



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

A participação num grupo de Teatro do Oprimido e sua expressão no desenvolvimento socioemocional: um estudo de caso em contexto escolar

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano

Sara Catarina Almeida Silva

Porto, novembro de 2021



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

A participação num grupo de Teatro do Oprimido e sua expressão no desenvolvimento socioemocional: um estudo de caso em contexto escolar

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano

Sara Catarina Almeida Silva

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Lurdes Veríssimo e Professora Doutora Marisa Costa

Porto, novembro de 2021

Agradecimentos

Ao concluir esta tarefa, não posso deixar de recordar e agradecer àqueles que, das mais diversas formas, me apoiaram, contribuindo para a sua realização:

A Deus, o meu porto seguro e força impulsionadora. Que o meu trabalho possa sempre refletir o seu amor.

Às minhas orientadoras, Prof. Dr.^a Lurdes Veríssimo e Prof. Dr.^a Marisa Costa, por todo o apoio, disponibilidade, paciência, preocupação e partilha de conhecimentos. OBRIGADA!

Às minhas colegas Sofia e Isabel, pela amizade, cumplicidade, interajuda e suporte nesta e em tantas outras tarefas!

À minha mãe, pelo amor, educação e apoio incondicional. Por ser a minha maior incentivadora, por ter sempre acreditado nas minhas capacidades. Por ter dado o seu melhor para que eu pudesse estudar. OBRIGADA!

A todos aqueles que, ao longo deste percurso, me deram palavras de incentivo, me proporcionaram momentos felizes de convívio, me trouxeram docinhos, me dedicaram as suas orações e nunca duvidaram das minhas capacidades. Com especial carinho agradeço à minha irmã, Lucy, Jojô, Beta, Catarina Mota, Ramy, Margarida, Alex, Gabriel e Lucas.

Lista de Abreviaturas

ACT- Aprender Com Todos

CASEL- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TO – Teatro do Oprimido

Resumo

O teatro do oprimido (TO) visa a transformação pessoal e social, através da exploração de situações de opressão a que os participantes consideram estar sujeitos, incentivando e capacitando os indivíduos para agir sobre essas situações. O objetivo geral deste estudo foi explorar a influência percebida da participação de alunos do 3.º ciclo num grupo de TO no desenvolvimento socioemocional e envolvimento escolar. Trata-se de um estudo de caso, desenvolvido numa escola TEIP com uma amostra de sete participantes – a facilitadora do TO, três alunos participantes do TO, e os respetivos diretores de turma. A recolha de dados foi realizada com recurso a entrevistas individuais semiestruturadas. Os resultados obtidos pelos diferentes intervenientes do estudo apontam para a existência de mudanças positivas ao nível do bem-estar, desenvolvimento socioemocional e envolvimento escolar dos jovens, pelo que o TO poderá constituir-se como uma ferramenta pedagógica com impacto na promoção do desenvolvimento positivo e combate ao abandono precoce e insucesso escolar.

Palavras-chave: desenvolvimento socioemocional; envolvimento escolar; teatro do oprimido; contexto escolar; jovens

Abstract

The theater of the Oppressed (TO) aims personal and social transformation, through the exploration of situations of oppression in which the participants feel they are subject, as well as encouraging and enabling individuals to act on these situations. The general objective of this study was to explore the perceived influence of the participation of 3rd cycle students in a TO group on their social-emotional development and school involvement. It is a case study, developed in a TEIP school (educational territory of priority intervention) with a sample of seven participants – the TO facilitator, three TO participating students, and the respective class directors. Data collection was carried out using semi-structured interviews. The results obtained by the different participants in the study point to the existence of positive changes in terms of well-being, socioemotional development and school involvement of young people, so that the TO can be a pedagogical tool with an impact on the social-emotional development and school involvement of young people.

Keywords: social-emotional development; school involvement; theatre of the oppressed; school context; youth

Índice

Introdução.....	1
Enquadramento teórico	3
Desenvolvimento saudável e sucesso escolar	3
O contributo das atividades extracurriculares	4
O contributo das artes dramáticas	6
O contributo do teatro do oprimido.....	8
Método	10
Objetivos específicos.....	10
Participantes	10
Instrumentos	11
Procedimento de Recolha de Dados	12
Procedimento de Análise de Dados.....	12
Apresentação e Discussão dos Resultados	13
Conclusões	23
Referências	26
Anexos.....	33

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes – alunos	10
Tabela 2. Caracterização socioprofissional dos participantes – diretores de turma.....	11
Tabela 3. Caracterização socioprofissional da participante – facilitadora do TO.....	11

Índice de Anexos

Anexo I. Guião de Entrevista Semiestruturado para alunos do 3.º ciclo	34
Anexo II. Guião de entrevista semiestruturado para Diretores/as de turma	39
Anexo III. Guião de entrevista semiestruturado para a Facilitadora do TO.....	43
Anexo IV. Sistema geral de categorias e respetiva descrição e codificação	48

Introdução

A presente investigação inscreve-se no projeto ACT – APRENDER COM TODOS, implementado num agrupamento de escolas inserido no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). O projeto ACT é um projeto de base comunitária que pretende o envolvimento de todos os atores da escola e da comunidade para a promoção do sucesso escolar, centrando-se na implementação de estratégias para a prevenção do insucesso e abandono escolar. Uma das atividades desenvolvidas foi a criação de um grupo de Teatro do Oprimido (TO). Neste sentido, o objetivo principal deste estudo é explorar o impacto percebido da participação de alunos do 3.º ciclo em sessões de TO, ao nível do desenvolvimento socioemocional e do envolvimento escolar.

Segundo dados do Eurostat e do Instituto Nacional de Estatística, a taxa de abandono escolar na Europa em 2019 foi de 10.2 %, sendo que a mesma em Portugal foi de 10.6 %. Ao longo da última década, no âmbito da estratégia “Europa 2020”, Portugal foi o país que mais conseguiu reduzir os valores da taxa de abandono escolar. Contudo, encontra-se ainda em 22º lugar no conjunto de países da UE28 (Conselho Nacional de Educação, 2019). O grande esforço e investimento europeu na diminuição das taxas de abandono escolar está intimamente ligado ao combate à pobreza e exclusão social. O Programa TEIP, no qual se insere o agrupamento de escolas alvo desta investigação, é uma iniciativa levada a cabo pelo governo que tem como principais objetivos prevenir e reduzir o abandono escolar precoce e o absentismo. O mesmo programa destina-se a escolas localizadas em territórios socioeconomicamente desfavorecidos, assinalados pela pobreza e exclusão social, nos quais a violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar são mais notados (Despacho normativo nº 20/2012).

Na literatura científica, o desenvolvimento de competências socioemocionais surge associado ao desenvolvimento positivo, bem-estar e sucesso escolar (OECD, 2021). Jovens socioemocionalmente mais competentes exibem menores níveis de stress e ansiedade, menor envolvimento em conflitos e demonstração de comportamentos agressivos, bem como menor propensão para a adoção de comportamentos de risco como o abuso de substâncias; por outro lado, também demonstram maior empatia, maior capacidade para estabelecer relações e relacionamentos sociais mais saudáveis e com maior qualidade (Fernández-Berrocal et al., 2016; OECD, 2021). Desta forma, a realização de atividades promotoras do desenvolvimento socioemocional dos jovens constitui-se como uma estratégia de combate ao absentismo, abandono e insucesso escolar. As atividades de artes dramáticas têm-se demonstrado ferramentas promissoras para a promoção e desenvolvimento de competências socioemocionais nos jovens (Courtney, 2003; Hughes & Wilson, 2004; Oliveira & Stoltz, 2010). No entanto, são

ainda muito escassos os estudos sobre os efeitos da participação de jovens em atividades de artes dramáticas.

O envolvimento escolar está relacionado com a motivação e compromisso dos alunos face à escola e à aprendizagem (Veiga, 2016). Desta forma, as intervenções ao nível do envolvimento escolar têm como foco a identificação dos alunos com a escola, visando melhorias ao nível do rendimento escolar e resiliência, bem como a prevenção do absentismo e abandono escolar (Fredricks et al., 2004; Jimerson et al, 2003). Apesar de não terem sido encontrados estudos que associem o envolvimento escolar com a participação dos jovens em atividades de artes dramáticas, pretendemos também, com este estudo, estudar a influência da participação dos jovens no TO a este nível.

Considerando os ganhos desenvolvimentais que podem resultar da participação dos jovens em atividades de artes dramáticas, bem como a falta de estudos realizados sobre o impacto específico da técnica do TO no desenvolvimento socioemocional e envolvimento escolar dos jovens, torna-se pertinente este estudo, tendo em conta que este impacto pode ser positivo e transformador.

Desta forma, na sequência da presente investigação, apresentamos a revisão da literatura e compreensão do estágio da arte recorrendo a evidências empíricas relativas ao potencial da técnica do TO para o desenvolvimento socioemocional e envolvimento escolar dos jovens. Numa fase seguinte é exposta e fundamentada a metodologia, definidos os participantes e descritos os procedimentos de recolha e análise de dados. Em seguida, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, seguidos das principais conclusões e limitações, bem como sugestões para futuras investigações, implicações práticas e referências.

Enquadramento teórico

Desenvolvimento saudável e sucesso escolar

A adolescência é um importante período de transição e de exploração social e emocional. Durante este período de desenvolvimento, os jovens começam a desenvolver o seu autoconceito por meio das experiências nos vários contextos em que se inserem (Feinstein, 2009). A formação da identidade é influenciada por fatores intrapessoais (características inatas e adquiridas da personalidade), interpessoais (identificação com os outros) e culturais (valores sociais, tanto globais como comunitários) (Turpyn et al., 2015). A literatura demonstra que as competências intrapessoais e interpessoais, nos jovens, incrementam a capacidade para se comportarem adequadamente, evitarem comportamentos de risco, estabelecerem relações saudáveis com os adultos e com os pares e atingir o sucesso escolar (Susperreguy, 2018; Vanschyndel et al., 2017). Desta forma, a promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais nos jovens surge associada a resultados positivos a nível pessoal, comportamental e académico, contribuindo para o desenvolvimento saudável (OECD, 2021). As competências socioemocionais desempenham um papel de especial relevância no processo de mudança de comportamento e prevenção de comportamentos de risco (Domitrovich et al., 2017). Assim, a promoção de atividades de desenvolvimento de competências socioemocionais demonstra-se essencial para grupos de jovens em idade escolar, sobretudo jovens provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Dado que estes contextos (e.g., TEIP) acarretam riscos acrescidos para o desenvolvimento de comportamentos desadaptativos, bem como para o insucesso e abandono escolar (Fritsch & Leite, 2019).

