

CRIAR-TE

EXPRESSÕES ARTISTÍCAS

MANUAL DO RECURSO

ESCOLHAS EM
MOVIMENTO

desenvolvimento de
competências pessoais
e sociais

RE / FAZER ESCOLA
COM O ESCOLHAS
COLHAS



ESCOLHASEMMOVIMENTO.PE@GMAIL.COM



Autores:

Carla Fernandes (coordenadora)
& Francisca Magano (psicóloga estagiária)

Agradecimentos:

“A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a implementação e sistematização desta metodologia de trabalho. Um obrigado especial, pela dedicação e empenho, ao Artur Carvalho, Helena Oliveira, Sandra Gaspar, Maria José Estrela, Francisca Magano, Hugo Rocha, Juliana Constantino, Hélder Ferreira e, claro, a todas as crianças e jovens participantes e seus familiares. Ainda, a todas as entidades envolvidas no projeto, mais particularmente à Escola EB 1 da Fontinha, Escola EB 2-3 Augusto Gil e Instituto Profissional do Terço pelo terreno fértil que constituíram ao crescimento deste recurso.”

ÍNDICE

- 03 ___ INTRODUÇÃO
- 07 ___ ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL
- 20 ___ NOTAS
- 22 ___ DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA
- 34 ___ METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO
- 44 ___ CUSTOS DO PROJETO
- 47 ___ CONSTRANGIMENTOS E RECOMENDAÇÕES



INTRODUÇÃO

O recurso CRIAR-TE surge da experiência acumulada ao longo de duas gerações do Programa Escolhas e surge de um conjunto de necessidades identificadas na sequência da avaliação da implementação do projeto da 3ª Geração, que intervinha com crianças e jovens em acolhimento institucional no Instituto Profissional do Terço, e do alargamento da intervenção do projeto à comunidade envolvente, nomeadamente aos alunos do Agrupamento Augusto Gil e às crianças e jovens em risco sinalizadas pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) Porto Oriental ou com medidas tutelares educativas acompanhadas pela Direção-Geral de Reinserção Social (DGRS), residentes na freguesia de Santo Ildefonso no Porto. Os dois projetos (3ª e 4ª Geração) tiveram como principal objetivo a inclusão social de crianças e jovens em risco (com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos) e a promoção de competências pessoais e sociais através do envolvimento em atividades artísticas, como a dança, a música e o teatro.

O recurso que aqui se apresenta pretende responder às dificuldades que os projetos de intervenção social têm ao nível da implementação de estratégias de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, a partir da dinamização de atividades artísticas, e de avaliação das competências adquiridas pelas crianças e jovens.

O recurso CRIAR-TE é uma metodologia de intervenção para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais através da educação e da arte, assim como, uma metodologia de trabalho baseada na co-criação e co-avaliação de processos artístico-educativos. Esta metodologia destina-se à intervenção socioeducativa com crianças e jovens em risco de exclusão social, podendo, no entanto, pode ser aplicado em qualquer contexto e público alvo. Este recurso foi sistematizado de forma a poder ser utilizado em contextos em que a intervenção é de âmbito, essencialmente, preventivo, tendo como principais objetivos: 1) responder às dificuldades que os projetos de intervenção social têm ao nível da implementação de estratégias de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, a partir da dinamização de atividades artísticas, e de avaliação das competências adquiridas pelas crianças e jovens; 2) apresentar metodologias e instrumentos de avaliação das competências pessoais e sociais; 3) constituir uma rede online a partir de uma plataforma de comunicação, de partilha e de aprendizagem entre técnicos/monitores de projetos que trabalham com educação através da arte, permitindo também o desenvolvimento de intercâmbios entre projetos e jovens.

Muitos dos programas de intervenção que pretendem desenvolver competências pessoais e sociais em crianças e jovens são de cariz exclusivamente cognitivo e centrado em conteúdos. Trabalhar estas competências através da arte permite utilizar estratégias mais experienciais, dinâmicas, criativas e lúdico-pedagógicas, capazes de promover mudanças ao nível do comportamento e das atitudes em relação a si e aos outros.

Este recurso não se trata, portanto, da apresentação de uma intervenção estruturada, mas sim de uma metodologia de trabalho organizada em diversas fases que poderá ser aplicada aos mais diversos contextos e sofrer adaptações de acordo com as necessidades de cada contexto particular de intervenção, desde que sejam respeitados os seus princípios orientadores, assim como as suas diferentes etapas.

Foi concebido para ser útil aos projetos de intervenção social, que pretendam iniciar o desenvolvimento de atividades artísticas com o objetivo de desenvolver competências pessoais e sociais nas crianças e jovens com dificuldades a este nível. Para os projetos que já desenvolvam atividades artísticas, este recurso permitirá potenciar a promoção de competências pessoais e sociais nas crianças e jovens e o impacto do projeto na comunidade envolvente; e fornecer ferramentas de avaliação quantitativa e/ou qualitativa das competências pessoais e sociais e do impacto desta metodologia no desenvolvimento das mesmas.

Esta metodologia, parte do pressuposto, de que a intervenção eficaz com crianças e jovens, com fatores de exclusão social, resulta da articulação destas atividades com um conjunto de outras de modo a reforçar e promover uma mudança efetiva e não apenas a ação isolada desta metodologia.

A necessidade de sistematizar um recurso como este emergiu, por um lado, da experiência acumulada pelo projeto no âmbito da educação através da arte, da necessidade de identificar as competências pessoais e sociais a desenvolver no âmbito deste tipo de atividades, assim como, da necessidade de instrumentos e ferramentas de avaliação deste tipo de competências adaptadas ao público-alvo e às características da intervenção social.

O recurso CRIAR-TE pretende responder às dificuldades que muitos projetos de intervenção social sentem ao nível da implementação de estratégias de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, nomeadamente a partir do desenvolvimento

de atividades artísticas, e de estratégias de avaliação das competências adquiridas pelos seus participantes e junto dos principais intervenientes.

Existem inúmeros projetos de intervenção social a trabalhar com base em atividades artísticas, no entanto, a sua maioria possui ou um caráter ocupacional ou um cariz exclusivamente artístico, sendo que a nossa experiência é a de que podemos encontrar um meio-termo, potenciando estas atividades em prol da promoção de competências pessoais e sociais. Por outro lado, a generalidade dos projetos que trabalha com metodologias artísticas não avalia o processo, o resultado ou o impacto da sua intervenção a este nível.

O recurso CRIAR-TE pretende ultrapassar algumas destas limitações e dificuldades, permitindo uma utilização bastante flexível e adaptada ao contexto e ao público-alvo. Os seus potenciais utilizadores serão os técnicos e os monitores responsáveis pelas atividades artísticas integrados em entidades e/ou projetos de âmbito socioeducativo. O seu principal objetivo é apresentar uma estratégia inovadora de intervenção e de avaliação ao nível da educação não formal que promova o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos jovens a partir do seu envolvimento e participação em atividades de cariz artístico e cultural.

Este recurso é composto por um guião, por um DVD e por um website onde poderá ter acesso a todos os materiais necessários à sua implementação. O manual que aqui se apresenta está organizado em cinco partes: (1) enquadramento concetual; (2) etapas de desenvolvimento da metodologia; (3) metodologias e procedimentos de avaliação; (4) apresentação dos resultados; (5) constrangimentos e recomendações. No final, em anexo, são apresentados os instrumentos de avaliação.

O DVD, além de toda a informação e documentação em suporte digital, contém um arquivo fotográfico e videográfico relativo ao processo de construção artística, assim como testemunhos de participantes, pais, professores, técnicos e monitores. Este DVD poderá também funcionar como uma ferramenta de promoção da motivação e do envolvimento das crianças e jovens em atividades artísticas, nomeadamente a partir da identificação com outros de características semelhantes que partilham experiências positivas de sucesso através dos seus testemunhos.

Para além disto, este recurso é ainda composto por um website que pretende constituir-se, como uma comunidade aprendente online, dirigida aos técnicos das equipas dos projetos de intervenção social e respetivos monitores das atividades artísticas, permitindo criar uma plataforma de comunicação, de partilha e de aprendizagem no sentido de uma constante adaptação das metodologias de intervenção.





ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. A capacitação das crianças e jovens

As situações de marginalização social nas crianças e jovens têm sido analisadas à luz de problemas económicos e, essencialmente, ao nível social, como sinal de instabilidade no sentido de pertença a uma comunidade, dificuldade em adquirir reconhecimento social e fraca participação na sociedade. Intervir ao nível da capacitação dos jovens requer para além da intervenção política, económica ou legal uma abordagem social de capacitação individual (Teles & Pinto, 2009).

Esta capacitação individual deve passar pela promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas crianças e jovens através do envolvimento em atividades de educação não formal. Os projetos de intervenção social têm experimentado e implementado as mais diversas estratégias e metodologias. Entre outras, as metodologias baseadas na educação através da arte têm permitido alcançar bons resultados ao nível desta capacitação e do desenvolvimento de uma série de competências que contribuem para a sua inclusão social.

2. Desenvolvimento de competências pessoais e sociais

2.1. O que são competências pessoais e sociais

Competência social é um conceito amplo que se relaciona com a interação pessoal, comportamentos e atitudes, e dimensões pessoais (autoestima e auto-conceito) que são avaliadas pelo sujeito ou por outros com base em determinados pressupostos. De uma forma geral, pode ser definido como “a capacidade do indivíduo, autoavaliada ou avaliada por outros, em apresentar um desempenho que garanta, simultaneamente, a consecução dos objetivos de uma situação interpessoal, a manutenção ou melhoria da sua relação com o(s) outro(s), a manutenção ou melhoria da sua autoestima e a manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente estabelecidos” (Silva, 2004, p. 63).

As competências podem ser organizadas em diferentes categorias: 1) cognitivas - capacidade de planear e de resolver problemas; 2) complexas - cumprimentar, manter uma conversa e ser assertivo; 3) básicas - contacto visual, expressão facial, postura,

falar e ouvir; e 4) observação - responder a sinais sociais (Trower, et al., cit. in Matos, 1997). Para além destas, são ainda consideradas competências sociais “dar e receber elogios, expressar afeto, defender direitos, expressar opiniões incluindo o desacordo e desagrado, desculpar-se e lidar com críticas” (Caballo, 1987, cit. in Matos, 1997, p. 19).

Como é do conhecimento geral, a promoção das competências sociais, emocionais, cognitivas e escolares durante o desenvolvimento da criança e do jovem é influenciado pelas capacidades e práticas educacionais dos pais ou cuidadores (Lunkenheimer et al., 2008). É no seio familiar que as primeiras relações afetivas e sociais são determinadas, tendo impacto no desenvolvimento futuro da criança ou jovem (Silva, 2004).

O desenvolvimento das competências é também influenciado pela relação com os pares. É na relação com o grupo de colegas e amigos que o indivíduo se afasta da tutela parental e procura as suas referências relativamente a normas e valores (Silva, 2004), bem como, desenvolve e aprende “competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras” (Papalia et al., 2001). Estas competências vão influenciar a relação que o indivíduo mantém com os outros; a empatia, a partilha de sentimentos e a sensibilidade relativamente aos sentimentos e opiniões dos outros estão relacionados com a construção e manutenção de amizades (Ryan & Shim, 2008).

O sistema educativo contribuiu para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e sensorial da criança ou jovem (Lesne, 1976, cit. in Silva, 2004). A escola é, assim, um local privilegiado onde “o indivíduo procura a sua identidade social, tendo em conta que constitui um ponto de encontro com a sociedade, permitindo-lhe adquirir novas relações e capacidades” (Silva, 2004, p. 39). A adaptação social na escola deve ser promovida através da valorização de comportamentos pró-sociais e relações positivas com pares, e diminuição dos comportamentos agressivos e ansiedade social (Ryan & Shim, 2008). Alguns estudos indicam também que as competências sociais e a saúde emocional das crianças e adolescentes parecem predizer o seu sucesso escolar (Denham, 2006; La Paro e Pianta, 2000; Shonkoff e Phillips, 2000, cit. in Gallindo & Fuller, 2010).

