apoio à intervenção e de monitorização dos processos, por meio de grelhas de observação que orientavam a condução das sessões e o registo de informações relevantes. Devido a limitações temporais, a monitorização aprofundada incidiu sobre a oficina de fotografia, onde foram igualmente aplicados indicadores de motivação e de tomada de decisão responsável no final das sessões.

Ao longo de todo o processo, foi realizado um acompanhamento contínuo das oficinas, permitindo apoiar a gestão das atividades, recolher dados sobre o envolvimento dos participantes e registar informação qualitativa sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais, com particular enfoque na TDR. Esta abordagem, ancorada na investigação-ação, possibilitou o ajustamento progressivo da intervenção e a articulação entre os objetivos socioemocionais definidos e as práticas artísticas implementadas, sustentando a análise dos resultados apresentada nas secções seguintes.

5. Estudo empírico

O estudo inscreve-se no quadro metodológico da investigação-ação, assumindo uma abordagem situacional, interventiva, participativa e autoavaliativa, orientada para a compreensão e melhoria das práticas desenvolvidas no âmbito das oficinas artísticas do Projeto Aurora (Coutinho, 2015). Na primeira fase de intervenção em contexto de acolhimento residencial, participaram 28 crianças e jovens, com idades entre os 10 e os 18 anos, distribuídos por cinco grupos. Na segunda fase participaram 19 adolescentes, com

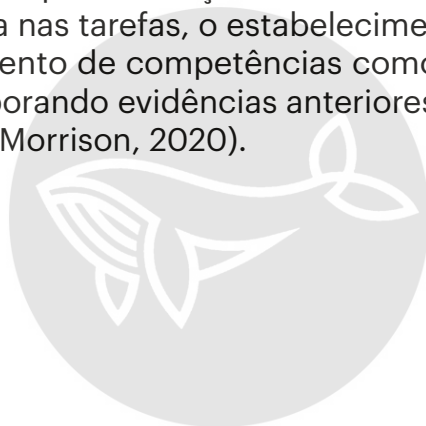
idades entre os 13 e os 17 anos, integrados em três grupos que frequentaram a oficina de Fotografia. A recolha de dados integrou uma abordagem mista, combinando instrumentos quantitativos e qualitativos. Foram aplicados questionários de autorrelato aos participantes e aos professores, no início e no final das oficinas, para avaliar o grau de motivação e o nível de conhecimento dos conteúdos trabalhados, recorrendo a escalas de tipo Likert. Na segunda fase, foi ainda aplicada uma grelha de avaliação da tomada de decisão responsável (TDR), permitindo analisar a operacionalização das diferentes etapas do processo decisório ao longo das sessões. Os dados qualitativos foram recolhidos através de diários de bordo, observação direta das oficinas e testemunhos em vídeo dos participantes no final da intervenção. Adicionalmente, foi aplicado um protocolo de Monitorização da Implementação das Oficinas (MIO), desenvolvido para apoiar e registar a intencionalização da promoção da TDR e de outras competências socioemocionais no contexto das práticas artísticas.

A análise qualitativa baseou-se na análise de conteúdo (Bardin, 2009), permitindo identificar padrões e indicadores relevantes dos processos observados. A análise quantitativa incluiu estatística descritiva e testes t para amostras emparelhadas, com o objetivo de avaliar diferenças intra-sujeitos entre os momentos pré e pós-intervenção, tendo as análises sido realizadas com recurso ao software IBM SPSS Statistics (versão 24).

6. Apresentação e discussão dos resultados

A análise dos dados recolhidos permitiu identificar padrões transversais aos diferentes momentos e instrumentos utilizados, evidenciando fatores facilitadores e constrangimentos na promoção das competências socioemocionais (CSE) no contexto das oficinas artísticas do Projeto Aurora. Os registos dos diários de bordo e das reuniões com as equipas técnicas das instituições revelaram desafios estruturais associados ao acolhimento residencial, nomeadamente a heterogeneidade do nível cognitivo dos participantes, padrões comportamentais problemáticos, níveis variáveis de motivação e oportunidades limitadas de participação nos processos decisórios institucionais. Estes resultados estão em consonância com a literatura sobre acolhimento residencial em Portugal, que aponta para trajetórias marcadas por adversidade psicossocial, dificuldades emocionais e comportamentais e menor participação significativa das crianças e jovens em decisões que afetam a sua vida quotidiana (Rodrigues, 2019; Ten Brummelaar *et al.*, 2018; Vis *et al.*, 2011).