O modelo de aprendizagem socioemocional Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) é uma referência teórica baseada em evidências para o desenvolvimento de programas de promoção de competências socioemocionais no contexto escolar (Greenberg et al., 2017). Segundo o modelo CASEL (2020), a aprendizagem socioemocional é o processo mediante o qual os jovens adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolverem a sua identidade de forma saudável, gerirem as próprias emoções e alcançarem metas pessoais e coletivas, sentirem e mostrarem empatia pelos outros, estabelecerem e manterem relações de apoio, e tomarem decisões responsáveis. Partindo das investigações realizadas neste domínio, o modelo CASEL organizou cinco competências socioemocionais chave: Autoconsciência e Autocontrolo, Consciência Social e Competências Relacionais e Tomada de Decisão Responsável.

O envolvimento escolar pode ser entendido como o nível de motivação e de comprometimento do aluno em relação à escola e à aprendizagem (Veiga, 2016). De acordo

com a escala do envolvimento escolar de Veiga (2016), este construto divide-se em quatro dimensões: afetiva, cognitiva, agenciativa e comportamental. A dimensão afetiva está relacionada com as crenças dos alunos em relação à escola, professores e colegas; a dimensão cognitiva tem por base o investimento pessoal do aluno na escola; a dimensão comportamental está ligada à participação do aluno, se está ou não voltado para a aprendizagem; por último, a dimensão agenciativa tem a ver com a colaboração proativa do aluno no contexto de aprendizagem, a sua iniciativa, questões levantadas e a realização de sugestões (Festas et al., 2018; Silva et al., 2016; Veiga, 2016). Por outro lado, o envolvimento escolar está relacionado com a identificação dos alunos com a escola. Segundo Voelkl (2012), a identificação com a escola é definida como as atitudes dos alunos face à escola e surge associada a duas necessidades, o sentimento de pertença e a valorização da escola. O sentimento de pertença remete para a perceção do aluno como aceite, respeitado e membro importante da comunidade escolar, enquanto a valorização da escola corresponde à importância pessoal ou prática atribuída à escola (Voelkl, 2012). Reynolds et al. (2017) mencionam também que um contexto escolar percecionado pelos alunos como positivo, seguro e de suporte, facilita a identificação dos alunos com o mesmo, bem como com os valores e normas deste, promovendo o comportamento voltado para aprendizagem e o sucesso escolar. De forma a prevenir o insucesso e abandono escolar, bem como a promover o desenvolvimento saudável e identificação com a escola, torna-se importante a identificação de ferramentas que promovam o envolvimento escolar dos jovens.

A arte, a educação e a cultura representam elementos estratégicos para o desenvolvimento de competências, bem como um fator protetor na adoção de comportamentos desadaptativos pelos jovens, viabilizando um incentivo para se afastarem de situações de perigo, sem que lhes sejam negados meios de expressão, protesto e afirmação positiva da sua identidade; potenciando formas mais amplas de consciência e de poder de ação (Aumètre & Poulin, 2018; Souza et al, 2018). Neste sentido, as atividades extracurriculares proporcionadas pelas escolas podem constituir-se oportunidades para o desenvolvimento de competências nos jovens, bem como para que estes se envolvam mais no ambiente escolar.

O contributo das atividades extracurriculares

A promoção de experiências de desenvolvimento social e pessoal dos jovens contribuem para o aumento de aspetos como a saúde mental, sentimento de pertença e competência, bem como autoestima e identificação com a escola (Andre & Holland, 1987; Oberle et al., 2019). A experiência de competência proporcionada pelas atividades extracurriculares surge como um contributo para estimular a perceção de capacidade nos jovens

que, por sua vez, pode aumentar a percepção positiva de si próprios, bem como incentivar o cumprimento de objetivos, aumentando os níveis de motivação e, conseqüentemente, impactando positivamente nos resultados escolares (Fredricks, 2012; Marques, 2002; Simão, 2005; Shulruf et al., 2008). Desta forma, ao promoverem oportunidades para que os jovens se sintam competentes na realização de tarefas, as atividades extracurriculares promovem também o sucesso escolar. A participação em atividades de caráter não obrigatório, sobretudo atividades onde os jovens podem experienciar autonomia, contribuem para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem e de orientações motivacionais intrínsecas (Fior & Mercuri, 2009). A possibilidade de escolha proporciona aos jovens um papel mais ativo na própria formação, promovendo alterações ao nível das crenças e expectativas de autoeficácia, que contribuem, como já referido, para a motivação intrínseca dos jovens no próprio percurso escolar. Um aluno motivado intrinsecamente tende a possuir níveis de autoeficácia percebida mais elevados e maior autonomia na aprendizagem (Amabile et al., 1994; Fior & Mercuri, 2009). Além disso, associa-se frequentemente à motivação intrínseca o esforço, persistência, concentração e a exploração da própria identidade (Barber & Eccles, 1999). Ryan & Deci (2020) sugerem uma sequência contínua de autodeterminação partindo de diferentes tipos de motivação, começando pela desmotivação, seguida pela regulação externa, introjeção, identificação e integração, culminando na motivação intrínseca. Na desmotivação, como o próprio nome indica, não existe um propósito ou intenção para que o indivíduo participe ou realize determinada atividade (Prudencio et al., 2020). Por outro lado, a motivação extrínseca divide-se nos quatro tipos de regulação citados anteriormente – regulação externa, introjeção, identificação e integração –, que diferem entre si no grau de autonomia relativa (Prudencio et al., 2020). Assim, a motivação extrínseca associa-se à participação do indivíduo por motivos externos, pode dever-se ao medo de conseqüências negativas, à antecipação de recompensas, obediência, ou outras pressões externas (Melo et al., 2020). Na motivação extrínseca por regulação externa, o indivíduo tende a realizar uma atividade devido à antecipação de resultados positivos, como recompensas, ou ao evitamento de resultados negativos, como possíveis punições (Deci & Ryan, 2008; Prudencio et al., 2020; Ryan & Deci, 2000). Na introjeção o sujeito já detém uma certa regulação, porém o seu locus de controlo ainda tem associação externa, dado que o sujeito age com a intenção de evitar sentimentos como vergonha, ansiedade ou culpa (Deci & Ryan, 2008; Prudencio et al., 2020; Ryan & Deci, 2000). Na identificação, apesar do locus de controlo permanecer externo, existe autodeterminação dado que o indivíduo se identifica com a atividade a realizar, seguindo os seus valores, objetivos ou exigências (Deci & Ryan, 2008; Prudencio et al., 2020; Ryan & Deci, 2000). A regulação integrada constitui-se

a forma mais completa de internalização das pretensões externas e mais autodeterminada, dado que exige inteira aceitação do indivíduo para a realização da atividade, que já se encontra internalizada (Deci & Ryan, 2008; Prudencio et al., 2020; Ryan & Deci, 2000). Deste modo, este tipo de regulação é a mais próxima da motivação intrínseca, dado que ambas contêm um locus de controlo inteiramente interno. Por fim, a motivação intrínseca refere-se à participação do indivíduo sem que esta se deva à existência de um fator externo. Um indivíduo intrinsecamente motivado inscreve-se e permanece numa atividade por vontade própria, pela satisfação associada a uma nova aprendizagem, pela vontade de explorar e aprofundar o conhecimento da atividade, ou pelo simples prazer que obtém na realização da mesma. Assim, a motivação intrínseca pode relacionar-se com fatores como o bem-estar psicológico, felicidade e persistência (Melo et al., 2020).

Na mesma linha em que se ressalta o impacto das atividades extracurriculares, Mahoney e Stattin (2000) defendem que quanto mais os alunos dedicarem o seu tempo à prática de atividades extracurriculares, menor será o tempo de exposição a comportamentos desadaptativos ou considerados problemáticos. Para além disto, também se destaca que o estabelecimento de horários e regras consistentes, a supervisão de um adulto, ênfase do desenvolvimento de competências, atenção requerida para a prática da atividade e o feedback dado, são promotores de um desenvolvimento positivo (Eccles & Gootman, 2002).

Fredricks e Eccles (2006) verificaram ainda que os jovens que se envolvem em atividades extracurriculares tendem a ter mais amigos que valorizam o desempenho escolar e menos amigos que adotaram comportamentos de risco. Concretamente, o envolvimento de adolescentes em atividades extracurriculares ligadas às artes foi associado a um aumento da percentagem de alunos que integram o ensino secundário e superior (Elpus, 2018; Thomas et al., 2015). Um estudo sobre os efeitos da exposição a atividades artísticas na performance académica dos alunos demonstrou que, alunos que frequentaram aulas de artes durante o ensino básico, obtiveram resultados escolares mais altos ao nível da leitura e da matemática e tiveram menor propensão para serem suspensos da escola comparativamente com os alunos que não foram expostos a atividades artísticas (Winsler et al., 2020). Uma das atividades artísticas disseminadas pelas escolas, com resultados positivos ao nível do desenvolvimento de competências socioemocionais nos jovens, são as artes dramáticas.

O contributo das artes dramáticas

Nos jogos dramáticos, ou exercícios realizados durante as sessões de teatro, ao serem confrontados com situações-problema às quais devem ser capazes de dar resposta recorrendo à imaginação, os jovens treinam a resolução de problemas e podem adquirir competências

essenciais para enfrentarem problemas da vida diária, tais como conflitos interpessoais, problemas sociais, de saúde, stress e ansiedade (Ryngaert, 1981). Os processos criativos do teatro utilizam e desenvolvem a capacidade de iniciativa e imaginação, proporcionando aos jovens liberdade para planearem e colocarem em prática as próprias ideias e intenções, reinventarem e criarem para, mais tarde, as verem concretizadas pelo desenvolvimento de projetos (Eisner, 1997). Este desenvolvimento da capacidade imaginativa e concretizadora auxilia os alunos a “*avançar para além do conhecimento e da mera inteligência associativa*” (Sousa, 2003 p. 197).