Estas competências dependem, ainda, de fatores individuais, como o sentimento

de autoeficácia que se refere ao julgamento subjetivo do sujeito relativamente ao modo de atuar para atingir um determinado objetivo ou ao modo como reage a situações desafiantes (Giunta et al., 2010). A autoeficácia influencia o desempenho, a autorregulação, o investimento e as decisões tomadas acerca de uma diversidade de tarefas (Bandura, 1997, cit. in Giunta et al., 2010). Esta competência relacionada com o estabelecimento de relações interpessoais que implicam comunicação assertiva, capacidade de resolução de problemas e empatia, capacidade de acreditar no valor próprio, capacidade de responder aos sentimentos dos outros e de gerir as suas relações interpessoais.

A motivação pode também influenciar o desenvolvimento de competências, uma vez que impulsiona para a ação, aumenta a persistência, fornece orientação e planificação para atingir o sucesso e promove a tomada de iniciativa. Este construto está ainda relacionado com a utilização de estratégias de resolução de problemas, desenvolvimento da capacidade de demonstrar entusiasmo, curiosidade, interesse e fomentar a autoconfiança e a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). A motivação refere-se também à satisfação associada às características inerentes de uma tarefa (motivação intrínseca) ou, por outro lado, à obtenção de algo exterior à tarefa (motivação extrínseca).

Alguns estudos apontam que os comportamentos delinquentes parecem estar relacionados com a dificuldade em estabelecer relações significativas com os colegas (Silva, 2004). Outros autores, defendem que as dificuldades ao nível das competências sociais podem resultar da pressão exercida por pares desviantes, desenvolvendo na criança ou jovem comportamentos submissos ou evitantes (que desrespeitam os próprios interesses) e/ou comportamentos provocatórios, inapropriados ou agressivos (que desrespeitam os interesses dos outros) (Gibb et al., 1996). Crianças socialmente excluídas podem estar expostas a mais riscos como, problemas de comportamento, atividades criminais, problemas psiquiátricos e abandono escolar (Lopez & Dubois, 2005; Malecki & Elliott, 2002; Parker & Asher, 1987, cit. in McKown, et al., 2009). As carências de competências podem também influenciar o estabelecimento de relações de amizade, a capacidade de pedir ajuda, de aceitar críticas e de levar a um desajustamento familiar e/ou escolar (abandono, desmotivação na escola) (Spence, 1981, cit. in Matos, 1997).

2.2. De que competências falamos?

Após uma revisão da literatura, e face à abrangência dos estudos a este nível e ao vasto leque de competências identificadas, foi realizado um esforço que permitisse sistematizar e agrupar aquelas que foram consideradas as competências recorrentes nas referências consultadas e as mais relevantes para as crianças e jovens em idade escolar, entendidas neste recurso como indicadores de análise (tabelas 1 e 2). Após a listagem das competências pessoais e sociais, as variáveis mais referenciadas foram organizadas em dois grandes grupos: as competências pessoais (Cp) e as competências sociais (Cs). Estas são, por sua vez, constituídas por diferentes variáveis.

Na dimensão das competências pessoais o auto-conceito (Cp1), a avaliação que o sujeito faz de si, é fulcral na fase de desenvolvimento em que as crianças e jovens em idade escolar se encontram, e pode ser analisado em termos da autoavaliação das características físicas e psicológicas. Na adolescência, esta questão tem ainda mais importância visto esta fase ser marcada por alterações físicas que fazem com que o jovem se preocupe mais com a aparência física (Silva, 2004). A autoestima (Cp2) depende da avaliação que o sujeito faz relativamente ao sentido de confiança no seu comportamento (autoconfiança), da sua aparência, da sua capacidade atlética e da aceitação pelos pares. Relativamente a este último aspeto, a socialização destaca-se como um fator relevante na medida em que representa a sua autonomia perante a família. O estabelecimento de relações de amizade parece estar relacionado com a necessidade de se reconhecer a si próprio e com a necessidade de pertença (Quillin et al., 1974, cit. in Silva, 2004). Este processo de socialização, está relacionado com a dimensão afetiva (Cp3), pelo facto de a criança ou jovem partilhar segredos com os amigos, ser capaz de pedir ajuda (Spence, 1981, cit. in Matos, 1997) e desenvolver um sentimento de empatia para com os seus colegas/amigos. O modo como demonstram a afetividade parece ser outra variável indicadora das competências pessoais das crianças e jovens (Silva, 2004).

Competências pessoais (Cp) (Cyrulnik, 1993, cit in. Silva, 2004; Papalia et al., 2001)	
Cp1 - Autoconceito	1. Características físicas
	2. Características psicológicas
Cp2 - <u>Autoestima</u>	1. Auto-confiança
	2. Aparência
	3. Realização escolar
	4. Capacidade atlética
	5. Aceitação pelos pares
Cp3 - Dimensão afetiva	1. <u>Demonstração de afetividade</u>
	2. Gestão emocional (controlo das emoções negativas)
	3. Procura de apoio emocional
	4. Empatia
	5. Persistência (p.e, resistência à frustração)

Tabela 1 – Sistematização dos indicadores das competências pessoais.

Relativamente às competências sociais, a dimensão da assertividade (Cs1) surge relacionada com a afirmação de opiniões e direitos e expressão de sentimentos negativos (Hargie et al., 1994, cit. in Silva, 2004), bem como à “expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada que não viole o direito das outras pessoas” (Lange et al., 1976, cit. in Silva, 2004, p. 63). Para além da assertividade, as aptidões sociais incluem aptidões de comunicação (Cs2), como a capacidade de iniciar e manter uma conversa (Caballo, 1987, cit. in Matos, 1997, p. 19) e a capacidade de resolução de problemas (Cs3) (Del Prette et al., 1996, cit. in Silva, 2004). A perceção correta da realidade (Cs4) e a adaptação aos contextos são também apontados na literatura como indicadores de aptidões sociais. Na dimensão comportamental (Cs5) a autonomia, a iniciativa e a responsabilidade são competências importantes. Na fase da adolescência, o jovem quer assumir as suas opções,

recusar os pais e seguir os pares; a escola funciona também como promotor do sentido de responsabilidade (Silva, 2004). A responsabilização pelos seus comportamentos é também esperado, ou seja, o adolescente aprende a ter um comportamento social responsável e ético, bem como deve ser capaz de avaliar, planejar e orientar as ações do futuro. O comportamento não-verbal (Cs6), como a postura corporal, a mímica facial e os gestos são aspetos presentes nas relações interpessoais que se estabelecem no quotidiano (Silva, 2004) e representam também competências relevantes (Trower et al., cit. in Matos, 1997). Relativamente às relações diárias, estas são, maioritariamente, com o grupo de pares e com os adultos. Assim, é extremamente relevante avaliar a relação com o grupo de pares (Cs7), nomeadamente o tipo de interação e envolvimento, o sentido de compromisso, a cooperação/trabalho em equipa; assim como com os adultos (Cs8), designadamente o cumprimento de regras e o respeito pela figura de autoridade.

Para as crianças e jovens que participam em atividades extracurriculares é ainda pertinente avaliar a sua relação com o espaço físico (Cs9) no que respeita ao cuidado com os materiais e o espaço envolvente, e com a atividade (Cs10) relativamente à sua participação, ao seu interesse e ao cumprimento do horário.

Competências sociais (Cs)	
(Hargie et al., 1994; Del Prette et al., 1996; Lange et al., 1976; cit in Silva, 2004; Papalia, et al., 2001)	
Cs1 - Assertividade	1. Afirmação de opiniões, sem violar o direito dos outros 2. Expressão de sentimentos sem violar o direito dos outros
Cs2 - Aptidões de comunicação	1. Iniciar e manter uma conversa
Cs3 - Resolução de problemas	1. Espírito crítico 2. Criatividade
Cs4 - Percepção correta da realidade	
Cs5 - Dimensão comportamental	1. Autonomia 2. Iniciativa 3. Responsabilidade pelos seus comportamentos
Cs6 - Comportamentos não-verbais	1. Postura corporal 2. Mímica facial
Cs7 - Relação com o grupo de pares	1. Interação positiva 2. Compromisso 3. Cooperação
Cs8 - Relação com os adultos (figura de autoridade)	1. Cumprimento de regras 2. Respeito
Cs9 - Relação com o espaço físico	1. Cuidado com os materiais 2. Cuidado com o espaço
Cs10 - Relação com a atividade	1. Participação 2. Interesse 3. Cumprimento do horário

Tabela 2 – Sistematização dos indicadores das competências sociais.

2.3. Como se desenvolvem?

As competências pessoais e sociais podem ser promovidas nas crianças e jovens através do seu envolvimento em atividades de educação não formal em períodos extra-curriculares. De facto, as atividades extra-curriculares têm sido descritas na literatura como tendo um papel importante no desenvolvimento deste tipo de competências (Gardner, et al., 2009; Mahoney, 2000; Fredricks & Eccles, 2005; Persson, et al., 2007). Enquanto estratégia de educação não formal, estas atividades, de cariz social e cultural, apresentam uma “intenção educativa facilitadora da aprendizagem de conhecimentos e competências identificáveis”, como as que foram referidas acima (Morand-Aymon, 2007, cit. in Teles & Castanheiro Pinto, 2009, p. 29).

A educação não formal operacionaliza-se através de atividades estruturadas/organizadas com carácter sistemático, dirigidas a grupos com características específicas (Teles & Castanheiro Pinto, 2009). Podem ser consideradas mecanismos de suporte social/comunitário para os pais/cuidadores/tutores quando estes estão em período laboral (Vandell & Shumow, 1999) ou na perspetiva da criança ou jovem, como mecanismos importantes de desenvolvimento de competências, envolvimento, mudança, desafio, motivação intrínseca e iniciativa (Vandell, Pierce & Dadisman, 2005, cit. in Shernoff & Vandell, 2007).

As atividades estruturadas são caracterizadas por: (1) participação regular, (2) elementos do grupo com a mesma idade, (3) orientação guiada, obedecendo a regras (4) presença e orientação por parte de um adulto líder, (5) foco no desenvolvimento de competências e (6) promoção do desempenho ativo e feedback deste (Csikszentmihalyi, 1990; Mahoney, 2000).

Alguns estudos apontam para o facto de estas atividades estruturadas terem influência na diminuição dos problemas delinquentes (Mahoney, Larson e Eccles, 2005, cit. in Gardner, et al., 2009) através da diminuição da probabilidade de relacionamento com pares desviantes (Fredricks e Eccles, 2005, cit. in Gardner, et al., 2009), no aumento dos resultados escolares, reduzindo o risco de absentismo (Schweder, e Stattin, 2002, cit. in Persson, et al., 2007), bem como no aumento do envolvimento e satisfação na escola (Marsh & Kleitman, 2002, cit. in Fredricks & Eccles, 2005). Os encontros regulares promovem também o relacionamento interpessoal entre as

crianças ou jovens (Mahoney, Larson e Eccles, 2005), o relacionamento positivo, a diminuição dos níveis de depressão (Mahoney et al., 2002, cit. in Persson et al., 2007) e o aumento da satisfação com a vida (Gilman, 2001, cit. in Persson, et al., 2007). Deste modo, “quanto mais os adolescentes se envolvem em atividades estruturadas, menos se envolvem em comportamentos problemáticos” (Marsh & Kleitman, 2002, cit. in Fredricks & Eccles, 2005) por influenciarem as relações interpessoais que a criança ou jovem estabelece e permitirem a assumpção de normas e valores sociais (Mahoney, 2000, cit. in Fredricks & Eccles, 2005).

Os comportamentos desviantes parecem surgir entre o fim das aulas e o regresso a casa (Newman et al., 2000, cit. in Gardner et al., 2009). Dados norte-americanos reportam que o maior período de detenção relativo a crimes juvenis ocorre entre as 14 horas e as 18 horas (Sickmund et al., 1997, cit. in Gottfredson et al., 2004). Sabe-se, ainda, que o tempo depois das aulas é considerado o período com maior probabilidade de motivar os alunos para atividades (Gottfredson, et al., 2004).