A análise qualitativa das 120 sessões observadas permitiu identificar fatores associados ao sucesso das oficinas na promoção da aprendizagem socioemocional. Destacaram-se o clima comunicacional positivo, o envolvimento ativo dos professores, o acompanhamento individualizado, o feedback contínuo com ênfase no processo e a criação de um ambiente seguro que incentivava a experimentação e o erro. Estes elementos favoreceram o envolvimento, a persistência nas tarefas, o estabelecimento de relações significativas com os adultos e o desenvolvimento de competências como a autorregulação e a tomada de decisão responsável, corroborando evidências anteriores sobre integração das artes e ASE (Durlak *et al.*, 2015; Edgar & Morrison, 2020).



Em contraste, sessões excessivamente rígidas, centradas na exposição teórica de conteúdos ou pouco responsivas às características individuais dos participantes estiveram associadas a desmotivação e menor envolvimento, reforçando a importância de abordagens construtivistas, multissensoriais e centradas no participante (Silverstein & Layne, 2010; Scheinfeld, 2004). Oficinas estruturadas com orientação passo-a-passo e objetivos claros mostraram efeitos positivos na aquisição de conteúdos, na percepção de progresso e na resiliência, enquanto a ausência de estrutura teve repercussões negativas na motivação.

A avaliação qualitativa realizada pelos participantes evidenciou uma apreciação globalmente positiva das oficinas, com destaque para as áreas da Fotografia e do DJ, associadas a um clima relacional positivo, envolvimento ativo e orientação clara das sessões. Para vários participantes, o contacto com as artes representou uma experiência inédita, tendo sido observada uma mudança no discurso relativo a perspetivas futuras, incluindo a consideração de percursos ligados às áreas artísticas.

Os resultados quantitativos indicaram ganhos significativos no nível de conhecimento e no grau de motivação dos participantes entre o início e o final das oficinas na primeira fase do estudo, segundo a percepção dos próprios e dos professores. Na segunda fase, os ganhos mantiveram-se, embora com menor consistência na avaliação da motivação pelos professores, possivelmente influenciada por fatores contextuais externos, como transições familiares e períodos escolares específicos. Relativamente à operacionalização da tomada de decisão responsável na oficina de Fotografia, verificou-se que os participantes relataram maior facilidade nas etapas iniciais do processo decisório, nomeadamente na identificação do problema, e maiores dificuldades nas etapas mais complexas, como a formulação de hipóteses, a comparação de soluções e a avaliação dos resultados. Este padrão sugere limitações ao nível do funcionamento cognitivo e emocional de alguns participantes e reforça a necessidade de abordagens desenvolvimentais, sistemáticas e prolongadas para a promoção desta competência em populações em situação de risco.

7. Conclusão e implicações práticas

O processo de recrutamento das crianças e jovens que participaram neste estudo, levou-nos à conclusão de que 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 concertação 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, In 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, a 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

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beck, A. T., & Weishaar, M. E. (2000). Cognitive therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (6th ed., pp. 241–272). E. E. Peacock.
- Biag, M., Raab, E., & Hofstedt, M. (2015). *An implementation study of the Art in Action program*. John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.
- 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. *Teacher 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). <https://doi.org/10.21977/D915139672>
- Catterall, J. S. (2002). The arts and the transfer of learning. In R. J. Deasy (Ed.), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development* (pp. 151–157). Arts Education Partnership.
- Copley, J. (1992). The integration of teacher education and technology: A constructivist model. In Carey, D., Carey, R., Willis, D. A., & Willis, J. (Eds.), *Technology and teacher education* (p. 681). AACE.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.