Além disso, as artes dramáticas são atividades promotoras da interação e cooperação com os pares. Através desta interação, os jovens são confrontados com os pensamentos dos outros, que comparam com os seus próprios pensamentos e podem colocar-se no lugar do outro; processo este que viabiliza o desenvolvimento da empatia (Bal & Veltkamp, 2013; Keen, 2006; Oliveira & Stoltz, 2010). A empatia é um elemento-chave da cognição social, comportamento prosocial e cooperação, auxiliando na análise e resposta apropriada ao comportamento dos outros (Decety et al., 2016). Ao representarem, os alunos também se colocam no lugar das suas personagens. Estas experiências constituem-se como oportunidades para os mesmos perceberem a diversidade, o que é comum e o que difere do outro, o que/quem são e a possibilidade de mudança, percebendo-se a si e aos outros enquanto pessoas e enquanto agentes transformadores da sociedade (Bergman Blix, 2019; Courtney, 1990). Este conhecimento íntimo e aprofundado de si próprios acaba por ter repercussões positivas ao nível das capacidades sociocognitivas, autoconfiança, controlo e gestão das emoções, capacidade de argumentação, espírito crítico, capacidade de análise e de avaliação das personalidades dos outros (Goldstein & Winner, 2012).

Alguns estudos comprovaram também que a participação de jovens em atividades de artes dramáticas incitou uma maior compreensão das próprias emoções, mais eficiente capacidade de regulação e de expressão emocional (Larson & Brown, 2007; Moneta & Rousseau, 2008; Gentzler et al., 2019) e diminuiu o evitamento de emoções desagradáveis (Goldstein, Tamir, & Winner, 2013), incrementando emoções positivas e comportamentos adaptativos (Larson & Brown, 2007; Gentzler et al., 2019).

Sendo uma atividade lúdica e motivadora para os jovens, o teatro proporciona aprendizagens mais naturais e intuitivas, fazendo com que assimilem melhor certas competências programáticas como a leitura e compreensão de textos, nomeadamente o contacto com a linguagem utilizada na dramatização, leitura, elaboração do discurso e verbalização das emoções das respetivas personagens, podem incrementar a apreensão, compreensão e

consciência da língua (Cecco & Masiero, 2019; Oliveira & Stoltz, 2010). Para desempenharem os respectivos papéis, os jovens precisam ainda de memorizar os textos e de prestar atenção à sua vez de atuar, pelo que adquirem facilidade e treino no processo de memorização e atenção; capacidades essenciais para absorverem os conteúdos programáticos na escola, para o sucesso e realização académica (Oliveira & Stoltz, 2010). Assim, as artes dramáticas constituem-se grandes aliadas para o desenvolvimento dos jovens a nível cognitivo, emocional e social (Courtney, 2003; Oliveira & Stoltz, 2010; Ulubey, 2018); não através do produto teatral em si, mas das experiências proporcionadas aos jovens ao longo de todo o processo dramático. Hughes e Wilson (2004) realizaram um estudo sobre o impacto do teatro no desenvolvimento pessoal e social dos jovens, no qual os jovens destacaram: i) o aumento da confiança em si próprios; ii) melhoria das suas capacidades de desempenho; iii) maior receptividade a ideias e opiniões distintas das suas; iv) o estabelecimento de novas amizades; v) diminuição da inibição; vi) aumento da capacidade de trabalho e cooperação; vii) maior capacidade para se expressarem; viii) maiores níveis de bem-estar; e ix) maior capacidade para evitar conflitos e lidar com experiências negativas difíceis. Num outro estudo sobre os efeitos do teatro na performance académica dos alunos (Walton, 2020), verificaram-se melhorias no desempenho e resoluções académicas, na capacidade de leitura e escrita, na motivação para a realização das tarefas escolares, que conseqüentemente, explicam a maior probabilidade de ingresso no ensino superior e melhorias no desenvolvimento da identidade académica.

Tendo refletido sobre o contributo das artes dramáticas para o desenvolvimento saudável e sucesso escolar dos jovens, passamos a debruçar-nos sobre os contributos da técnica do teatro do oprimido, a qual é o foco do presente estudo.

O contributo do teatro do oprimido

O teatro do oprimido (TO) tem como princípio fundamental a educação e objetiva contribuir para a transformação pessoal e social dos indivíduos, dando a conhecer ao oprimido a natureza da sua opressão (e.g., desigualdade social e temas políticos emergentes), bem como incentivando a superação da mesma (Boal, 2013). Durante as aulas de TO, os alunos são convidados a refletir, discutir e desenvolver situações opressoras do seu quotidiano e, por meio dos exercícios teatrais, exploram formas de superar as mesmas. Assim, o TO encoraja ações de empoderamento social dos indivíduos e comunidades, capacitando-os enquanto protagonistas das histórias individuais e coletivas (Alves et al., 2013). Neste sentido, os jogos teatrais propostos por Augusto Boal no teatro do oprimido oferecem aos jovens um ambiente de liberdade no qual são convidados a explorar as suas potencialidades, expressar os seus sentimentos e emoções, bem como a construir conhecimento de forma coletiva através da

reflexão crítica e valorização da autonomia para que, de forma lúdica, possam experimentar todas as formas de comunicação humana (Baraúna, 2013; Boal, 2013). Desta forma, o teatro do oprimido configura-se uma importante ferramenta para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade individual, grupal e coletiva (Teixeira, 2008).

Entre as várias técnicas do teatro do oprimido, o teatro fórum representa a técnica mais conhecida e praticada a nível mundial (Boal, 2013). Nesta técnica os “espect-atores” (espectadores e atores em simultâneo) são convidados pelo coringa - um mediador responsável por coordenar as ações entre os personagens e as ideias do grupo - a participar na cena e a atuar teatralmente, procurando soluções e estratégias para a ação encenada, revelando sentimentos, pensamentos, desejos, estratégias e possíveis alternativas para as realidades representadas, marcando o início da transformação social da realidade (Boal, 2013). Esta técnica permite que os jovens problematizem as situações vividas no seu quotidiano, oferecendo-lhes uma visão das suas potencialidades, bem como a consciência de que a realidade é modificável, preparando os mesmos “(...) *para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho.*” (Freire, 1980, p. 20). Um estudo sobre o impacto do TO em jovens numa situação de vulnerabilidade social, demonstrou que esta atividade promoveu: i) o protagonismo social no âmbito comunitário; ii) o diálogo e reflexão coletiva sobre as necessidades e problemas vivenciados; e iii) a expressão e diálogo com a própria família dos jovens, fortalecendo assim a rede de suporte social dos mesmos (Alves et al., 2013; Bhukhanwala, 2014). Dois outros estudos sobre o impacto do TO em contexto de *bullying* com jovens, também verificaram mudanças (Alencastro et al., 2020; Bhukhanwala, 2014). Foram percecionadas mudanças ao nível da promoção da expressão de conflitos interpessoais preexistentes e elaboração dos mesmos, levando a uma mudança parcial dessa realidade. Também foram percebidos ganhos ao nível da expressão dialógica e corporal dos jovens, da participação ativa e autonomia, bem como da criatividade, pensamento crítico e expressão de sentimentos (Alencastro et al., 2020; Bhukhanwala, 2014). Verificou-se ainda o empoderamento dos jovens enquanto protagonistas das suas ações, a redução da vitimização e do medo de agir contra a opressão, bem como o aumento do autoconhecimento, da empatia pelos pares e conhecimento sobre recursos na comunidade (Alves et al., 2013; Bhukhanwala, 2014).

Método

Tendo em consideração o objetivo geral do presente estudo – explorar o impacto percebido da participação de alunos do 3.º ciclo em sessões de TO, ao nível do desenvolvimento socioemocional e do envolvimento escolar –, optou-se pela metodologia qualitativa que permitirá explorar, compreender e descrever as experiências dos sujeitos, atribuindo-lhes significado (Silva & Dixe, 2020).

Objetivos específicos

Especificamente, com este estudo exploratório procura-se: i) Explorar as motivações da participação de alunos do 3.º ciclo nas sessões de TO; ii) Compreender objetivos gerais e específicos, estrutura, planificação e dinâmicas das sessões de TO implementadas com alunos do 3.º ciclo; iii) Compreender o impacto esperado com as sessões de TO junto deste público-alvo; iv) Compreender as limitações e mudanças impostas pelo COVID-19 à atividade do TO; v) Explorar e comparar as perceções da facilitadora do TO, de alunos e dos respetivos diretores de turma sobre mudanças percecionadas nos alunos ao nível do desenvolvimento socioemocional, estimuladas pela experiência do TO; e vi) Explorar e comparar as perceções da facilitadora do TO, de alunos e dos respetivos diretores de turma sobre mudanças percecionadas nos alunos ao nível do envolvimento escolar, estimuladas pela experiência do TO.

Participantes

O procedimento de amostragem selecionado para a presente investigação foi não probabilístico intencional, uma vez que se trata de um grupo e contexto específicos que se pretende analisar (Vilelas, 2009). Neste sentido, foram integrados no estudo os três alunos participantes das sessões de TO.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica dos participantes – alunos

Participantes	Sexo	Ano de escolaridade	Idade
A.1.	F	8.º	15
A.2.	F	9.º	15
A.3.	M	8.º	15

Como forma de triangular e aprofundar os dados (Gonçalves & Gonçalves, 2021), foram ainda incluídas outras fontes de informação, especificamente, a facilitadora do TO e os três diretores de turma dos alunos participantes.