O caráter benéfico destas atividades pode, ainda, ser explicado pelo facto de permitirem o desenvolvimento de competências e interesses (Mahoney, 2000) e criarem oportunidades no sistema social em que a criança ou jovem se possa sentir competente e adaptado (Kinney, 1993, cit. in Mahoney, 2000). O aluno que se envolve de forma motivada poderá sentir que aquele contexto lhe dá oportunidade para demonstrar persistência, esforço, concentração e explorar a sua identidade (Larson, 2000, cit. in Fredricks & Eccles, 2005). Por outro lado, também é de referir que os jovens mais motivados são aqueles que se sentem competentes ou percecionam a atividade como agradável e desafiante (Weiss et al., 2001, cit. in Persson et al., 2007).

Em oposição, as atividades não estruturadas, não supervisionadas, organizadas pelos pares estão relacionadas com comportamentos antissociais (Osgood et al., 1996, cit. in Mahoney, 2000; Stattin et al., 2005). Estas ocorrem de modo relativamente espontâneo, sem regras ou orientação de um adulto e sem o objetivo de promoção do desenvolvimento (Mahoney, 2000). Efetivamente, os comportamentos desviantes como consumo de substâncias parecem ocorrer em maior número entre os jovens que não estão envolvidos em nenhuma atividade extra-curricular estruturada (Yin et al., 1996, cit. in Gottfredson, et al., 2004). A não adesão a atividades estruturadas

pode dever-se à vontade dos jovens em passar os tempos livres com os pares que não participam nas atividades, ou para aqueles que não se sentem valorizados e respeitados em casa, evitam outros adultos controladores e espaços estruturados (Persson, et al., 2007).

Os pais parecem assumir um papel importante no incentivo à participação ou na escolha das atividades por influenciarem a percepção e sentimentos positivos ou negativos em relação a uma figura de autoridade e ao cumprimento de regras em contextos estruturados (Persson et al., 2007). A supervisão parental quando ausente está também associada a comportamentos delinquentes como consumo de substâncias e comportamentos sexuais de risco (McCord, 1979, cit. in Gottfredson et al., 2004) que com maior probabilidade ocorrem em períodos extra-curriculares em que não há supervisão dos pais, professores ou outros (Gottfredson et al., 2004).

Relativamente às atividades estruturadas que promovem o crescimento e desenvolvimento (Larson, 2002 cit. in Fredericks et al., 2005), estas podem englobar diversas áreas como atividades escolares (claques, assembleias de alunos), artísticas (música, dança e teatro) e desportivas. Todas estas atividades podem facilitar a inserção social, pela promoção de relações interpessoais, mudança atitudinal e comportamental.

O recurso que aqui se apresenta tem como objeto atividades de cariz artístico, tendo em conta a aposta na intervenção no âmbito da educação através da arte.

3.A intervenção no âmbito da educação através da arte

A maioria dos programas de desenvolvimento de competências existentes têm como objetivo diminuir as dificuldades de comunicação e capacitar o indivíduo a lidar com situações novas, utilizando diferentes técnicas como a modelagem, o role-play, instruções, jogos e o reforço social (Harpin & Fallon, 1977, cit. in Matos, 1997). Estes programas podem ter diferentes níveis de intervenção. Os que são de carácter mais preventivo têm incidido na prevenção do uso de drogas (Newcomb et al., 1989), do ajustamento pessoal e social em fases de transição escolar (Felner et al., 1988), na prevenção da gravidez na adolescência (Barth et al., 1992) ou na promoção da saúde (Perry et al., 1989 cit. in Matos, 1997).

De facto, a educação através da arte tem sido considerada um método eficaz de desenvolvimento de competências, assumindo um carácter inovador. Herbert Read foi um dos autores mais importantes no estudo da educação através da arte, tendo publicado uma obra que marcou esta área “Education Through Art” (1942, cit. in Sousa, 2003). Para Read (s/d), a educação através da arte é “uma educação estética, englobando todos os modos de expressão individual: musical, dançada, dramática, plástica, verbal, literária e poética” (Sousa, 2003, p. 25).

O recurso à educação através da arte é uma das mais consensuais estratégias de capacitação, pelo facto de incidir e depender do trabalho em grupo e, ao mesmo tempo, das características individuais, responsabilizando e capacitando todos os elementos do grupo (Teles e Pinto, 2009). Podemos, portanto, falar não só em capacitação individual, mas também de capacitação de grupos.

No âmbito deste recurso, a educação através da arte corresponde a um dispositivo ou metodologia de intervenção em que a arte para ser veículo ou matéria de educação tem, antes de o ser, de ser arte. Ou seja, não é possível tomar a arte na sua relação com a educação se a arte não se cumprir. Para que a arte se possa cumprir é preciso que as metodologias artísticas, as competências artísticas, os propósitos artísticos e os seus resultados estejam presentes em projetos que articulem a arte com a educação. A arte, na relação com a educação, não é um simples instrumento ao serviço do educar, mas uma forma de educar e é um propósito no ato educativo. Entendida como “intervenção lúdico-expressivo-criativa” esta metodologia é uma forma de promover a espontaneidade, a inspiração e a criação (Sousa, 2003).

Nesta sequência importa referir outro conceito central para o desenvolvimento da metodologia que aqui se apresenta - o conceito de performance. Segundo vários autores, a performance é entendida como uma “linguagem de interface que transita entre os limites disciplinares” (Cohen, 1989), trata-se de uma expressão cénica onde acontece uma ação que foi delineada. Este conceito surge como género artístico independente a partir do início dos anos 70 e define-se pela sua forma livre e anárquica, envolvendo as mais diversas linguagens e manifestações artísticas. Constitui-se como um terreno interdisciplinar que entra em contacto com várias linguagens: dança, música, teatro, literatura, poesia, plástica, arquitetura, pintura, assim como

vídeo e filme. Os pontos de interseção entre estas disciplinas são razões para pensar a performance como um conceito que se estende à arte de maneira geral e não se aplica somente a uma expressão artística exclusiva (Goldberg, 1988).

A performance comporta a processualidade, a transformação, a criação, a experimentação e a abertura às multiplicidades, estando estreitamente associada ao fazer conduz a um espectro tão grande de procedimentos quanto de criadores (Deleuze, s/d). Assim, para além da possibilidade da diversidade das linguagens, existe também a possibilidade da diversidade nos seus criadores. É, com base neste conceito, que se concebem os produtos finais das oficinas artísticas e o espetáculo final (desenvolvidos mais adiante). No entanto, importa salientar que de acordo com este conceito o processo adquire um papel central relativamente ao produto, o que serve o propósito da capacitação já referida. O processo conduz ao produto, mas justifica-se por si próprio, poder-se-à mesmo dizer que o processo estará para a capacitação do indivíduo e do grupo, como o produto estará para a capacitação das entidades e impacto na comunidade. É com base nestes pressupostos que se concebeu a metodologia CRIAR-TE e que, de seguida, se tenta sistematizar as fases ou etapas necessárias à sua concretização.



NOTAS





DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA



Na tentativa de sistematização desta prática, considerou-se que se tornaria mais claro e objetivo apresentar o recurso dividido em quatro fases: (1) constituição dos grupos artísticos, (2) desenvolvimento das sessões, (3) apresentações e atividades de animação ao público, (4) participação em atividades culturais e (5) preparação e apresentação do espetáculo anual.

1. Constituição dos grupos artísticos

1.1. Seleção das atividades artísticas a desenvolver

No âmbito da sua proposta de candidatura, o projeto Escolhas em Movimento propôs como objetivo da sua intervenção a promoção de competências pessoais e sociais nas crianças e jovens através do desenvolvimento de atividades artísticas, como a dança, a música e o teatro. Para além da dinamização destas atividades com uma regularidade semanal, o projeto propunha ainda um momento de apresentação à comunidade do produto do trabalho desenvolvido pelas crianças e jovens no formato de um espetáculo artístico que deveria ocorrer no final de cada ano do projeto, assim como a participação em atividades culturais associadas a cada uma das áreas artísticas.

Na fase do diagnóstico de necessidades os participantes e as entidades convidadas a integrarem o consórcio decidiram, em conjunto com a coordenadora, que o projeto da 4ª Geração deveria dar continuidade às atividades artísticas desenvolvidas ao longo da 3ª Geração (música e teatro), tendo a avaliação positiva das mesmas e a experiência acumulada pelo projeto nessa área em carta. Entre as instituições envolvidas poderão estar presentes as mais diversas entidades parceiras com competência em matéria de infância e juventude, desde IPSS's, CPCJ, DGRS, escolas, associações culturais ou de desenvolvimento social existentes na comunidade e outras entidades ligadas ao poder local (por exemplo, municípios, freguesias).

Ainda no que se refere ao diagnóstico inicial, no final do projeto da 3ª Geração os participantes foram ouvidos relativamente à avaliação das atividades desenvolvidas e relativamente aos seus interesses futuros. Para a recolha desta informação recorreu-se a um questionário de avaliação, à dinamização de um focus group ou, sim-

plesmente, colocar esta questão na ordem de trabalhos de uma das assembleias de jovens. Mais adiante, na fase da conceção da candidatura à 4ª Geração, as entidades convidadas a constituírem o consórcio puderam pronunciar-se relativamente aos problemas e necessidades sentidos, assim como às atividades que gostariam de ver desenvolvidas. Para isso, foi construído um instrumento de recolha de informação que, entre outras, era constituída por uma grelha em que cada uma das entidades identificava problemas, necessidades, destinatários/beneficiários (de acordo com as características identificadas pelo Programa Escolhas) e atividades a desenvolver. Após a recolha desta informação junto das diferentes entidades, foi sistematizada e discutida numa reunião com todas as entidades previamente agendada.

De salientar que, sempre que possível, a seleção das atividades artísticas a desenvolver no âmbito do projeto devem ser abrangentes, representar diferentes formas de arte e linguagens artísticas (por exemplo, dança, música, teatro, poesia, plástica, pintura, vídeo), de forma a posteriormente permitir o cruzamento entre elas e a concretização dos conceitos anteriormente expostos.

1.2. Definição dos critérios de seleção dos monitores das atividades artísticas

Um dos fatores críticos do sucesso desta metodologia é o capital humano, isto é, o perfil das pessoas que trabalham com as crianças e jovens, particularmente dos monitores das atividades artísticas.

Estes monitores devem ter algumas características que excedem a sua qualidade artística e que além das suas competências artísticas, devem ter aptência pedagógica e, de preferência, alguma experiência anterior no trabalho com grupos mais vulneráveis.

Os monitores devem ter formação adequada e bons conhecimentos na área artística na qual vão dinamizar as sessões. A experiência anterior é sempre uma mais-valia, no entanto, não é um aspeto determinante para a escolha. Em alternativa, pode estabelecer-se um período de experiência a partir do qual se realiza uma autoavaliação e avaliação do desempenho do monitor.

Para além disto, o mais importante é que possam reunir características pessoais ajustadas ao público-alvo, designadamente:

- motivação e gosto pelo trabalho com crianças e jovens;
- sentido de compromisso e de responsabilidade;
- capacidade de estabelecer uma relação empática e afetiva com as crianças e jovens;
- capacidade de estabelecer regras e de as fazer respeitar;
- persistência e otimismo;
- capacidade para lidar com a adversidade;
- capacidade de comunicação e assertividade;
- capacidade de resolução de problemas e de adaptação a novas situações;
- criatividade e sentido de humor;

Os monitores deverão ter noções básicas do trabalho por projeto, nomeadamente a valorização do processo de manter construção a partir da participação ativa das crianças e jovens; e a preparação, apresentação e avaliação de produtos finais do trabalho desenvolvido durante um determinado período de tempo; assim como, o trabalho por objetivos.

Para além disto, os monitores deverão conhecer as competências pessoais e sociais que o projeto pretende desenvolver junto das crianças e jovens (poderão fazê-lo através da leitura deste guião) e estarem disponíveis para preencher todos os instrumentos de avaliação quantitativa e qualitativa.

2. Desenvolvimento das sessões

Depois de selecionadas as atividades e os monitores que as irão dinamizar, é necessário proceder à definição dos espaços e dos horários em que se irão realizar as sessões. As atividades poderão funcionar em escolas ou noutros espaços da comunidade, desde que tenham condições de salubridade e de segurança necessárias ao desenvolvimento das mesmas. De acordo com o anteriormente exposto, os horários das sessões deverão ser em períodos extracurriculares e adaptados às necessida-

des das crianças e jovens, dando também resposta às necessidades identificadas pelas entidades envolvidas, nomeadamente as escolas e IPSS's que sinalizam e encaminham as crianças e jovens para as atividades.