- DeMoss, L., & Morris, T. (2002). *How arts integration supports student learning*. Chicago Arts Partnerships in Education.
- Denham, S. (2015). Assessment of social and emotional learning in educational contexts. In J. A. Durlak et al. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 285–300). Guilford Press.
- DePaoli, J. L., Matthew, N. A., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579088.pdf>
- Duma, A., & Silverstein, L. (2014). A view into a decade of arts integration. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1). <https://doi.org/10.21977/D910119197>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning*. Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://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 SEL look like in practice?* CASEL.
- Edgar, S. N., & Morrison, B. (2020). A vision for social emotional learning and arts education policy. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1774830>
- Engel, G. L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry*, 137(5), 535–544. <https://doi.org/10.1176/ajp.137.5.535>
- Farrington, C. A.; Maurer, J.; McBride, M. R. Aska; Nagaoka, J.; Puller, J. S.; Shewfelt, S.; Weiss, E. M.; Wright, L. (2019). *Arts education and social-emotional learning outcomes*. University of Chicago Consortium.
- Goff, R., & Ludwig, M. (2013). *Teacher practice and student outcomes in arts-integrated learning settings*. American Institutes for Research.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach. *The Future of Children*, 27(1), 13–32.
- 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 through SEL. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474.
- Hardiman, M. (2016). Education and the arts. *Creative Education*, 7, 1913–1928.
- Hetland, L., & Winner, E. (2001). The arts and academic achievement. *Arts Education Policy Review*, 102(5), 3–6.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking 2*. Teachers College Press.

- Holochwost, S. J., et al. (2018). The arts and socioemotional development. In *Arts evaluation and assessment*. Palgrave.
- Menzer, M. (2015). *The arts in early childhood*. National Endowment for the Arts.
- Mogro-Wilson, C., & Tredinnick, L. (2020). Influencing social and emotional awareness. *Children & Schools*, 42(2), 111–119.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633–642.
- Niemi, K. (2020). *CASEL is updating the definition of SEL*. The 74 Million.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Omasta, M., Graham, M., Milling, S. L., Murray, E., Jensen, A. P., & Siebert, J. J. (2020). SEL and the national core arts standards. *Arts Education Policy Review*.
- Phillips, R. D., Gorton, R. L., Pinciotti, P., & Sachdev, A. (2010). Arts-integrated early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 38, 111–122.
- Rabkin, N., & Redmond, R. (2004). *Putting the arts in the picture*. Columbia College Chicago.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education. In *Constructivist teacher education*. Falmer Press.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds*. Capstone.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning. *Educational Technology*, 35(5), 31–38.
- Scheinfeld, D. R. (2004). Arts integration in the classroom. *Applied Research in Child Development*, 5, 1–10.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based SEL programs. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.
- Stengård, E., & Appelqvist-Schmidlechner, K. (2010). *Mental health promotion in young people*. WHO.
- Stevenson, L. M., & Deasy, R. J. (2005). *Third space: When learning matters*. CCSSO.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through SEL. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Ten Brummelaar, M. D., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J., & Knorth, E. J. (2018). Participation of youth in residential care. *Child & Family Social Work*, 23(1), 33–44.
- Turk, J., Graham, P., & Verhulst, F. (1999). *Child psychiatry*. Oxford University Press.

Vis, S. A., Strandbu, A., Holtan, A., & Thomas, N. (2011). Participation and health. *Child & Family Social Work*, 16(3), 325–335.

Wenzel, A. (2013). *Strategic decision making in cognitive behavioral therapy*. APA.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?* OECD.

Ana Pacheco.

É mestre em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. É também DJ e ativista. Email: anapachecoauroa@gmail.com. ORCID: 0009-0002-7562-4574.

Receção: 25-10-2025

Aprovação: 10-11-2025

Citação:

Pacheco, A. (2025). Projeto aurora: A implementação de oficinas artísticas junto de crianças e jovens em risco. *Todas as Artes: Revista Luso-Brasileira de Artes e Cultura*, 8(3), pp.. ISSN 2184-3805. DOI: <https://doi.org/10.21747/21843805/tav8n3nespa6>