Tabela 2*Caracterização socioprofissional dos participantes – diretores de turma*

Participantes	Sexo	Ano de direção de turma	Aluno de direção de turma	Anos de direção na turma do aluno
P.1.	F	8.º	A.1.	2
P.2.	F	9.º	A.2.	3
P.3.	F	8.º	A.3.	2

Tabela 3*Caracterização socioprofissional da participante – facilitadora do TO*

Participante	Sexo	Área de formação	Anos de experiência como facilitadora no TO	Experiência prévia de TO com jovens
F.	F	Psicologia	13	Sim

Instrumentos

No sentido de recolher dados junto dos diferentes informadores, foram construídos três guiões de entrevista semiestruturados: i) Guião de Entrevista semiestruturada para Alunos (cf. Anexo I); ii) Guião de Entrevista semiestruturada para Diretores de Turma (cf. Anexo II); iii) Guião de Entrevista semiestruturada para a Facilitadora do TO (cf. Anexo III) (Almeida et al., 2021).

O Guião de Entrevista semiestruturada para a Facilitadora do TO contém cinco dimensões: i) objetivos gerais e específicos do TO; ii) estrutura e dinâmicas do TO; iii) impacto esperado do TO; iv) perceções sobre a influência do TO no desenvolvimento socioemocional dos alunos; v) perceções sobre a influência do TO no envolvimento escolar dos alunos. Através das dimensões e da análise da literatura revista para o estudo, foram desenvolvidos 10 tópicos de entrevista (e.g., exercícios e dinâmicas) e sete questões (e.g., *Que tipo de exercícios realizou com os alunos ao longo das sessões de TO? Estes exercícios seguiram um plano prévio, ou foram sendo construídos e adaptados ao grupo de alunos?*). O Guião de Entrevista semiestruturada para Diretores de Turma foi concebido sob os mesmos pressupostos e contém duas dimensões: i) perceções sobre a influência do TO no desenvolvimento socioemocional dos alunos ; ii) perceções sobre a influência do TO no envolvimento escolar dos alunos. Através das duas dimensões e da análise da literatura revista para o estudo, foram identificados 11 tópicos de entrevista que deram origem a 12 questões (e.g., *De um ponto de vista geral, quais pensa terem sido as contribuições do teatro para o/a aluno/a*). O Guião de Entrevista semiestruturada para alunos inclui quatro dimensões: i) motivações da participação no TO; ii)

percepções sobre o TO; iii) influência do TO no desenvolvimento socioemocional; iv) influência do TO no envolvimento escolar. Através destas dimensões, bem como da análise da literatura revista para o estudo, foram desenvolvidos 14 tópicos de entrevista (e.g., inscrição, permanência, pertença) que, por sua vez, deram origem a 15 questões (e.g., *Porque/como decidiste fazer parte das sessões de teatro?*).

Procedimento de Recolha de Dados

Num primeiro momento foi solicitada a autorização da direção do Agrupamento de Escolas para realizar a investigação. Num segundo momento, procedeu-se ao contacto com os diferentes participantes. A facilitadora do TO e os diretores de turma dos alunos envolvidos no TO foram contactados via email, no sentido de os convidar a participar na entrevista e a agendar datas e formatos (presencial ou online) mais convenientes. O consentimento informado para estes participantes foi apresentado e assinado no momento da recolha de dados. No caso dos alunos, procedeu-se ao envio do consentimento informado para os encarregados de educação, explicitando os objetivos do estudo e as condições da participação no mesmo.

A recolha de dados realizou-se entre maio e junho de 2021, nas instalações do agrupamento. Excetuam-se duas das diretoras de turma, que realizaram a entrevista em formato online, através da plataforma *Zoom*. Na recolha de dados, foram asseguradas todas as questões éticas e de confidencialidade necessárias. Todas as entrevistas foram levadas a cabo pela mesma investigadora e gravadas em formato áudio. As entrevistas tiveram uma duração entre 12 e 60 minutos.

Procedimento de Análise de Dados

A análise dos dados recolhidos através das entrevistas foi realizada com recurso ao programa *NVivo*, tendo contado com seis fases de análise qualitativa temática (Braun & Clarke, 2006): i) Familiarizar-se com os dados – a informação recolhida através das entrevistas, através do discurso oral, foi transcrita de forma mais fiel possível e procedeu-se à leitura flutuante do texto, de modo a aprofundar o conhecimento sobre a informação recolhida; ii) Criar códigos iniciais – prosseguiu-se para a codificação, processo de recorte e escolha das unidades de registo ou segmentos do texto relevantes, de forma sistemática, associando a códigos; iii) Identificar temas – agrupou-se os códigos, ou unidades de registo, por potenciais temas; iv) Rever os temas – esta foi a fase de categorização, onde se realizou a atribuição das categorias que refletiram os temas dos guiões de entrevista, bem como temas novos que surgiram, dando origem a um *codebook* que auxiliou no armazenamento da informação (fase de compilação de todos os extratos do texto referentes à mesma categoria, de modo a poder compará-los); v) Redefinir e nomear os temas – etapa de análise e redefinição de cada tema de acordo com as

suas especificidades, na qual se estipulou definições claras para os temas (desta forma, o *codebook* torna-se mais completo, de forma a poder dar resposta às questões de investigação através dos dados recolhidos); vi) Produzir o relatório – por fim, procedeu-se à fase final de análise e interpretação dos dados, considerando a análise dos dados recolhidos, as questões de investigação e a literatura, para a produção de um documento académico.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Esta secção pretende apresentar e discutir os resultados obtidos, dando resposta aos objetivos do presente estudo. Em anexo, encontra-se o sistema geral de categorias e respetiva descrição e codificação (cf. Anexo IV). Ao longo da discussão dos resultados apresentaremos exemplos de excertos de entrevistas, quando considerados pertinentes, salvaguardando sempre a confidencialidade e anonimato dos participantes. De forma a simplificar a leitura e compreensão dos dados, as categorias serão apresentadas com a respetiva numeração. As categorias de primeira geração serão ainda destacadas a negrito e as de segunda e terceira geração serão sublinhadas.

Explorar as motivações da participação de alunos do 3.º ciclo nas sessões de TO

Com o intuito de explorar e compreender as motivações da participação dos alunos nas sessões de TO, torna-se relevante analisar informações que integram as categorias **motivações para integrar o TO** e significados atribuídos ao TO.

Tendo por base a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2020), as **motivações para integrar o TO** expressas pelos entrevistados foram organizadas em torno da motivação intrínseca e motivação extrínseca. Dois dos participantes destacaram motivos de ordem intrínseca para se inscreverem no TO, como o prazer na realização da atividade e a procura de novos conhecimentos sobre a mesma (A.2.: “*eu sempre gostei de teatro (...) então eu dei uma chance de tentar e gostei muito.*”; A.3.: “*eu estava com curiosidade (...) queria saber como é que era fazer uma peça de teatro e também queria aprender coisas novas sobre o teatro.*”). Por sua vez, outro participante realçou motivos de ordem extrínseca, neste caso o incentivo de um adulto significativo (A.1.: “*Eu não decidi, a Dr. N. falou-me se eu queria experimentar. Eu disse no início que não e ateimei que não, mas cheguei ao fim... vim experimentar a sessão, gostei, pedi à minha mãe para assinar o papel, inscrevi-me e fiquei.*”). Relativamente aos significados atribuídos ao TO, estes permitem melhor compreender os motivos dos alunos para permanecer na atividade. Em geral, os alunos atribuíram motivações ligadas ao prazer e felicidade que sentem na realização das atividades, bem como nas aprendizagens artísticas proporcionadas (e.g., A.2.: “*É um sítio muito divertido (...) a gente também aprende e*

divertimo-nos a fazer as coisas e tudo mais.”). Deste modo, mesmo o participante que referiu motivos de ordem extrínseca para ter efetuado a sua inscrição no TO, todos expressam motivos de ordem intrínseca para permanecer na atividade. Estes resultados vão de encontro ao descrito pela literatura que refere que a motivação intrínseca pode relacionar-se com fatores como a felicidade, novas aprendizagens e satisfação na realização da atividade, permitindo ainda a demonstração de persistência e concentração, bem como a exploração da identidade (Barber & Eccles, 1999; Melo et al., 2020).

Compreender objetivos gerais e específicos, estrutura, planificação e dinâmicas das sessões de TO implementadas com alunos do 3.º ciclo

Para responder a cada componente deste objetivo, foram consideradas informações agrupadas na categoria **teatro do oprimido em contexto educativo**, especificamente nas subcategorias objetivos, estrutura e planificação das sessões, e exercícios e dinâmicas do TO.

Segundo a facilitadora do TO, foi possível identificar que os objetivos desta metodologia se prendem com proporcionar *“um espaço em que os jovens se conheçam melhor, identificam dentro de si preocupações ou questões que querem ver de alguma maneira discutidas, esclarecidas, problematizadas e pensadas, e depois ajudá-los a passar isto para o concreto e para o material (...) Através de uma história, de uma construção de uma narrativa, da construção de personagens, da construção de cenários que (...) deem palco para estas questões deles.”*, bem como: *“que a escola (...) seja ressignificada por eles (...)”*. Enquadrados na metodologia de implementação do TO, estes objetivos trabalhados em grupos similares permitem que os jovens realizem a problematização das situações por eles vividas, constituindo-se um meio para a expressão de sentimentos, pensamentos e para a constatação das alternativas de mudança de realidade, possibilitando a transformação social (Alencastro et al., 2020; Alves et al., 2013; Boal, 2013; Gentzler et al., 2019; Larson & Brown, 2007). A Facilitadora identificou ainda como objetivos: i) desenvolver a capacidade de trabalho em equipa (F.: *“ajudá-los a colaborar(...), é uma coisa que precisam muito, de trabalho de equipa.”*); ii) desenvolver o pensamento crítico (F.: *“ajudá-los a ter uma opinião sobre as coisas, perguntar-lhes a opinião deles, o que é que eles acham.”*); iii) desenvolver a capacidade de improvisação (F.: *“construir a partir do que o outro diz, pronto, o teatro também trabalha muito isso.”*); iv) desenvolver a capacidade de expressão verbal e corporal (F.: *“trabalho corporal”, “também a voz, trabalhar muito bem a voz.”*); v) desenvolver competências relacionais (F.: *“e mesmo a relação com eles porque eu não posso ensaiar nada se não estou à vontade com o corpo do outro.”*); vi) promover a exploração do potencial corporal (F.:

“procurei trabalhar muito bem também as diferentes partes do corpo com música, e perceber todo o potencial que cada parte do corpo tem.”); e vii) promover a exposição e confronto de inseguranças pessoais (F.: *“também é um sítio onde eu lhe digo, ok tens as tuas limitações, tens vergonha, tens inseguranças, não há problema nenhum, mas não desistes, não desistes, andas para a frente, lutas para ultrapassar essas inseguranças*). Estudos sobre os efeitos do TO nos jovens encontraram resultados ao nível dos objetivos expressos pela facilitadora (Alencastro et al., 2020; Bhukhanwala, 2014).