A seguir é necessário realizar a divulgação junto do público-alvo. Estas ações podem passar por afixar cartazes em locais estratégicos das escolas ou da comunidade, mas também por breves apresentações nas turmas das escolas envolvidas (por exemplo, nas aulas de Formação Cívica), envio de informações aos pais e professores acerca do funcionamento das atividades, dinamização de workshops abertos à participação das crianças e jovens que lhes permitam experienciar cada uma das atividades e divulgação através dos mecanismos da internet (por exemplo, website, blogue e facebook do projeto).

Como já foi referido anteriormente, as atividades estruturadas são caracterizadas por: (1) participação regular, (2) elementos do grupo com a mesma idade, (3) orientação guiada, obedecendo a regras (4) presença e orientação por parte de um adulto líder, (5) foco no desenvolvimento de competências e (6) promoção do desempenho ativo e feedback deste.

Cada grupo deve funcionar com um máximo de 20 participantes e deve ser constituído quer por destinatários, quer por beneficiários. Na medida do possível, os grupos deverão ser homogéneos no que se refere à idade e/ou escolaridade dos participantes e heterogéneos no que se refere à sua situação familiar e socioeconómica.

Pode acontecer que existam mais inscrições e interessados do que as vagas disponíveis para cada atividade. Se esta situação ocorrer o projeto pode optar por criar mais sessões da mesma atividade ou, caso não exista essa possibilidade, podem ser definidos alguns critérios de seleção das crianças e jovens. A título de exemplo, no nosso projeto foram criadas duas sessões em horários diferentes da atividade da oficina de dança e foi necessário criar uma lista de critérios através dos quais alguns participantes ficariam como suplentes, caso se verificassem desistências. Foi agendada uma reunião inicial com todos os participantes inscritos na atividade. Nessa reunião foram apresentados os critérios de seleção: presença na reunião, estar entre o 5º e o 8º ano (de modo a que o projeto pudesse acompanhar durante mais tempo as crianças e jovens com as quais iria intervir), não participar noutras atividades

extracurriculares e ter participado noutras atividades e/ou iniciativas promovidas pelo projeto. Cada projecto/organização/instituição poderá criar os seus próprios critérios para esta seleção, sendo que a ideia principal não é a da exclusão, mas a da criação de mais sessões ou de listas de suplentes em caso de desistências. Depois de selecionados os participantes e de constituídos os grupos, as crianças e jovens deverão preencher a ficha de inscrição na atividade.

Outro aspeto fundamental para o desenvolvimento das sessões das diversas oficinas artísticas é a sua regularidade. As sessões deverão ter uma periodicidade semanal e, salvo raras exceções, deverão decorrer sempre no mesmo local e horário definidos inicialmente. Estes são fatores decisivos para o sucesso da atividade, para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais nas crianças e jovens, assim como para a criação de produtos artísticos.

Nas primeiras sessões de cada um das atividades é importante ficar claro o horário das sessões, a necessidade de avisar previamente as faltas ou, nessa impossibilidade, de as justificar posteriormente perante o monitor responsável. Apesar de não se tratarem de atividades de carácter obrigatório, é importante promover o sentido de compromisso e de responsabilidade, assim como o espírito de grupo e o trabalho em equipa.

Todas as atividades artísticas deverão funcionar com base na criatividade, isto é, qualquer uma das áreas artísticas (dança, música e teatro) deverá constituir-se como uma linguagem através da qual as crianças e jovens, poderão ter a possibilidade de criar peças artísticas com valor expressivo e comunicacional, ou seja, devem elas próprias configurar e transmitir uma mensagem. Ao longo do desenvolvimento das sessões, é necessário ter sempre presentes os conceitos referidos anteriormente - a educação através da arte e o conceito de performance, assim como a necessidade de promover as competências identificadas.

As sessões obedecem também a uma estrutura e organização próprias constituída por diferentes fases: o aquecimento, a técnica, o laboratório e a finalização. Na fase do aquecimento os monitores deverão propor ao grupo a realização de exercícios que permitam o aquecimento articular e o trabalho do foco atencional (por exemplo, dinâmicas de grupo com base em jogos musicais e de movimento). Esta fase

pretende preparar o grupo para a parte fundamental da sessão. Na fase da técnica o objetivo é que o monitor possa desenvolver aspetos específicos da área artística em questão (por exemplo, da dança, da música e do teatro), promovendo a aquisição de vocabulário. Na fase do laboratório, o monitor pode propor um tema, ou colocá-lo à escolha do grupo, e os participantes improvisam sob esse mesmo tema. A sessão desenrola-se a partir do trabalho de exploração e improvisação (por exemplo, de sons, ritmos e movimento) alusivo ao tema selecionado. Na fase da finalização o monitor reúne o grupo para integrar o trabalho desenvolvido durante a sessão, explorar ideias e/ou sentimentos e, eventualmente, em conjunto com o grupo selecionar alguns componentes decorrentes do trabalho de improvisação. Ao longo das diversas sessões, o monitor em conjunto com o grupo vai selecionando os diferentes componentes a serem integrados na peça artística em construção, ou seja, o produto final. À medida que se avança nas sessões é fundamental o trabalho de aprendizagem através da repetição e memorização de todas as partes construídas. Desta forma, a criação e a composição da peça artística que irá constituir o espetáculo final é co-construída com os participantes da atividade.

No processo desenvolvido em 2010, os participantes foram envolvidos na escolha do tema a ser trabalhado (por exemplo, a rua) e ao longo das sessões foram sendo trabalhados os diversos componentes (por exemplo, foram criados movimentos e sons associados à rua) que se foram conjugando e deram origem ao espetáculo “Rua & Crua”, apresentado num parque de estacionamento da comunidade.

O principal objetivo desta metodologia é que as crianças e jovens sintam que fizeram parte do processo de construção e se identifiquem com o produto final. Para além de promover uma autoestima positiva e a confiança em si próprios, esta metodologia pretende transmitir um sentimento de competência que nem sempre caracteriza as crianças e jovens alvo da intervenção. Para além disto, a partir dos exercícios e tarefas propostas pelos monitores e da vivência em grupo são integradas regras e valores e é desenvolvido o conjunto de competências anteriormente enunciadas. Nesta metodologia a dimensão do tempo assume particular importância, tendo em conta que este é um fator fundamental para a construção da relação entre o monitor e o grupo, para a consolidação das relações entre os diferentes elementos do grupo, assim como para a aprendizagem.

3. Apresentações ao público e atividades de animação

Tendo por base a ideia de work in process, uma das etapas desta metodologia é a dinamização de oficinas abertas, ou seja, pequenas apresentações ao público ou animações nos diferentes contextos de intervenção do projeto. Estes momentos devem ter uma regularidade semestral, constituindo-se como fatores relevantes para a manutenção da motivação individual e do grupo na atividade. A título de exemplo, poderão ser dinamizadas pequenas apresentações no final do ano letivo nas festas escolares, participar em eventos promovidos pelas entidades do consórcio, responder a convites de entidades externas ao projeto, ou ainda propor apresentações em locais fora do contexto habitual do projeto. É também extremamente importante realizar iniciativas deste género no início do ano letivo, de forma a apresentar as atividades aos novos alunos das escolas parceiras do projeto de modo a permitir novas entradas e a manutenção do grupo. Em projetos desenvolvidos em contexto escolar, é natural que os grupos ao longo do tempo sofram alterações decorrentes de desistências de alguns elementos por diversos motivos (por exemplo, desmotivação pela atividade, saída da escola, mudança de residência, entre outros), pelo que para a sua manutenção é necessário fazer entrar novos elementos no início de cada ano letivo. As oficinas abertas poderão funcionar como uma estratégia eficaz de divulgação das atividades e como forma de cativar a curiosidade e o interesse nas atividades junto das crianças e jovens que as desconhecem.

4. Participação em atividades culturais

Uma outra atividade associada ao desenvolvimento das sessões de cada uma das atividades artísticas é a participação em atividades culturais. Ao longo da nossa experiência demo-nos conta que muitas vezes as crianças e jovens participantes de cada uma das atividades não tinha tido contacto com atividades culturais, nem tinham qualquer acesso a assistir a espetáculos (por exemplo, participantes da oficina de música que nunca tinham assistido a um concerto ou espetáculo musical). Neste sentido, e enquanto forma estratégia de promoção de igualdade de oportunidades e, simultaneamente, de promoção de um sentido de grupo, é importante que seja promovida a participação em espetáculos nas diferentes áreas artísticas e momentos de discussão acerca dos mesmos.

5. Preparação e apresentação do espetáculo

Esta é uma etapa fundamental desta metodologia, pois consiste na apresentação pública dos resultados artísticos do processo de coconstrução. A ideia fundamental está associada à, já referida, noção de performance, baseada na coconstrução de um resultado final sob a forma de espetáculo que possa juntar diferentes grupos, interligar diversas linguagens artísticas trabalhadas nas atividades/oficinas do projeto (dança, música e teatro) acerca de um mesmo tema identificado pelas crianças e jovens.

Na fase de preparação do espetáculo é necessário desenvolver uma estratégia de articulação com os monitores das atividades artísticas. Devem ser agendadas reuniões regulares que propomos que possam ser, no mínimo, quinzenais. Nestas reuniões devem estar presentes todos quantos estiverem envolvidos na dinamização das atividades artísticas e/ou sejam responsáveis pelos grupos que irão participar no espetáculo final. Para além do/a coordenador/a do projeto, devem participar nestas reuniões os monitores das atividades (música, dança, teatro), dinamizador comunitário, voluntários ou estagiários ligados a estas atividades. Estas reuniões devem ser planificadas logo na primeira reunião de preparação do espetáculo, realizando um cronograma das mesmas.

Na sequência do trabalho desenvolvido durante as sessões de cada uma das atividades em que foram recolhidas opiniões junto dos seus participantes acerca dos temas a serem trabalhados, será necessário realizar um brainstorming de modo a poder tomar a decisão do tema a ser trabalhado em conjunto. A título de exemplo, os participantes das oficinas identificaram diversos temas (por exemplo, danças do mundo, terror, calma, sapatos, musical, valsa, rua, dança urbana, amor, confusos, discussões, tristezas, crueldades, morte, suicídio, inveja, injustiça, pobreza e complexos) a serem trabalhados e, posteriormente, em reunião de equipa foi discutido e selecionado o tema final que se entendeu que deveria congrega todos os outros sugeridos – a rua. Após esta discussão é importante dar um nome ao espetáculo (“Rua & Crua”) e colocá-lo à apreciação das crianças e jovens. O nome do espetáculo poderá também ser sugerido pelas próprias crianças e jovens participantes.

Esta primeira reunião de preparação com a equipa serve também para planificar os

ensaios de cada grupo artístico e os ensaios coletivos, assim como as sessões e/ou momentos em que será realizado o registo videográfico e fotográfico.

Este tipo de registos servirá para sistematizar o processo de coconstrução e fica sempre como um resultado do próprio projeto que poderá ser complementar do próprio espetáculo (por exemplo, enquanto vídeo-instalação ou apresentando no final do espetáculo) ou apresentado nas mais diversas circunstâncias para apresentações públicas do projeto, a entidades externas ao consórcio e potenciais financiadores. Estes registos deverão ser realizados em ensaios (dos grupos e coletivos) de modo a captar o processo de coconstrução e na apresentação do espetáculo enquanto resultado final. Para além disto, após a realização do espetáculo, o registo videográfico deve também incidir sobre os testemunhos de todas as partes envolvidas (por exemplo, participantes de diferentes sexos e origens culturais, coordenador/a monitores, dinamizador comunitário/mediadores, professores e pais).