Para além disso, as sessões de TO também têm como pressuposto a preparação dos alunos para a realização de um teatro fórum (Boal, 2013). Neste caso, devido à situação de pandemia, o teatro fórum sofreu algumas alterações e vai ser apresentado em formato de vídeo (F.: *“O objetivo do vídeo, neste momento, é utilizar isto como uma ferramenta pedagógica, os professores, em sala de aula, pegam naquilo, mostram aos miúdos e discutem (...) vai ser um vídeo fórum, (...) uma ferramenta pedagógica para ajudar os professores a trazer ao de cima temáticas que são deles, e discuti-las em sala de aula.”*).

Relativamente à estrutura e planificação das sessões de TO, a facilitadora referiu que estas iniciaram com um “círculo de acolhimento” – no qual são dadas as boas-vindas e realizadas questões sobre a disposição dos alunos, sobre como correu a semana e sobre o que recordam da sessão anterior – e terminaram com um “círculo de integração” – onde os alunos são convidados a refletir sobre a sessão, como correu, o que pode melhorar, o que pode ser feito para a próxima sessão, a despedida e agradecimentos. No momento dos exercícios de TO, a facilitadora refere ainda uma ordem crescente de complexidade: *“eu começo sempre com o corpo e depois com a consciência corporal e depois, a partir daí, com o que é que isso desperta em mim, não é? Retirar daquilo que é o meu... a minha relação habitual com o corpo”*. Quanto à planificação das sessões, a facilitadora do TO referiu que fez sempre um plano prévio, de estrutura flexível, ajustando-se às necessidades que identificava no decurso das sessões como sendo prioritárias (e.g., F.: *“quando eles voltaram do confinamento, eu já tinha a sessão preparada para vamos ensaiar e depois percebi que não, que temos de voltar à estaca zero porque eles já nem conseguiam estar em sala... tinham perdido o à vontade do trabalho corporal.”*).

Independentemente dos ajustes, a adoção dos círculos de “acolhimento” e “integração” permite, à facilitadora do TO, a obtenção de registos sobre a forma como correu cada sessão, o que correu bem e o que pode ser melhorado, bem como sobre o alcance ou não dos objetivos estabelecidos (Durlak, 2015).

Por fim, no respeitante às dinâmicas ou exercícios realizados pelos alunos durante as sessões de TO, a facilitadora identificou exercícios para desenvolver a criatividade/improviso (e.g., “*eu toco neles e eles já sabem, tem de sair um diálogo qualquer, e o diálogo é dizer a primeira coisa que vem à cabeça, trabalhar muito a improvisação (...) há um exercício básico que é o “sim e?” Um diz uma coisa e eu vou dizer sim e? E vou acrescentar outra, outros diz - sim e? -. E é assim que a cena se constrói.*”), para refletir e desenvolver situações de opressão (e.g., “*os exercícios têm a ver com coisas que eles gostam ou não gostam, querem mudar ou não querem (...) abordamos muito a questão do que é que é a violência, os vários tipos de violência, eles têm de (...) dramatizar situações que eles consideram de violência, e depois perguntamos quais é que são as situações que lhes interessa mais discutir, depois vai-se refinando...E depois a história que fica são histórias que depois vão ser enriquecidas com os elementos que cada um traz.*”) e para aprofundar conhecimentos sobre os temas de opressão escolhidos pelos alunos (e.g., “*convidámos (...) uma formadora de fora para falar (...) que trabalha uma temática LGBT, para vir aqui falar daquilo que eles quisessem falar, pronto, portanto houve essa pesquisa que também passa por falar com uma pessoa que tem experiência nessa área e trabalha dentro dos direitos LGBT (...) foram eles que fizeram a entrevista à pessoa (...) a pessoa esteve completamente (...) à disposição deles.*”).

Compreender o impacto esperado com as sessões de TO junto deste público-alvo

No sentido de compreender o impacto esperado com as sessões de TO nos alunos participantes, sob o ponto de vista da facilitadora, torna-se pertinente analisar a categoria **impacto esperado do TO**, bem como a categoria **perfil do aluno**.

Em primeiro lugar, importa referir as expectativas prévias da facilitadora sobre a adesão dos jovens à atividade do TO, integrada na subcategoria nível socioemocional da categoria **perfil do aluno**: “*neste contexto, já era previsível para todos que, primeiro, o nível de adesão deles em atividades de longa duração é muito diminuta (...) quando é voluntária.*”. A facilitadora mencionou ainda: “*o teatro não é propriamente uma palavra muito chamativa para os jovens (...) não se identificam com esta palavra, têm muito pouca experiência de contacto com o teatro.*”, pelo que a estratégia utilizada pela facilitadora e pela equipa ACT para promover uma maior adesão por parte dos alunos ao TO foi a de “*sensibilizar muito bem os professores, a comunidade escolar para este encaminhamento, porque achei sempre que podíamos esperar que eles se inscrevam de forma autónoma, mas na verdade eles inscrevem-se muito também por efeito de grupo(...)*”.

Quanto ao impacto esperado com as sessões de TO nos alunos, a facilitadora do TO referiu como expectativa inicial a adesão dos jovens à atividade e que se mantivessem: *“expectativas sempre muito realistas, isto é, vamos ver se eles aderem, (...) e depois se se mantêm.”*. Consolidada a participação dos jovens, a facilitadora referiu que se espera *“introduzir (...) linguagens artísticas no contexto escolar e introduzir também a vida deles (...) Trazer da vida, da motivação, dos interesses, das preocupações e da opinião deles para dentro da escola, um canal.”*, no sentido de tentar *“devolver a escola aos miúdos, porque basicamente a escola é vista por eles como uma coisa que não faz sentido”*.

Neste caso, como fim último, a facilitadora espera que os jovens participantes possam atribuir um novo significado à escola, que a mesma possa ser “devolvida” a eles. Ou seja, que os jovens possam identificar-se com a escola. Para que tal seja viável, a facilitadora menciona a necessidade de fazer com que os alunos compreendam a escola como um local onde se podem expressar, expor as suas vivências, interesses, motivações, sentimentos e preocupações. De acordo com Voelkl (2012), a identificação com a escola é definida como as atitudes dos alunos face à escola e surge associada a duas necessidades, o sentimento de pertença e a valorização da escola. O sentimento de pertença remete para a perceção do aluno como aceite, respeitado e membro importante da comunidade escolar, enquanto que a valorização da escola corresponde à importância pessoal ou prática atribuída à escola (Voelkl, 2012). Reynolds et al., (2017) mencionam, por sua vez, que um contexto escolar percebido pelos alunos como positivo, seguro e de suporte, facilita a identificação e o sentido de pertença, bem como com os valores e normas deste, promovendo o comportamento voltado para aprendizagem e o sucesso escolar. A identificação com a escola pode ainda ser definida como o envolvimento afetivo dos alunos com o contexto escolar e está fortemente relacionada com a participação ativa dos alunos (Korpershoek et al., 2019).

Compreender as limitações e mudanças impostas pelo COVID-19 à atividade do TO

Segundo a facilitadora, a situação de pandemia vivida afetou a atividade do TO a vários níveis: *“confesso que é um desafio (...) gigantesco (...) o corpo, o rosto, as expressões faciais, o contacto físico (...)no teatro, eu acho que se consegue muita coisa porque se trabalha o corpo, o contacto físico.”*. A atividade do TO no projeto ACT teve início o ano letivo passado (2019/2020) com a participação de 13 jovens assíduos e aplicados. Todas estas restrições fizeram com que três dos alunos inscritos o ano letivo passado, que voltaram a inscrever-se no TO, desistissem da atividade ainda no 1º período, permanecendo apenas três alunos (F.: *“o grupo do ano passado (...) era um grupo com imensa energia, com imensa vitalidade, eram 13*

meninos super aplicados (...) e portanto estes três tinham a comparação com um grupo de teatro onde não se tem máscara, para um onde se tem máscara e onde não se pode tocar (...) quando, na verdade, o toque é o pilar das relações de grupo (...) nós revirámos uma sala inteira, nós mexíamos nas cadeiras, nas mesas, transformávamos o espaço todo, podíamos interagir com o espaço, com os materiais, partilhávamos entre nós (...) de repente nem sequer podia partilhar materiais, então pronto... foi, foi isso.”). O segundo período de confinamento em janeiro de 2021, que se prolongou até maio, foi percecionado como outro entrave ao desenvolvimento das sessões de TO. Durante este período, as sessões de TO realizaram-se via online, situação muito limitadora em termos de exercícios e dos objetivos, supramencionados, da atividade. Para além disto, a facilitadora acrescenta: “o online em casa, que é outro contexto complicado (...) eles não queriam filmar, nem gravar, nem expor-se no contexto de casa (...) dois deles saíram do contexto de casa e foram para a escola (...) mas também na escola estavam com outras pessoas à frente, portanto (...) ainda está a ser desafiante... muito difícil para mim.”.

A situação instável e inesperada de pandemia obrigou a implementação de restrições – como o distanciamento de segurança, a restrição do contacto físico e o uso de máscaras – que condicionaram o funcionamento das atividades escolares (Ministério da Educação, 2020), principalmente das atividades extracurriculares, como o TO, que têm como pilar o contacto físico e as expressões corporais.

Explorar e comparar as percepções da facilitadora do TO, de alunos e dos respetivos diretores de turma sobre mudanças percecionadas nos alunos ao nível do desenvolvimento socioemocional, estimuladas pela experiência do TO.

De forma a dar resposta a este objetivo, foram consideradas informações da categoria **impacto percebido do TO**, ao nível da subcategoria Desenvolvimento socioemocional e da categoria **perfil dos alunos**.

Antes de se refletir acerca das mudanças percecionadas nos alunos, potencialmente promovidas pela experiência do TO, importa compreender a perspetiva dos alunos, diretores de turma e da facilitadora acerca do **perfil dos alunos** participantes – a nível socioemocional e a nível académico. A nível socioemocional alunos revelaram-se pouco expressivos no que diz na identificação de sentimentos, ideias e opiniões, e inseguros quanto às suas competências, demonstrando baixa autoconfiança (e.g., A.1.: “*Habilidades não tenho nenhuma.*”; F. “*bloqueia porque não tem o vocabulário, não encontra a estrutura certa das frases, e fica muito inseguro.*”; P.3. “*pouco expressivo no que diz respeito aos seus sentimentos.*”). A nível

acadêmico, de acordo com a facilitadora e os diretores de turma, os alunos revelam baixa participação voluntária em sala de aula e com dificuldades na exposição e sustentação de ideias perante os pares (e.g., F.: *“às vezes eles até dizem, começam a dizer a frase, mas depois ficam inibidos a meio, perde-se o raciocínio, têm muita dificuldade em manter um raciocínio do início até ao fim, de assumir perante um público.”*; P.1.: *“nas aulas também não participa assim tanto.”*).

Após a percepção das diretoras de turma e facilitadora do TO sobre o **perfil dos alunos**, importa explorar as mudanças percebidas nos alunos despoletadas pela experiência do TO. Assim, a subcategoria Desenvolvimento socioemocional encontra-se dividida nas dimensões socioemocionais identificadas na literatura pelo modelo CASEL (CASEL, 2020): Autoconsciência; Autorregulação; Consciência social; Competências relacionais; Tomada de decisão responsável. Foram encontrados resultados significativos ao nível da Autoconsciência, Autorregulação, Competências relacionais e Consciência social.

No que se refere à autoconsciência, os três alunos, a facilitadora do TO e uma das diretoras de turma destacaram mudanças ao nível de uma maior valorização pessoal, maior sentido de competência, aumento da autoestima e da autoconfiança. O que contribuiu para o desenvolvimento de competências nos alunos, como a cooperação e o pensamento crítico (e.g., A.1.: *antes de entrar no grupo de teatro, (...) só pensava (...) que não prestava para nada, e quando entrei aqui percebi que isso não era verdade.*”; A.3.: *“perdi um pouco de medo de dizer a minha opinião e falar o que eu tenho que dizer.”*; P.3.: *“Até agora também era mais recatado e agora também exprime (...)”*).

Estas percepções tendem a estar alinhadas com os resultados de estudos sobre o impacto do teatro nos jovens, em que verificaram o aumento da autoconfiança, da autoestima, da valorização pessoal e da coragem para atuar perante outros (Hughes & Wilson, 2004; Thambu & Rahman, 2017). Segundo Andre e Holland (1987) a promoção de experiências de desenvolvimento social e pessoal contribuem para o aumento de aspetos como a autoestima e autoeficácia percebida. Neste sentido, os exercícios realizados durante as sessões de TO promovem aspetos como a cooperação e o pensamento crítico, auxiliando no desenvolvimento pessoal e social dos jovens, o que pode estar na base dos resultados obtidos. Ao nível da autorregulação, as mudanças identificadas por dois dos alunos, duas das diretoras de turma e pela facilitadora do TO prenderam-se com a capacidade de gestão emocional – através da utilização de estratégias de coping, como a procura de ajuda junto de adultos de confiança e profissionais de saúde, nomeadamente para expressar o seu mal estar e preocupações- e com a capacidade para enfrentar medos como a exposição perante outros (e.g., P.3.: *“veio pedir ao*

professor uma ajuda, (...) não faz parte da sua personalidade, exprimir os seus sentimentos.”; A.1.: “ *Mostrou que não vale a pena estar a desistir de nada porque, aos poucos e poucos, vamos conseguindo lutar contra os nossos medos.”*). Uma das alunas (A.1.), caracterizada pela diretora de turma como tendo comportamentos de agressividade e violência para com os pares, também revelou sentir que a sua participação nas sessões de TO auxiliou no desenvolvimento da capacidade de autorregulação, o que foi também sustentado pela sua diretora de turma (P.1.). Segundo a aluna, o TO foi uma das forças impulsionadoras da sua mudança comportamental, tendo referido aprender nas aulas de TO que o recurso à violência não é uma estratégia eficaz para a resolução de conflitos (A.1.: “*comecei a aprender que não se vai ter com a pessoa, nem se resolve as coisas com violência, mas sim a falar.”*). A aluna refere adotar agora estratégias mais adaptativas de resolução de conflitos com os pares, servindo-se do diálogo em detrimento da agressão (P.1.: “*ela entrava em muitos conflitos... ainda entra, ainda ontem se meteu em conflitos, mas depois lá está eu acho que ela já consegue lidar melhor com isso (...) não leva, como nos outros anos (...) para o extremo em que há violência (...)*”).

Outras investigações realizadas no contexto do teatro, nomeadamente uma realizada por Hughes & Wilson (2004), reporta que os jovens tendem a considerar que a experiência do teatro aumentou a capacidade para melhor se expressarem, ajudou a evitar conflitos e promoveu a capacidade para lidar com experiências negativas. Outros dados, ainda, confirmaram o aumento da capacidade de compreensão, gestão e expressão emocional (Larson & Brown, 2007; Moneta & Rousseau, 2008; Gentzler et al., 2019), bem como a diminuição do evitamento de emoções desagradáveis (Goldstein, Tamir, & Winner, 2013), incrementando emoções positivas e comportamentos adaptativos (Larson & Brown, 2007; Gentzler et al., 2019).

No respeitante às competências relacionais, foram reconhecidas mudanças pelos três alunos, por uma das diretoras de turma e pela facilitadora do TO, nomeadamente na sua capacidade de argumentação e espírito crítico, em particular no que toca à expressão das suas opiniões e de situações de desagrado perante os pares. Também mencionaram que desenvolveram competências ao nível da colaboração com os pares e estabelecimento de relações de amizade, tendo diminuído significativamente a inibição em situações sociais (A.2. “*fiz muitos mais amigos (...) agora consigo falar muito mais facilmente com as pessoas*”; F.: “*evoluiu a sua capacidade de dar opinião, do início até ao fim, conseguir dar e sustentar uma opinião.*”; A.1.: “*fiquei orgulhosa por estar a ajudar os meus colegas a fazer a peça de teatro.*”; P.3.: “*começa a criar alguns laços com alguns colegas.*”).

Estes resultados são corroborados pelas evidências empíricas, que demonstram que a participação dos jovens em atividades de teatro viabilizam que se percebam enquanto agentes

transformadores da sociedade e desenvolvam a sua identidade (Bergman Blix, 2019; Courtney, 1990), o que se repercute no aumento de aspetos como a autoconfiança, capacidade de argumentação, espírito crítico e capacidade de agir contra a opressão (Alves et al., 2013; Bhukhanwala, 2014; Goldstein & Winner, 2012; Hughes & Wilson, 2004). Para além disso, de acordo com outros estudos (Alencastro et al., 2020; Bhukhanwala, 2014; Hughes & Wilson, 2004), as atividades teatrais são promotoras da interação social, cooperação com os pares, da comunicação, da capacidade para estabelecer relações de amizade e da capacidade de compreender e colaborar com outras pessoas.

Relativamente à consciência social, dois dos alunos reportaram ter sentido e demonstrado respeito e aceitação pelas diferentes opiniões (A.2.: “*senti que tipo, tinha liberdade para falar o que eu achava.*”; A.3. “*sabia que haviam pessoas que também respeitaram a opinião e eu respeitei a opinião dos outros (...)*”).

Ao promover a interação e cooperação com os pares, a atividade do TO viabilizou o confronto dos jovens com as perspetivas dos outros, promovendo o desenvolvimento da empatia (Bal & Veltkamp, 2013; Oliveira & Stoltz, 2010; Keen, 2006) – que surge associada à cooperação, maior capacidade para compreender as outras pessoas, comportamento prossocial e auxilia na análise e resposta apropriada ao comportamento dos outros (Decety et al., 2016; Hughes & Wilson, 2004) – e, por conseguinte, ao se sentirem livres de julgamento, o aumento da participação dos jovens.

Explorar e comparar as perceções da facilitadora do TO, de alunos e dos respetivos diretores de turma sobre mudanças percecionadas nos alunos ao nível do envolvimento escolar, estimuladas pela experiência do TO.

Para este objetivo foram consideradas informações da categoria **impacto percebido do TO**, ao nível da subcategoria Envolvimento escolar. Esta subcategoria encontra-se ainda dividida em quatro dimensões identificadas na literatura (Veiga, 2016): Dimensão cognitiva; Dimensão comportamental; Dimensão afetiva; e Dimensão agenciativa. Foram encontrados resultados significativos apenas ao nível da Dimensão agenciativa e da Dimensão afetiva.

Relativamente à dimensão agenciativa, duas alunas, uma diretora de turma e a facilitadora do TO relataram que o TO facilitou o desenvolvimento de um maior sentido de autoconfiança e, por conseguinte, o abandono de crenças desadaptativas a seu respeito, como vimos anteriormente nas mudanças ao nível do desenvolvimento socioemocional. O aumento da autoconfiança e abandono das crenças desadaptativas promoveu nos alunos competências como a participação, proatividade e colaboração com os colegas e professores, tanto no TO,

como em sala de aula e na escola em geral. (e.g., A.1.: “*é saber que ajudei uma equipa a construir uma história.*”; A.2.: “*achava que as coisas que eu achava deviam ficar tudo para mim (...) eu ia pelo que os outros iam e hoje eu não sigo mais isso.*”; P.3.: “*ficava no seu canto, não importa o que dissessem, o que fizessem, ele não queria confusão. Agora ele já se vai exprimindo.*”).

As evidências empíricas indicam que os impactos percebidos passam pelo aumento da participação, da autonomia, da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de desempenho e colaboração (Alencastro et al., 2020; Bhukhanwala, 2014; Hughes & Wilson, 2004; Thambu & Rahman, 2017).