É necessário proceder à identificação do(s) espaço(s) na comunidade a desenvolver o espetáculo (por exemplo, na cidade do Porto foram identificados diversos espaços, tais como Hard Club, Auditório Almeida Garrett, Pequeno Auditório do Rivoli - Teatro Municipal, Fundação da Juventude - Palácio das Artes, Auditório da Junta de Freguesia de Paranhos, Teatro Helena Sá e Costa Parque de Estacionamento) e é elaborado um pedido formal ao responsável dos mesmos. Sugere-se que seja realizado um primeiro contacto telefónico e que seja solicitado o contacto de email e o nome da pessoa responsável a quem deve ser dirigido o pedido. Convém também que este pedido possa seguir através do email da entidade promotora do projeto. A título de exemplo, deixamos aqui uma possível forma de texto:

“O meu nome é [REDACTED] e sou coordenadora de um projeto financiado pelo Programa Escolhas - Escolhas em Movimento - e promovido pelo [REDACTED] (sediado na [REDACTED]).

Atualmente, o nosso projeto trabalha, com cerca de 400 pessoas, entre crianças e jovens, professores e famílias e tem um consórcio constituído por 11 instituições: [REDACTED] (entidade promotora/gestora), Agrupamento de Escolas [REDACTED] Ministério da Justiça - Delegação do [REDACTED] da DGRS, Universidade Católica Portuguesa, Instituto Português da Juventude, Fundação da Juventude, Comando Metropolitano do [REDACTED] da PSP, [REDACTED] - Associação Portuguesa para o Direito dos Menores e da Família, [REDACTED] - Escola Profissional e Freguesia de [REDACTED]

Assim sendo, e tendo em conta que temos previsto no nosso plano de atividades a realização de um espetáculo anual no final de cada ano do projeto, estamos a entrar em contacto no sentido de perceber vossa a disponibilidade para esta colaboração, assim como a possibilidade da cedência graciosa do [REDACTED] Auditório do [REDACTED] Teatro Municipal para o dia 17 de dezembro (entre as 21h e as 23h) deste ano. Seriam ainda necessários dois ensaios (dias 16 e 17 de dezembro entre as 15h e as 18h). Este espetáculo tem como objetivo o envolvimento da comunidade e pretende apresentar o resultado dos grupos de dança dinamizados pelo projeto.

Posto isto, e certos da sua compreensão e colaboração, aguardamos uma resposta o mais breve possível da sua parte.”

No final do email deverão constar os contactos do coordenador do projeto e/ou do responsável da entidade promotora do projeto. É muito importante que o pedido faça referência à cedência graciosa do espaço. No caso de se tratar de uma sala de espetáculo será ainda necessário solicitar as licenças de representação; apresentar uma declaração de autoria e requerer a classificação etária. Para tal, poderá ser consultado o website do IGAC (Inspeção-Geral das Atividades Culturais; <http://www.igac.pt/>) que contém todas as informações, contactos e formulários necessários. Dependendo do conteúdo da peça artística, pode ser também necessário também

requerer os direitos de autor. Mais uma vez, todos os contactos úteis encontram-se no website da SPA (Sociedade Portuguesa de Autores; <http://www.spautores.pt/>).

Nas reuniões de preparação é necessário proceder também à discussão da imagem de divulgação da iniciativa, apresentar diferentes propostas e proceder à decisão final. Esta imagem deve ser realizada por alguém com formação na área do design. A divulgação da iniciativa deve ser feita junto da comunidade (por exemplo, através da distribuição de flyers com a imagem da iniciativa) e através dos meios de comunicação, nomeadamente através da Internet (por exemplo, através da criação de um evento no facebook, divulgação por email e no website do projeto).

À medida que o processo avança, as reuniões de preparação do espetáculo servem também para identificar os recursos necessários, nomeadamente no que se refere à cenografia, guarda-roupa e outros equipamentos (por exemplo, de luz, som e assistentes de sala).

Numa fase mais avançada a equipa deve realizar uma visita ao local em quem está prevista a realização do espetáculo de modo a poder verificar as condições do espaço, discutir e elaborar um esboço do alinhamento do espetáculo. Ao longo das reuniões seguintes surgem diversos ajustamentos a este alinhamento inicial.

Na etapa final devem ser agendados ensaios gerais com todos os participantes envolvidos. Estes ensaios, no mínimo dois, deverão decorrer na semana anterior à realização do espetáculo.

Deve ser realizada uma reunião, apenas, para a preparação do dia do espetáculo de forma, a distribuir tarefas para os ensaios gerais e para o dia em que o espetáculo irá decorrer (por exemplo, logística, montagem, responsáveis pelos grupos de crianças e jovens).

Sugere-se, também, que possa ser realizada uma exposição fotográfica no final do espetáculo, baseada numa seleção a montante do material registado ao longo do processo.



METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação de um projeto é importante no sentido verificar os resultados alcançados, consolidar a experiência, aprofundar e/ou desenvolver determinadas técnicas e estratégias de intervenção e avaliar a sua eficácia. Este processo é fundamental quando os objetivos são mudanças sociais e se trabalha com crianças e jovens, em que se torna essencial avaliar o impacto do programa nestes.

Dos diferentes momentos de avaliação (inicial, intermédia, final), a avaliação do processo é um fator indispensável para aferir os resultados de um projeto de intervenção. A avaliação permite identificar as estratégias que estão a ser efetivamente implementadas e aumentar a confiança na avaliação final dos resultados do projeto, garantindo que os efeitos resultam da intervenção que foi implementada de acordo com o planeado.

No planeamento da avaliação é importante preparar e conceber um plano: definir os objetivos específicos, os indicadores, os instrumentos e as metodologias – qualitativos ou quantitativos, assim como o cronograma da avaliação. Após a recolha da informação, segue-se a análise e interpretação dos dados e respetivas conclusões. No caso que aqui se apresenta foi realizada uma avaliação inicial do nível das competências pessoais e sociais das crianças e jovens participantes nas diversas atividades. Iniciada a intervenção, e tendo em conta que estava prevista a realização de um espetáculo no final de ano do projeto, os momentos de avaliação que se seguiram foram sempre após a participação das crianças e jovens neste espetáculo. No entanto, cada projeto poderá adaptar a sua cronologia de avaliação às suas necessidades, objetivos e contextos de intervenção.

A escolha do(s) método(s) de avaliação deve estar também relacionada com a problemática e com os objetivos que se pretendem alcançar, sendo sempre de privilegiar métodos mistos que possam incluir os quantitativos e qualitativos, tendo em conta que estes se complementam e cumprem propósitos distintos. Os métodos quantitativos podem ser úteis para a avaliação do grau de concretização dos objetivos específicos, assim como dos resultados previstos para os diferentes períodos de

avaliação. Os métodos qualitativos são úteis no estudo de fenómenos pouco estudados, quando os projetos são criados em adaptação às necessidades da comunidade e a implementação tem de ser exploratória, orientada para a descoberta. Num processo de avaliação esta metodologia é importante quando se pretende realizar uma avaliação dinâmica e ter em conta a perceção dos indivíduos, permitindo também a observação e compreensão dos fenómenos do grupo e os impactos da intervenção.

Dependendo da metodologia de avaliação adotada, os procedimentos são variados. Entre os métodos de avaliação quantitativa os mais utilizados são os questionários. Numa avaliação qualitativa, a observação, a entrevista e a análise dos registos são os métodos mais comuns. A observação pode ser mais estruturada ou naturalista e permite a análise direta do processo, através de meios formais ou não formais, como listas de verificação (também designadas de check lists) e escalas de avaliação que podem ser usadas para obter informações da natureza e do alcance das atividades que estão a ser implementadas. A entrevista concede ao entrevistado liberdade para responder às perguntas e falar de aspetos que lhe surjam naturalmente, sobre aspetos relacionados para a avaliação que se está a realizar. Embora possa assumir um formato mais ou menos estruturado, toda a entrevista é intencional e visa determinado(s) objetivo(s). A análise dos registos pode ser tão variada quanto o tipo de registos (por exemplo, datas da realização das sessões, registo das presenças, registo fotográfico e vídeo).

Num processo avaliativo, para além dos diferentes métodos, é importante recorrer a diferentes informadores. Segundo uma perspetiva sistémica, para compreender o funcionamento de um sistema ou dimensão/comportamento do sujeito é imprescindível analisar os comportamentos e atitudes nos diferentes sistemas com quem o sujeito interage. Para tal, pode-se, e deve-se, recorrer na avaliação a diferentes pessoas que interajam com o sujeito e que, por conseguinte, possam avaliar o seu comportamento (por exemplo, monitores, professores ou diretores de turma, observadores externos).

É também importante realizar a avaliação recorrendo à voz dos próprios por permitir identificar as principais características, fatores comuns e divergências relativas aos mecanismos de capacitação.

No âmbito alargado da avaliação do projeto Escolhas em Movimento, realizou-se a avaliação do processo artístico-educativo. Numa primeira fase, foi avaliado o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas crianças e jovens que participam nas atividades e o desenvolvimento dos grupos, e numa segunda fase, foi avaliado o impacto na participação no espetáculo.

1. Avaliação das competências pessoais e sociais

Tendo por base os princípios anteriormente expostos, e tendo em conta a dificuldade em encontrar instrumentos de avaliação das competências pessoais e sociais adaptados ao público-alvo em questão, numa primeira fase foi realizada uma revisão da literatura relativa ao tema e foi concebido um conjunto de instrumentos de avaliação. Para além disto, na construção dos questionários houve também a preocupação de adequar a linguagem, assim como a forma da resposta ao público-alvo em questão.

De seguida, apresenta-se uma tabela que sistematiza a diversidade de instrumentos construídos, avaliadores e métodos de avaliação.

Instrumento	Tipo de instrumento	Alvo da avaliação	Avaliador	Métodos de avaliação
Autoavaliação das CPS - Versão A	Questionário	Criança e jovem	Criança e jovem	Quantitativa
Autoavaliação das CPS - Versão B	Questionário	Criança e jovem	Criança e jovem	Quantitativa
Avaliação das CPS	Questionário	Criança e jovem e grupo	Monitor	Quantitativa e Qualitativa
Avaliação das CPS	Questionário	Criança e jovem	Professor/Diretor de turma	Quantitativa
Avaliação do observador externo	Grelha de observação	Grupo	Técnico e/ou avaliador externo	Qualitativa
Entrevista	<i>Focus group</i>	Impacto	Técnico e/ou avaliador externo	Qualitativa

Tabela 3 - Síntese dos procedimentos de avaliação.

Este plano de avaliação privilegia uma avaliação multidimensional e participada por todos os intervenientes no processo, como mostra o quadro acima. Face a esta panóplia de procedimentos, cada projeto poderá optar pelos instrumentos e métodos que mais se ajustarem aos objetivos formulados, resultados previstos e contextos de intervenção. Para além disso, é possível adaptar os próprios instrumentos (em anexo), nomeadamente a outros intervenientes (por exemplo, aos pais).

1.1. Avaliação quantitativa

Com base na pesquisa bibliográfica, foi elaborada uma listagem das competências pessoais e sociais que recorrentemente surgiam na literatura. As variáveis mais referenciadas (cf. 2.2. De que competências falamos?) foram organizadas em dois grandes grupos: (Cp) as competências pessoais e (Cs) as competências sociais. Estas são, por sua vez, constituídas por diferentes dimensões. O (Cp) grupo das competências pessoais foi organizado em três dimensões: (Cp1) autoconceito (características físicas e psicológicas); (Cp2) autoestima (auto-confiança, aparência, realização escolar, capacidade atlética e aceitação pelos pares); e (Cp3) dimensão afetiva (demonstração de afetividade, gestão emocional, procura de apoio emocional, empatia e persistência). O (Cs) grupo das competências sociais foi estruturado em dez dimensões: (Cs1) assertividade (afirmação de opiniões e expressão de sentimentos sem violar o direito dos outros); (Cs2) aptidões de comunicação (iniciar e manter uma conversa); (Cs3) resolução de problemas (espírito crítico e criatividade); (Cs4) resolução de conflitos (capacidade de resolver conflitos de forma positiva); (Cs5) dimensão comportamental (autonomia, iniciativa e responsabilidade pelos seus comportamentos); (Cs6) comportamentos não-verbais (postura corporal e mímica facial); (Cs7) relação com o grupo de pares (interação positiva, compromisso, cooperação e trabalho em equipa); (Cs8) relação com os adultos/figura de autoridade (cumprimento de regras e respeito); (Cs9) relação com o espaço físico (cuidado com os materiais e com o espaço); e (Cs10) relação com a atividade (participação, interesse e cumprimento do horário).

Com base nestas variáveis, foram construídos os itens a serem incluídos nos questionários e foram criados três instrumentos distintos (em anexo): (1) questionário de autoavaliação da criança/jovem; (2) questionário de avaliação do monitor; e (3) ques-

tionário de avaliação do professor/diretor de turma. No que se refere aos questionários de autoavaliação, e tendo em conta a variabilidade etária dos participantes nas atividades, foram construídas duas versões: a versão A (entre os 6 e os 10 anos) e a versão B (entre os 11 e os 18 anos). Em cada questionário o indivíduo avalia cada item numa escala que varia entre 1 e 4 (em que o 1 corresponde ao insuficiente, 2 ao suficiente, 3 ao bom e 4 ao muito bom).

Após toda a recolha de dados junto de todos os intervenientes (crianças e jovens, monitores e professores/diretores de turma), foi necessário proceder à análise dos dados. Cada um dos três questionários deu origem a um indicador do nível de competências pessoais e sociais (autoavaliação, avaliação do monitor e avaliação do professor/diretor de turma) de cada participante nas oficinas artísticas. Com base nas respostas a cada questionário, foi calculada uma média para cada indicador e uma média total dos três indicadores, tendo sido considerada esta última para efeitos de avaliação quantitativa dos resultados previstos e do grau de concretização dos objetivos específicos.

1.2. Avaliação qualitativa

Tal como consta na tabela 3, a avaliação qualitativa foi utilizada para avaliar o desenvolvimento do grupo e o impacto da intervenção e do espetáculo final nos participantes das atividades.

A avaliação do desenvolvimento do grupo deverá ser realizada pelo monitor responsável da atividade através das questões abertas do questionário do monitor (em anexo). Ao contrário dos itens do questionário que devem ser respondidos a pensar em cada um dos participantes individualmente, estas questões devem ser respondidas a pensar no grupo enquanto um todo.

Caso necessário, esta a avaliação qualitativa pode ser reforçada com o preenchimento de uma grelha de observação (em anexo) por parte de um observador externo. Esta grelha pretende avaliar as várias dimensões da dinâmica do grupo, tais como: assertividade, resolução de problemas, relações interpessoais (relação entre os elementos do grupo, trabalho em equipa e relação com o monitor), relação com a atividade, relação com o espaço físico, processo de autonomização do grupo, liderança e fase de

desenvolvimento do grupo. O preenchimento desta grelha de observação deverá ser realizado por alguém que não tenha participado diretamente nas sessões. Sugere-se que este observador possa ser o coordenador, um técnico da equipa, ou mesmo um estagiário ou voluntário.

2. Co-avaliação do processo

O papel das crianças e jovens na conceção e desenvolvimento de projetos/eventos pode assumir diferentes níveis. Se as crianças e jovens não participarem, pode-se falar em manipulação, decoração (as crianças ou jovens não organizam o evento, mas participam) e participação simbólica (apesar de se recolherem opiniões, estas não têm grande influência no projeto). Se as crianças e jovens participarem ativamente, podem apenas ser informados (reconhecem as decisões e opções tomadas no projeto, mas não intervêm nesse sentido), ser consultados e informados (é pedido às crianças ou jovens ideias e sugestões para as diferentes etapas), pode haver uma ação iniciada por adultos com partilha de decisões com jovens (o projeto é estruturado por adultos, mas implementado com os jovens), uma ação iniciada e liderada por jovens (os jovens decidem e os adultos são consultados se necessário) ou ainda uma ação iniciada por jovens com partilha de decisões com os adultos (ideia dos jovens que decidem implementar com adultos).

Ao longo do desenvolvimento das sessões de cada atividade e durante o processo de preparação do espetáculo, as crianças e jovens devem ser envolvidos ativamente, designadamente devem ser consultados e informados sobre as decisões e contribuir para estas. No final, e após a realização do espetáculo, foi organizada uma sessão de grupo de discussão focalizada. Este grupo tinha como objetivo avaliar a perceção dos jovens e o impacto do espetáculo “Rua & Crua” realizado em 2010, assim como recolher opiniões sobre a metodologia adotada e sugestões de mudança das práticas.

A técnica do focused interview ou mais recentemente designada, focus groups, foi desenvolvida por Merton e colaboradores (cit. in Catterall & Maclaran, 1997) na década de 50 e tem como objetivo a recolha de informação sobre um determinado tópico (Morgan, 1996). As “entrevistas focalizadas de grupo” (Ferreira, s/d), “grupos de discussão focalizada” (Amorim, 2006) ou “focos-grupos” (Ramos, 2008) têm como

objetivo produzir resultados qualitativos para o processo de avaliação de determinado processo, possibilitando o envolvimento dos participantes na melhoria das práticas. Utilizado na avaliação de programas, este método é utilizado em diversas áreas, tais como educação (Lederman, 1990), ciências políticas (Kullberg, 1994), estudos de comunicação (Staley, 1990) e marketing (Greembaum, 1987 cit. in Morgan, 1996).

Esta metodologia permite avaliar atitudes, percepções e opiniões dos participantes a partir da interação em grupo. Esta é entendida como capaz de produzir um conjunto variável de respostas e ativar detalhes menosprezados ou esquecidos por alguns participantes (Asbury, 1995, cit. in Catterall e Maclaran, 1997), e ainda permitir chegar às razões pelas quais as pessoas pensam, acreditam e agem de determinada forma. Deste modo, os grupos de discussão focalizada são um método de recolha de dados em que a interação social tem fins heurísticos (Amorim, 2006), no qual os dados são recolhidos a partir do discurso e observação dos participantes (Ramos, 2008).

Esta atmosfera conducente à formação e expressão de ideias é criada e gerida por um moderador, com um papel ativo na criação e desenvolvimento da discussão, nomeadamente na exploração e recolha das experiências subjetivas (Amorim, 2006; Morgan, 1996). O tópico da discussão dos grupos de discussão é extrínseco à dinâmica/vida do grupo, apesar de cada elemento ter um interesse com essa questão do ponto de vista técnico ou profissional. A reflexão pode ter como objetivos a criação de novas ideias e hipóteses, ou recolher e analisar reações e interpretações relacionadas com acontecimentos passados. Assim, os elementos do grupo têm em comum o facto de terem vivenciado determinado acontecimento.

A existência de uma situação particular (Merton, Fiske e Kendall, 1998) partilhada pelos entrevistados (por exemplo, terem visto um filme, um programa de rádio, terem experienciado uma situação social ou, neste caso, participarem num espetáculo) é um dos aspetos que distingue este de outros métodos de investigação. Outro é o facto de a entrevista se centrar nas experiências subjetivas dos sujeitos em relação a uma dada situação. Nos grupos de discussão focalizada é realizada também uma análise prévia da situação no sentido de formular hipóteses relativamente às consequências que a situação despoletou nos indivíduos. Esta análise de conteúdo ou da situação permite desenvolver um guião de entrevista orientador da discussão em consonância com o objetivo do estudo. Esta análise permite ao moderador, aquan-

do a dinamização da entrevista, compreender os silêncios simbólicos, omissões e distorções e, conseqüentemente, analisar as implicações destas na análise global da situação, bem como os simbolismos e tensões associadas; e ainda distinguir entre as interpretações e as descrições exatas da situação.

A literatura tem descrito algumas vantagens na utilização deste método de investigação qualitativo (Suzuki et. al, 2009). Uma delas é o facto de permitir analisar um determinado tópico em profundidade e observar a interação entre os elementos; esta interação permite analisar atitudes e crenças visto a situação de grupo permitir surgir uma maior multiplicidade de opiniões e de processos emocionais. A interação social permite, ainda, o brainstorming, a estimulação, a espontaneidade, a segurança e a sinergia (Hess, 1968, cit. in Catterall & Maclaran, 1997), bem como a confrontação desafiante capaz de produzir reflexões mais complexas. Outra vantagem dos grupos de discussão focalizada, é o facto de permitirem a observação dos participantes ao mesmo tempo que se realiza uma entrevista. Sendo esta, uma entrevista semi-estruturada, o seu carácter flexível permite a exploração de tópicos e questões que possam surgir inesperada e espontaneamente no momento da discussão. A sua alta validade subjetiva é outra vantagem dos grupos de discussão, ou seja, é um método fácil de compreender e com resultados credíveis. O facto de estes resultados ficarem rapidamente disponíveis para análise e a implementação ser de baixo custo, constituem mais-valias para a utilização desta metodologia na investigação.

A constituição dos grupos pode ser feita de uma forma aleatória num contexto experimental e intencional. Este grupo de conveniência pode incluir cerca de oito pessoas, podendo variar entre seis, oito ou doze entrevistados e um moderador com qualificação profissional (Amorim, 2006; Catterall & Maclaran, 1997; Suzuki et. al, 2009).

Na condução das entrevistas deve-se adotar um estilo de moderação limitado e, ao mesmo tempo, facilitador da comunicação entre os elementos do grupo, promovendo as trocas e interligações entre os elementos (Suzuki et. al, 2009). O moderador não deve emitir opiniões ou reforçar um determinado ponto de vista, nem ser diretivo nas questões para não estruturar demasiado a reflexão. No entanto, é responsável por conduzir a entrevista, reconduzir os participantes quando estas se distanciam do tópico da discussão e dar pistas verbais explícitas quando necessário

(Merton, Fiske e Kendall, 1998). No momento da implementação, o moderador deve ter uma estrutura/plano da(s) entrevista(s) (Suzuki et. al, 2009).

A recolha de dados pode ter vários momentos, podendo existir quatro momentos de entrevista focalizada, com a duração de cerca de 2h cada (Suzuki et. al, 2009).

A eficácia deste método é analisada com base em quatro critérios definidos por Merton e colaboradores (1998): 1) amplitude - a entrevista deve ser capaz de permitir a expressão de uma amplitude de acontecimentos e respostas; 2) especificidade - no fim, deve estar claro aquilo que os entrevistados responderam, 3) profundidade - na interação em grupo cada elemento deve expressar-se de forma afetiva, cognitiva e avaliativa em relação ao tópico em questão; e 4) contexto pessoal - a entrevista deve permitir a partilha de atributos e experiências prévias e individuais que dão significados diferentes ao tópico da discussão.

A implementação do focus group é, frequentemente, combinada com o recurso a outras técnicas. Este método permite ultrapassar as limitações das metodologias quantitativas, visto permitir um maior entendimento das experiências, crenças, significados e representações dos aprendentes. A recolha de dados pode ser feita a partir de vídeo e gravação áudio. A partir da informação recolhida podem analisar-se diferentes tópicos: 1) a linguagem utilizadas, 2) valores e crenças, representações e significados, 3) argumentos utilizados, 4) fontes de legitimação do referido, 5) recursos de estilo, como metáforas e 6) dados observáveis, como tom de voz, comportamento não-verbal e envolvimento emocional. A análise do discurso e observação dos participantes torna este método uma estratégia indutiva e naturalista.

No recurso que aqui se apresenta, foi elaborado um guião de entrevista, tendo como base uma estrutura adaptada de Amorim. O exemplo de guião (em anexo) está organizado em quatro fases: 1) abertura (introdução e apresentação do grupo), 2) início (significação atribuída à atividade), 3) chave (preparação e espetáculo) e 4) finalização (mudança, perspetiva de continuação, opinião acerca da metodologia de trabalho).

Em relação ao recurso que aqui se apresenta, sugere-se que o grupo de discussão possa ser implementado algum tempo depois da realização do acontecimento que

se pretende analisar (por exemplo, no caso do processo “Rua & Crua” desenvolvido em 2010, a entrevista foi dinamizada dois meses após a realização do espetáculo). Esta entrevista deve ter como objetivos a análise das percepções, opiniões e sentimentos dos participantes das atividades artísticas em relação à experiência do espetáculo. O grupo deve ser constituído por participantes das diferentes atividades artísticas (dança, música e teatro) que fizeram parte do processo e da peça artística. Os critérios de seleção foram:

- 1.** Assiduidade na atividade - maior número de presenças relativamente ao número total de sessões da oficina até à data do espetáculo;
- 2.** Inscritos na atividade no momento da criação do grupo;
- 3.** Disponibilidade - disponibilidade e interesse para participar no grupo de discussão no horário definido.



CUSTOS DO PROJETO



Qualquer projeto para ser desenvolvido implica custos, devendo procurar sempre pensar em formas de gerar alguns proveitos de forma a constituir-se de forma mais sustentável. Os custos podem ser de investimento, ou seja, iniciais ou operacionais, ao longo do projeto. Os primeiros, normalmente, são realizados na fase inicial do projeto e destinam-se à aquisição de materiais que podem durar muito tempo e que ao longo do projeto poderão exigir apenas alguma manutenção. Este tipo de despesas podem ser relativas, por exemplo a instrumentos para a oficina de música, gravadores áudio para as oficinas de dança e/ou teatro. Os custos operacionais de um projeto envolvem todas as despesas que permitem o seu funcionamento ao longo do tempo de execução do mesmo. Estes custos dizem respeito, por exemplo ao pagamento dos honorários dos monitores que desenvolvem as sessões de cada uma das atividades e aos materiais de manutenção e de desgaste utilizados na oficina de música; e também às despesas da produção do espetáculo tais como, guarda-roupa, cenografia, materiais de divulgação do espetáculo (design e impressão de cartazes, flyers e folha de sala), produção de um vídeo e fotografia do processo, luz e som (material e técnico).

No entanto, apesar dos custos inevitáveis com o desenvolvimento de qualquer projeto é importante serem equacionadas algumas formas de canalizar apoios e contributos de forma a poder minimizar este investimento, aumentando os níveis de eficácia do projeto. O projeto pode procurar apoios junto de empresas que possam fornecer instrumentos ou a materiais alternativos (por exemplo, bacias, lixo, material reciclável), procurar fazer uma recolha de instrumentos usados, solicitar a cedência graciosa de salas de espetáculo equipadas com luz e som (assim a despesa seria apenas com o técnico), identificar alguém na equipa com competências ao nível do design, fotografia e vídeo. Para além destas possibilidades de apoios, o projeto pode ainda recorrer a receitas provenientes de entradas para o próprio espetáculo a uma quantia simbólica (a cobrança de entradas, dependendo da sala de espetáculo pode requerer procedimentos específicos que os responsáveis poderão esclarecer).

Em baixo, apresenta-se um quadro com uma síntese dos custos e proveitos que podem estar associados à execução e desenvolvimento de um projeto deste tipo.

Os valores apresentados baseiam-se nas experiências realizadas em 2010 e 2011, pelo que são apenas valores de referência que podem sofrer alterações. Mais uma vez, cada projeto poderá adaptar a aplicação desta metodologia aos recursos de que dispõe, procurando negociar valores e procurando apoios e contributos a vários níveis.

Custos e proveitos (calculados anualmente)		
Custos iniciais	Subtotal	Total
Instrumentos de percussão ou materiais alternativos*	-	300€
Gravador audio	-	100€
Custos operacionais	Subtotal	Total
Cada monitor da oficina artística	20€/hora	1800€/ano
Manutenção dos instrumentos	-	200€
Design - cartazes e flyers*	30€/unidade	60€
Impressão - cartazes e flyers	-	50€
Design - Folha de sala*	30€/unidade	30€
Impressão - Folha de sala	-	50€
Guarda-roupa	-	200€
Cenografia	-	200€
Técnico de luz e som	-	160€
Assistentes de sala	25€/hora	75€
Material de luz e som*	-	400€
Fotografia (ensaios e espetáculo)*	20€/hora	200€
Produção de um vídeo do processo (ensaios e espetáculo)*	20€/hora	200€
Contributos*	Subtotal	Total
Instrumentos de percussão ou materiais alternativos	-	300€
Sala de espetáculo	-	600€
Material de luz e som	-	400€
Design	-	90€
Fotografia		
Vídeo		
Receitas provenientes de bilhetes	2€/unidade	300€





CONSTRANGIMENTOS E RECOMENDAÇÕES

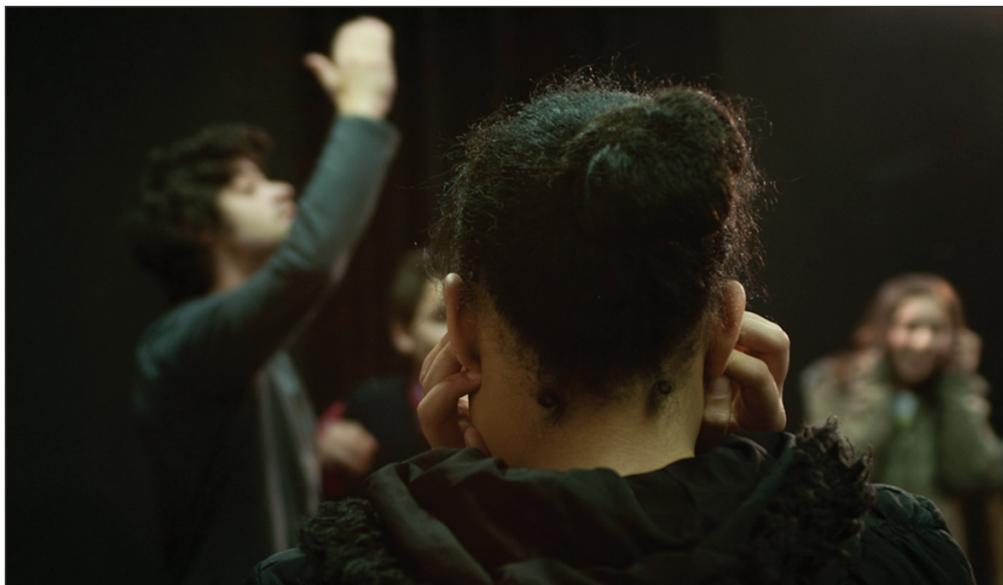
Todos os projetos, mesmo após uma planificação cuidadosa, são sujeitos a alterações ao longo do seu desenvolvimento, decorrentes de obstáculos com os quais se confrontam. É difícil poder prever todos esses obstáculos, pois estes variam muito de contexto para contexto. Tentaremos, agora, identificar alguns constrangimentos que surgiram no decorrer da nossa própria experiência.

Ao nível do processo de implementação, poderá ser difícil envolver todos os participantes de todos os grupos. Naturalmente, cada projeto poderá criar quantas atividades entender e determinar o número limite de cada grupo, ou mesmo até o número de participantes a integrar o espetáculo final. A título de exemplo, numa primeira experiência realizada em 2010 participaram todas as crianças dos dois grupos de dança e do grupo de música (cerca de 60 participantes) e em 2011 apenas participaram as crianças e jovens dos grupos de dança (cerca de 35 participantes). Ainda em relação a este aspecto poderá ser complicado garantir a regularidade dos participantes nas sessões ao longo do tempo ou por dificuldades ao nível da motivação ou por mudanças de escola ou de residência.

Ao nível do processo de avaliação, especificamente no que se refere à autoavaliação das crianças e jovens e à avaliação dos professores, trata-se de um processo moroso. As crianças e jovens poderão colocar dúvidas, pelo que se sugere que possa sempre haver um técnico, estagiário ou voluntário do projeto que esteja familiarizado com a metodologia que possa apoiar o preenchimento do questionário. No caso dos professores é necessário realizar uma organização prévia à recolha da informação, é aconselhável elaborar uma lista dos participantes colocando a referência à sua turma e professor ou diretor de turma responsável. Quando os instrumentos são distribuídos é importante anexar sempre a folha de rosto que explica todo o procedimento a seguir. Para além disto, os professores envolvidos deverão ter conhecimento do projeto e dos seus objetivos. No que se refere ao processo de co-avaliação da entrevista focalizada de grupo, será necessário pensar no melhor intervalo de tempo entre a realização do espetáculo e o momento da entrevista, dependendo do objetivo da avaliação. Se a avaliação se pretende centrar nas percepções dos participantes e na recolha de sugestões para futuro, o momento da entrevista deverá ser logo após da data da realização do espetáculo (por exemplo, na sessão seguinte ao espetáculo). Se o objetivo da avaliação fôr verificar o

impacto da metodologia, sugere-se que a entrevista possa ocorrer com alguns meses de intervalo (por exemplo, se o espetáculo ocorrer no final do ano a entrevista ser realizada no final do ano letivo). Por estas razões, recomenda-se que possa ser realizada mais do que uma sessão com objetivos distintos ou sessões com uma duração mais curta de modo a evitar manifestações de desmotivação, de desinteresse e de cansaço e a manter os níveis de atenção e envolvimento na tarefa. Poderá também ser útil construir um guião para professores, pais, responsáveis das entidades envolvidas que tenham acompanhado o processo. Mais uma vez, cada projeto poderá adaptar os instrumentos concebidos para esta metodologia à sua realidade. Para além disto, e adicionalmente às características anteriormente identificadas, deverão ser selecionados para esta entrevista os participantes que apresentem alguma capacidade de análise e de pensamento crítico, de forma a tornar a entrevista e a discussão rica em reflexão e em dados úteis à continuidade do desenvolvimento do projeto.

Para terminar, é importante salientar que os fatores de sucesso desta metodologia passam pelas parcerias, pelas características das pessoas envolvidas e pelo fator tempo, pois nada se conseguirá sem o envolvimento de entidades, pessoas e tempo.





REFERÊNCIAS

- Amorim, P. (2006). O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania [Em linha]. Disponível em: <http://www.dgert.mtss.gov.pt>. [Consultado em: 05/02/2011].
- Catterall, M. & Maclaran, P. (1997). Focus Group Data and Qualitative Analysis Programs: Coding the Moving Pictures as Well as the Snapshots [Em linha]. Disponível em: <http://www.socresonline.org.uk/2/1/6.html>. [Consultado em: 20/01/2011].
- Eccles, J., Wigfield, A., Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 89-165). New York: Wiley.
- Ferreira, V. (s/d). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios.
- Fredricks, J. & Eccles, J. (2005). Developmental Benefits of Extracurricular Involvement: Do Peer Characteristics Mediate the Link Between Activities and Youth Outcomes?. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 507-520.
- Galindo, c., Fuller, B. (2010). The Social Competence of Latino Kindergartners and Growth in Mathematical Understanding. *Developmental Psychology*, 46(3), 579-592.
- Gardner, M., Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2009). Sports Participation and Juvenile Delinquency: The Role of the Peer Context Among Adolescent Boys and Girls With Varied Histories of Problem Behavior. *Developmental Psychology*, 45(2), 341-353.
- Gibbs, J., Potter, G., Barriga, A., Liau, A. (1996). Developing the helping skills and prosocial motivation of aggressive adolescents in peer group programs. *Aggression and Violent Behavior*, 1 (3), 283-305.
- Giunta, L., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C., Caprara, G. (2010). Assessing Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Across Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(2), 77-86.
- Gottfredson, D., Gerstenblith, S., Soulé, D., Womer, S. & Lu, S. (2004). Do After School Programs Reduce Delinquency?. *Prevention Science*, 5(4), 253- 266.

- Illback, R. & Kalafat, J. (1998). A Qualitative Evaluation of School-Based Family Resource and Youth Service Centers. *American Journal of Community Psychology*, 26(4), 573-602.
- Illback, R., Zins, J. & Maher, C. (1999). Program Planning and Evaluation: Principles, Procedures, and Planned Change. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (pp.907-932). New York: John Wiley & Sons.
- Illback, R., Kalafat, J. & Sanders, D. (2007). The relationship between implementation fidelity and educational outcomes in a school-based family support program: Development of a model for evaluating multidimensional full-service programs. *Evaluation and Program Planning*, 30, 136-148.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). Competências sociais: aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Mahoney, J. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescent*, 23, 113-127.
- Matos, M. (1997). Manual de utilização - Programa de Promoção de Competência Social. Lisboa: PPES - Ministério da Educação.
- McKown, C., Gumbiner, L., Russo, N., Lipton, M. (2009). Social-Emotional Learning Skill, Self-Regulation, and Social Competence in Typically Developing and Clinic- Referred Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858-87.
- Merton, R., Fiske, M. & Kendall, P. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Revista de Metodologia de Ciencias Sociales*, 1, 215-227.
- Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Papalia, D., Feldman, R. & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. Mc Graw-Hill.
- Peerson, A., Kerr, M. & Stattin, H. (2007). Staying in or Moving Away From Structured Activities: Explanations Involving Parents and Peers. *Developmental Psychology*, 43(1), 197-207.

- Ramos, S. (2008). Ouvindo o bairro - O sentido psicológico de comunidade num bairro social [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/23670>. [Consultado em: 29/01/2011].
- Ryan, A., Shim, S. (2008). An Exploration of Young Adolescents' Social Achievement Goals and Social Adjustment in Middle School. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672-687.
- Silva, A. (2004). Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes - perspectiva de prevenção em saúde mental na adolescência. Lisboa: Climepsi Editores.
- Shernoff, D. & Vandell, D. (2007). Engagement in after-school program activities: quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891-903.
- Sousa, A. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação - Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação - Drama e Dança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Suzuki, K., Morimoto, I., Mizukami, E., Otsuka, H. & Isahara, H. (2009). An exploratory study for analysing interactional processes of group discussion: the case of a focus group interview. *Journal of Knowledge, Culture and Communication*, 23, 233-249.
- Teles, F. & Pinto, L. (2009). Ser capaz de adquirir competências: o Programa Escolhas na perspectiva das crianças e dos jovens. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

ANEXOS



Avaliação das competências pessoais e sociais

Questionário de auto-avaliação

Poucas Vezes Quase Sempre Sempre

Chego a horas



Não falto



Dou-me bem
com os meus amigos



Respeito a Professora e
faço o que ela manda



Ajudo os meus amigos
quando eles não percebem
os exercícios



Consigo fazer os exercícios
sozinho



Avaliação das competências pessoais e sociais
Questionário de auto-avaliação

Versão A - Criança

Escolhe uma cara...				
1. Olho ao espelho				
2. Tiro uma boa nota				
3. Tenho uma tarefa difícil para fazer				
4. Dizem coisas que eu não gosto				
5. Recebo um presente				
6. Ajudo os meus amigos				
7. Recebo ordens de um adulto				
8. Faço mal a algum colega				
9. Estou com os amigos				
10. Vejo material da escola partido				
12. Falo sobre o que sinto				
13. Estou nesta actividade				
14. Faço desporto				
15. Penso no meu aspecto físico				

Avaliação das competências pessoais e sociais

Questionário de auto-avaliação

Versão Feminina

Eu sou assim!	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Gosto de me olhar ao espelho				
2. Acho que sou boa aluna				
3. Acredito que sou capaz de resolver os meus problemas				
4. Digo às pessoas importantes da minha vida (amigos, familiares) que gosto delas				
5. Gosto de participar nesta actividade				
6. Desabafo com os meus amigos sobre o que sinto				
7. Compreendo o que os meus amigos sentem				
8. Quando estou irritada sinto que me consigo controlar				
9. Tenho um comportamento responsável na escola (vou às aulas e chego a horas)				
10. Sinto que sou importante para os meus amigos e que eles gostam de mim				
11. Nunca desisto de nada, luto até ao fim!				
12. Acho que sou bonita!				
13. Respeito as pessoas mais velhas (Professores e Funcionários da Escola)				
14. Sou boa no desporto e na Educação Física				
15. Ajudo os meus amigos quando eles precisam				
16. Tenho cuidado com o material (materiais da sala de aula ou da actividade)				
17. Sou sincera, honesta e um boa amiga				
18. Cumpro as regras dentro da sala de aula (falar na minha vez, fazer os exercícios propostos)				

Avaliação das competências pessoais e sociais

Questionário de auto-avaliação

Versão Masculina

Eu sou assim!	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Gosto de me olhar ao espelho				
2. Acho que sou bom aluno				
3. Acredito que sou capaz de resolver os meus problemas				
4. Digo às pessoas importantes da minha vida (amigos, familiares) que gosto delas				
5. Gosto de participar nesta actividade				
6. Desabafo com os meus amigos sobre o que sinto				
7. Compreendo o que os meus amigos sentem				
8. Quando estou irritado sinto que me consigo controlar				
9. Tenho um comportamento responsável na escola (vou às aulas e chego a horas)				
10. Sinto que sou importante para os meus amigos e que eles gostam de mim				
11. Nunca desisto de nada, luto até ao fim!				
12. Acho que sou bonito!				
13. Respeito as pessoas mais velhas (Professores e Funcionários da Escola)				
14. Sou bom no desporto e na Educação Física				
15. Ajudo os meus amigos quando eles precisam				
16. Tenho cuidado com o material (materiais da sala de aula ou da actividade)				
17. Sou sincero, honesto e um bom amigo				
18. Cumpro as regras dentro da sala de aula (falar na minha vez, fazer os exercícios propostos)				

Avaliação das competências pessoais e sociais

Professor/a

Nome do aluno: _____

Tópicos de avaliação	Classificação			
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
1. Confiança em si próprio				
2. Partilha de sentimentos no momento adequado e respeitando os outros				
3. Concentração na sala de aula				
4. Autonomia				
5. Capacidade de organização				
6. Espírito de equipa e cooperação na interacção com os colegas				
7. Capacidade de manter uma conversa com os colegas				
8. Expressão de opiniões e interesses				
9. Criatividade na discussão de ideias e problemas				
10. Respeito pelos materiais				
11. Capacidade de auto-controlo (emoções, comportamentos)				
12. Capacidade de adaptação a novas situações				
13. Aceitação pelos colegas				
14. Comportamento na sala de aula				
15. Interesse e motivação pela escola				
16. Relação com as figuras de autoridade (respeito pelos adultos, cumprimento de regras)				
17. Capacidade de concluir as tarefas solicitadas				
18. Persistência nas tarefas				
19. Capacidade de demonstrar afecto aos outros				
20. Capacidade de resolução de conflitos				
21. Responsabilização pelos seus comportamentos				
22. Capacidade de iniciativa				

Avaliação das competências pessoais e sociais

Professor/a

Aproveitamento escolar

Assiduidade

Observações

Avaliação das competências pessoais e sociais

Monitor da Actividade

Nome do jovem: _____

Tópicos de avaliação	Classificação			
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
1. Confiança em si próprio				
2. Partilha de sentimentos no momento adequado e respeitando os outros				
3. Capacidade de concentração				
4. Autonomia				
5. Capacidade de organização				
6. Espírito de equipa e cooperação na interacção com os colegas				
7. Capacidade de manter uma conversa com os colegas				
8. Expressão de opiniões e interesses				
9. Criatividade na discussão de ideias e problemas				
10. Respeito pelos materiais				
11. Capacidade de auto-controlo (emoções, comportamentos)				
12. Capacidade de adaptação a novas situações				
13. Aceitação pelos colegas				
14. Comportamento na actividade				
15. Interesse e motivação pela actividade				
16. Relação com as figuras de autoridade (respeito pelo monitor, cumprimento de regras)				
17. Capacidade de concluir as tarefas solicitadas				
18. Capacidade de demonstrar afecto aos outros				
19. Persistência nas tarefas				
20. Capacidade de resolução de conflitos				
21. Responsabilização pelos seus comportamentos				
22. Capacidade de iniciativa				

Avaliação das dinâmicas do grupo

Monitor da Actividade

Avalie o grupo com base nestes tópicos e, sempre que possível, ilustre com exemplos.

1. Assertividade (Afirmação de opiniões e sentimentos)

2. Resolução de problemas (criatividade, espírito crítico, sugestão de ideias)

3. Relação entre os elementos do grupo (tipo de interacção, gestão de conflitos, demonstração da afectividade)

4. Trabalho em equipa (afectividade - espírito de grupo; produtividade → finalizar as tarefas, trabalhar em função do objectivo comum)

Avaliação das dinâmicas do grupo**Monitor da Actividade**

5. Relação com o monitor (cumprimento das regras, respeito, demonstração da afectividade)

6. Relação com a actividade (participação, interesse, envolvimento e cumprimento do horário)

6. Relação com o espaço físico (material, instalações)

7. Processo de autonomização do grupo (iniciativas individuais e evidências de autonomização do grupo)

Avaliação das dinâmicas do grupo

Monitor da Actividade

8. Liderança (emergência/evidência de líderes no grupo e/ou comportamentos de liderança)

8. Fase de desenvolvimento do grupo [Fase 1] formação; as responsabilidades ainda não estão claras, momento de definição de tarefas e regras, fase de optimismo e orgulho por pertencer ao grupo. [Fase 2]- Podem surgir discussões, dúvidas, expressão de opiniões diferentes, conflitos e criação de sub-grupos; cabe ao líder/monitor minimizar os conflitos e repor a ordem. [Fase 3] o grupo já conhece as forças e fraquezas de cada um; aumento do trabalho em equipa e da coesão; as discussões são construtivas. [Fase 4] maior desempenho; o grupo está capaz de integrar novos elementos sem ter de voltar a fases anteriores; os participantes são mais autónomos. [Fase 5] desistências e desmotivação por parte de alguns elementos; as relações tendem a perdurar apesar da dissolução do grupo (Tuckman, 1986).

9. Outros tópicos/Observações

RECURSO

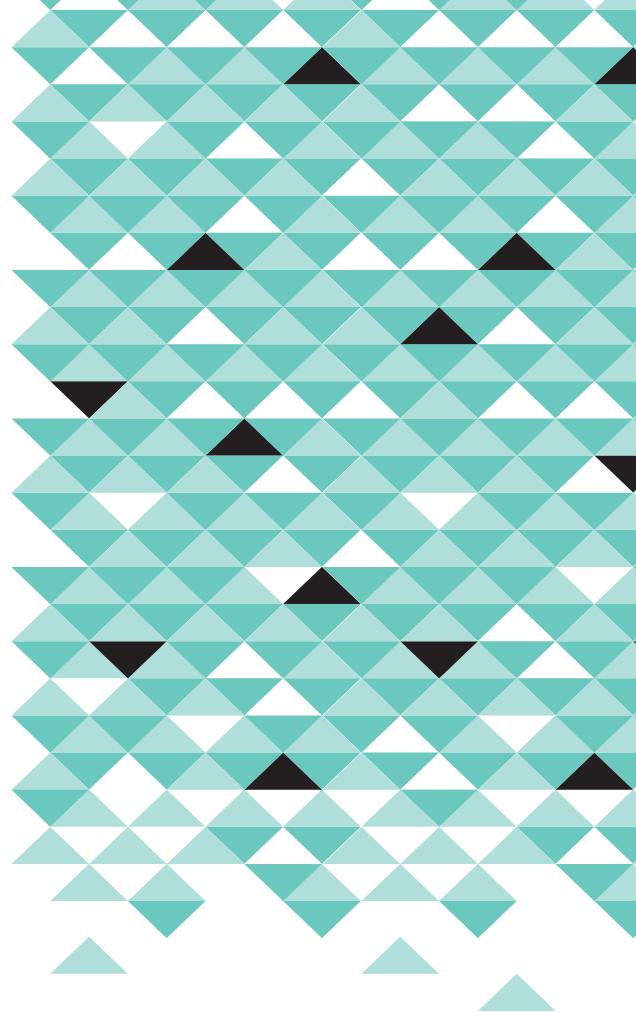
CRIAR-TE

PROJETO

ESCOLHAS EM MOVIMENTO

INSTITUIÇÕES DE CONSÓRCIO

INSTITUTO PROFISSIONAL DO TERÇO
COMISSÃO DE PROTECÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS DO PORTO ORIENTAL
DIRECÇÃO-GERAL DE REINSERÇÃO SOCIAL
INSTITUTO PORTUGUÊS DA JUVENTUDE, IP
FREGUESIA DE PARANHOS
FUNDAÇÃO DA JUVENTUDE - CENTRO DE NOVAS OPORTUNIDADES
CRESCER SER - APDMF - CASA DO VALE
ASSOCIAÇÃO RAUL DÓRIA - ESCOLA PROFISSIONAL RAUL DÓRIA
AGRUPAMENTO VERTICAL AUGUSTO GIL
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA - CENTRO REGIONAL DO PORTO - FEP
COMANDO METROPOLITANO DO PORTO DA POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA



RE / FAZER ESCOLA
COM O ESCOLHAS
COLHAS