Por último, no que se refere à dimensão afetiva, os três alunos, a facilitadora do TO e uma das diretoras de turma identificaram que através da atividade do TO, os alunos tiveram a oportunidade de perceber o ambiente escolar como espaço de interajuda, de aceitação e que dá voz às suas opiniões. Estas perceções tenderam a contribuir para uma ressignificação do ambiente escolar pelos alunos, o que consequentemente parece gerar vínculos afetivos e sentimentos de pertença que podem ter influenciado a predisposição para a realização e participação de tarefas na escola (e.g., A.1.: “*Praticamente mudou a minha vida (...) num grupo de teatro tenho aqui muitas pessoas para nos apoiar no que for preciso (...) ando mais tranquila aqui na escola, não ando tão nervosa.*”; A. 2.: “*fiz muitos mais amigos (...)*”; P.3.: “*começa a criar alguns laços com alguns colegas (...)*”; F.: “*os alunos que beneficiaram disto provavelmente poderão ter percebido (...) que a escola tinha esse potencial (...) de dar voz àquilo que eles pensam e sentem.*”; F.: “*o grande benefício aqui é ser aceite (...) este grupo integrou-a do início até ao fim.*”).

Segundo Andre e Holland (1987), atividades que promovem o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, como é o caso do TO, aumentam a identificação dos jovens com a escola. As evidências científicas também descrevem as atividades teatrais enquanto contextos promotores da interação social e cooperação com os pares, desenvolvendo nos jovens a capacidade para estabelecer relações de amizade, bem como a capacidade de compreender e colaborar com outras pessoas (Alencastro et al., 2020; Bhukhanwala, 2014; Hughes & Wilson, 2004). Desta forma, tal como demonstrado pelos resultados, ao terem sido capazes de desenvolver mais relações afetivas de amizade e de confiança na escola, os jovens parecem ter desenvolvido o seu sentido de pertença, confiança e de bem-estar.

Conclusões

Apresentados com detalhe e discutidos os resultados deste estudo exploratório à luz das evidências empíricas, torna-se pertinente refletir sobre as principais conclusões do estudo, bem como as suas potencialidades, limitações, sugestões para futuras investigações e implicações para a prática. A presente investigação qualitativa teve por objetivo principal explorar o impacto percebido da participação de alunos do 3.º ciclo em sessões de TO, ao nível do desenvolvimento socioemocional e do envolvimento escolar.

Em relação ao tipo de motivação dos alunos para a inscrição e permanência no TO, verificou-se que as perceções dos participantes tendem a orientar-se para a motivação de ordem intrínseca, especificamente, o prazer na realização da atividade e a procura de novos conhecimentos. Tal vai de encontro ao objetivo inicial referido pela facilitadora do TO, de que os jovens se identificassem com a técnica do TO. Assim, a técnica do TO parece transmitir bem-estar e felicidade aos jovens, viabilizando a demonstração de persistência numa atividade sem cariz obrigatório.

Relativamente ao impacto percebido ao nível do desenvolvimento socioemocional, as perceções parecem indicar mudanças positivas ao nível da autoconsciência, autorregulação, competências relacionais e consciência social. No que se refere à autoconsciência, verificaram-se melhorias ao nível da valorização pessoal, autoestima e autoconfiança. Quanto às competências relacionais, verificou-se o aumento da capacidade de argumentação e espírito crítico - em especial a expressão das opiniões pessoais e de situações de desagrado perante os pares -, da colaboração com os pares, do estabelecimento de relações de amizade, e a diminuição da inibição em situações sociais. Ao nível da autorregulação, foram reportadas melhorias na capacidade de gestão emocional e comportamental. Nomeadamente, através da procura e valorização da ajuda de adultos de confiança e profissionais de saúde para expressar o seu mal-estar e preocupações, do aumento da capacidade para enfrentar medos, como a exposição perante outros, e da adoção de estratégias mais adaptativas de resolução de conflitos com os pares. Por fim, no que se refere à consciência social, foram reportadas mudanças ao nível do respeito e aceitação por diferentes opiniões, o que, para os jovens, viabilizou um ambiente de liberdade que promoveu a participação.

Ao nível do envolvimento escolar dos jovens, foram percecionadas mudanças positivas nas dimensões agenciativa e afetiva. O TO parece ter proporcionado aos jovens uma oportunidade para poderem expressar-se, sentir-se seguros e respeitados na escola. Tanto os jovens, como as diretoras de turma reportaram que estes passaram a expressar-se mais, tornaram-se mais participativos, foram capazes de estabelecer mais relações e mais saudáveis

com os colegas. Desta forma, o TO desencadeou o aumento dos vínculos afetivos dos jovens dentro do ambiente escolar e sentimentos de pertença, que podem ter promovido uma maior identificação com a escola. Relativamente à dimensão agenciativa, como vimos anteriormente, o TO parece ter facilitado o desenvolvimento da autoconfiança e abandono de crenças desadaptativas, o que pode ter contribuído ativamente para um maior investimento dos alunos – dado que duas das alunas, uma das diretoras de turma e a facilitadora do TO reportaram melhorias ao nível da participação, proatividade e colaboração com os colegas e professores.

Estes resultados são exploratórios e, neste sentido, identificam-se algumas limitações ao presente estudo e à extrapolação das perceções dos participantes. Tal como referido anteriormente, a situação de pandemia foi inesperada e obrigou à implementação de restrições nas atividades escolares, que condicionaram o bom funcionamento das sessões de TO, o que pode ter comprometido o potencial transformador da atividade. As adaptações realizadas na atividade também motivaram a saída de jovens que participavam no TO no ano anterior. Por outro lado, o retorno ao confinamento interrompeu as atividades presenciais, pelo que grande parte das sessões de TO foram realizadas via on-line, exigindo um grande esforço de adaptação para manter a motivação dos alunos. Perante estes constrangimentos, os resultados do presente estudo devem ser lidos com precaução. Uma outra limitação refere-se ao número reduzido de participantes do estudo, que não possibilitou uma análise qualitativa mais aprofundada e de aproximação ao fenómeno do impacto percebido do TO nos alunos. Ainda, apesar de terem sido entrevistados os alunos que participaram no TO no ano letivo 2020/2021, poderia ter-se ambicionado a realização de entrevistas aos alunos que participaram no ano letivo anterior, de forma a garantir uma maior representatividade do fenómeno em estudo apesar das implicações temporais nas perceções dos mesmos. Também foi realizada uma triangulação de fontes (Gonçalves & Gonçalves, 2021) – alunos participantes, diretoras de turma e facilitadora do TO –, o que se configura como importante contributo para melhor se apreender o fenómeno em estudo. No entanto, não se realizou a triangulação com outras metodologias, como a metodologia quantitativa – podiam ter sido utilizados instrumentos para avaliar os construtos explorados.

No sentido de ultrapassar estas limitações, propõem-se algumas sugestões para investigações futuras. Devido às limitações provocadas pela situação de pandemia, seria oportuno, perante a implementação de TO em contexto educativo, a realização de estudos semelhantes, no sentido de melhor compreender os benefícios e o potencial desta atividade junto deste grupo-alvo. Por outro lado, seria importante a realização de estudos com maior número de participantes, provenientes de variados contextos escolares, para alcançar uma

melhor compreensibilidade sobre o TO com amostras semelhantes. Também seria relevante a realização de estudos sobre os benefícios do TO para o desenvolvimento socioemocional e envolvimento escolar dos jovens utilizando metodologia quantitativa ou mista. Tal iria garantir que os resultados não dependem da natureza dos métodos utilizados (Mccrudden & Marchand, 2019), o que permitiria complementaridade dos resultados obtidos, maximizando as informações incorporadas e permitindo uma análise mais aprofundada e abrangente sobre os benefícios do TO para o desenvolvimento dos jovens.

Em conclusão, o presente estudo pretendeu contribuir para a exploração dos benefícios do TO enquanto ferramenta inovadora de auxílio ao desenvolvimento positivo e sucesso escolar de jovens em contexto TEIP, nomeadamente através da promoção do desenvolvimento socioemocional e do envolvimento escolar. Dada a natureza exploratória dos dados obtidos, espera-se que o presente estudo inspire novas investigações, uma vez que o investimento na implementação de ferramentas de auxílio à prevenção do insucesso e abandono escolar continua de elevada pertinência.

Referências

- Alencastro, L. C. D. S., Silva, J. L. D., Komatsu, A. V., Bernardino, F. B. S., Mello, F. C. M. D., & Silva, M. A. I. (2020). Theater of the Oppressed and bullying: nursing performance in school adolescent health. *Revista brasileira de enfermagem*, 73(1).
- Alves, I., Gontijo, D. T., & Alves, H. C. (2013). Teatro do oprimido e Terapia Ocupacional: uma proposta de intervenção com jovens em situação de vulnerabilidade social/Theater of the oppressed and Occupational Therapy: a proposed action with youth in social vulnerability. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 21(2).
- Almeida, S., Costa, M., Veríssimo, L. (2021). *Guiões de Entrevista Semiestrutturados para alunos do 3.º ciclo, diretores/as de turma e facilitadora do TO*. [Documento utilizado para esta Dissertação].
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of personality and social psychology*, 66(5), 950. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.950>
- Aumètre, F., & Poulin, F. (2018). Academic and behavioral outcomes associated with organized activity participation trajectories during childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 33–41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.11.003>
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PloS one*, 8(1), e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Baraúna, T. (2013). Actuando en nuevos escenarios: Diálogos entre teatro, violencia y adolescencia. El proyecto “vida en el arte”. *Animation, territoires et pratiques socioculturelles (Revue ATPS)*, (4), 91-96.
- Bergman Blix, S. (2019). Different roads to empathy: stage actors and judges as polar cases. *Emotions and Society*, 1(2), 163-180. <https://doi.org/10.1332/263168919X15653390808962>
- Bhukhanwala, F. (2014). Theater of the Oppressed in an After-School Program: Middle School Students’ Perspectives on Bullying and Prevention. *Middle School Journal*, 46(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/00940771.2014.11461899>
- BOAL, A. (2007). *Jogos para atores e não atores* (10ª Ed.). Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2013). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Castro, M. G. (2001). *Cultivando Vida, Desarmando Violências: Experiências em Educação, Cultura, Lazer, Esporte e Cidadania com Jovens em Situação de Pobreza*. UNESCO
- Cecco, S., & Masiero, A. (2019). Improving language and interpreting skills: A teaching experience. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, (1), 42-61. <http://dx.doi.org/10.33178/scenario.13.1.3>
- Chen, C.-C., Sutherland, K. S., Kunemund, R., Sterrett, B., Wilkinson, S., Brown, C., & Maggin, D. M. (2021). Intensifying Interventions for Students with Emotional and Behavioral Difficulties: A Conceptual Synthesis of Practice Elements and Adaptive Expertise. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 29(1), 56–66. <https://doi.org/10.1177/1063426620953086>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020) *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*. https://casel.org/wp-content/uploads/2021/01/11_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da Educação 2019*. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf
- Courtney, R. (2003). *Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. Perspectiva.
- Decety, J., Bartal, I. B. A., Uzefovsky, F., & Knafno-Noam, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1686), 20150077. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0077>
- Despacho normativo nº 20/2012 de 3 de outubro. Terceiro Programa dos Territórios Educativos de Intervenção prioritária.
- Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C. and Weissberg, R.P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A. (2015). What everyone should know about implementation. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 395–405). The Guilford Press.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of adolescent research*, 14(1), 10-43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>

- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). Features of positive developmental settings. *Community programs to promote youth development*, 86-118.
- Eisner, E. W. (1997). Cognition and representation: A way to pursue the American dream? *Phi Delta Kappan*, 78(5), 348.
- Elpus, K. (2018). Estimating the effect of music and arts coursework on college admissions outcomes. *Arts Education Policy Review*, 119, 111– 123.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1201030>
- Farrington, C. A., Maurer, J., McBride, M. R. A., Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., Weiss, E., & Wright, L. (2019). Arts Education and Social-Emotional Learning Outcomes among K-12 Students: Developing a Theory of Action. *University of Chicago Consortium on School Research*.
- Feinstein, S. G. (Ed.). (2009). *Secrets of the teenage brain: Research-based strategies for reaching and teaching today's adolescents*. Corwin Press.
- Fernández-Berrocal, P., & Díaz, N. R. (2016). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Editorial Kairós SA.
- Festas, M. I., Prata, M. J., Oliveira, A. L. D., & Veiga, F. (2018). Envolvimento, desempenho acadêmico e composição escrita. *Educação e Pesquisa*, 44.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183430>
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). University degree and curricular flexibility: the importance of mandatory and non-mandatory activities. *Psicologia da Educação*, (29), 191-215.
- Fontaine, A. M. (2005). Motivação como instrumento de análise: teoria da auto-eficácia. In A. M. Fontaine (Ed.), *Motivação em contexto escolar* (pp.73-95). Universidade Aberta.
- Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 295-306.
<https://doi.org/10.1007/s10964-011-9704-0>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10(3), 132–146.
http://dx.doi.org/10.1207/s1532480xads1003_3
- Fritsch, R., & Leite, C. (2019). TEIP no espelho: política portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 933-962.
<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p933-962>
- Gentzler, A. L., DeLong, K. L., & Smart, R. (2020). Theater majors compared with nonmajors: Investigating temperament and emotion beliefs, awareness, regulation, and

- perception. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(3), 301–312. <https://doi.org/10.1037/aca0000219>
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Sympathy for a Character's Plight: Sex Differences in Response to Theatre. *Empirical Studies of the Arts*, 30(2), 129-141. <https://doi.org/10.2190%2FEM.30.2.b>
- Goldstein, T. R., Tamir, M., & Winner, E. (2013). Expressive suppression and acting classes. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(2), 191.
- Gonçalves, S. P., & Gonçalves, J. P. (2021). Qualidade e Ética na Investigação Qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa* (pp. 50-52). Pactor.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities, in secondary school: What is known, what need to be known? *Review of Educational Research*, 57, 437-466. <https://doi.org/10.2307/1170431>
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57-72. <http://dx.doi.org/10.1080/1356978042000185911>
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14(3), 207-236.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., and de Boer, H. (2019). The Relationships between School Belonging and Students' Motivational, Social-Emotional, Behavioural, and Academic Outcomes in Secondary Education: A Meta-Analytic Review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680.
- Larson, R. W., & Brown, J. R. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program?. *Child development*, 78(4), 1083-1099. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01054.x>
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of adolescence*, 23(2), 113-127. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0302>
- Marques (2002, 15 de Março). *A escola e a pratica desportiva dos estudantes*. <http://www.motricidade.com/contributos/escolaeotempolivres.htm>.
- Mccrudden, M. T., Marchand, G., & Schutz, P. (2019). Mixed methods in educational psychology inquiry. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.008>

- Melo L. B. C., Souza M. A., & Silva J. G. M. (2020). Motivação para a aprendizagem em crianças escolares: revisão narrativa. *Revista Eletrônica Acervo Científico*, 10, e3636. <https://doi.org/10.25248/reac.e3636.20>
- Ministério da Educação. (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*. <http://ww2.aemc.edu.pt/wp-content/uploads/2020/09/OrientRecAprendizagens.pdf>
- Moneta, I., & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35(5), 329-340. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.aip.2008.07.001>
- Nagaoka, J., Farrington, C. A., Ehrlich, S. B., & Heath, R. D. (2015). *Foundations for Young Adult Success: A Developmental Framework. Concept Paper for Research and Practice*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Oberle, E., Ji, X. R., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2019). Benefits of extracurricular participation in early adolescence: Associations with peer belonging and mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(11), 2255-2270. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01110-2>
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Oliveira, M. E., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar em Revista*, 36, 77-93.
- Rego, A., Pina, M., & Meyer Jr, V. (2018). Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação. *Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa*, 17(2), 43-57. <https://doi.org/10.12660/rgplp.v17n2.2018.78224>
- Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38(1), 78-97. <https://doi.org/10.1177/0143034316682295>
- Romão R. J. S. (2019). *Uma Experiência numa Escola TEIP* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/7136>
- Ryngaert, J. P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Centelha.
- Shulruf, B., Tumen, S. & Tolley, H. (2008). Extracurricular activities in school, do they matter? *Children and Youth Services Review*, 30, 418-426.

- Silva, C., Ribas, A., & Veiga, F. H. (2016). Escala quadridimensional de envolvimento dos alunos na Escola (E4D-EAE): Análise fatorial confirmatória e consistência interna. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação - Motivação para o desempenho académico. Students' engagement in school: Perspectives of psychology and education - Motivation for academic performance* (pp. 35-46). Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Silva, S., & Dixe, M. D. A. (2020). *Sebenta de apoio à Unidade Curricular de Investigação II: Conteúdo Programático P3–Investigação Qualitativa*.
<http://hdl.handle.net/10400.8/5250>
- Simão, R. I. P. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, autoconceito e autoestima dos alunos*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada].
- Souza, V. L. T. D., Dugnani, L. A. C., & Reis, E. D. C. G. D. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia*, 35(4), 375-388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Susperreguy, M. I., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., & Chen, M. (2018). Self-concept predicts academic achievement across levels of the achievement distribution: Domain specificity for math and reading. *Child development*, 89(6), 2196-2214.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12924>
- Teixeira, T. M. B. (2008). *Dimensões sócio educativas do Teatro do Oprimido Paulo Freire e Augusto Boal [Tese de Doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona]*.
- Thambu, N., & Rahman, M. H. A. (2017). Forum Theatre as a behavior change strategy: Qualitative findings from Moral Education class. *SEARCH: The Journal of the South East Asia Research Centre for Communications and Humanities*, 9(1), 25-46.
- Thomas, M. K., Singh, P., & Klopfenstein, K. (2015). Arts education and the high school dropout problem. *Journal of Cultural Economics*, 39, 327–339.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10824-014-9238-x>
- Turpyn, C. C., Chaplin, T. M., Cook, E. C., & Martelli, A. M. (2015). A person-centered approach to adolescent emotion regulation: Associations with psychopathology and parenting. *Journal of Experimental Child Psychology*, 136, 1-16.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.02.009>
- Ulubey, Ö. (2018). The Effect of Creative Drama as a Method on Skills: A Meta-Analysis Study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78.

- Vanschyndel, S. K., Eisenberg, N., Valiente, C., & Spinrad, T. L. (2017). Relations from temperamental approach reactivity and effortful control to academic achievement and peer relations in early elementary school. *Journal of Research in Personality, 67*, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.12.001>
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217*, 813-819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Voelkl K.E. (2012) *School Identification*. In Christenson S., Reschly A., Wylie C. (Eds), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_9
- Walton, C. W. (2020). “It Just Made Me Want to Do Better for Myself”: Performing Arts Education and Academic Performance for African American Male High School Students. *International Journal of Education & the Arts, 21*(13).
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Winsler, A., Gara, T. V., Alegrodo, A., Castro, S., & Tavassolie, T. (2020). Selection into, and academic benefits from, arts-related courses in middle school among low-income, ethnically diverse youth. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 14*(4), 415–432.

Anexos

Anexo I

Guião de Entrevista Semiestruturado para alunos do 3.º ciclo



Objetivo geral: Explorar a influência da participação em sessões de teatro do oprimido, em alunos do 3º ciclo, no seu desenvolvimento socioemocional e envolvimento escolar.

Guião de entrevista semiestruturado: alunos do 3º ciclo

Autores: Prof. Filipe Martins; Dr.^a Isabel Castro; Dr.^a Lurdes Veríssimo; Prof.^a Marisa Costa; Sara Almeida.

Dados sociodemográficos:

Nome: _____

Idade: _____ Ano/Turma: _____

Objetivos específicos	Tópicos de entrevista	Questões possíveis
Explorar a perceção dos alunos do 3º ciclo sobre a influência das sessões de teatro do oprimido	- ponto de vista geral	De um ponto de vista geral, o que dirias que mudou desde que participas no teatro? O que é que o teatro te trouxe de novo?

<p>Explorar as motivações da participação de alunos do 3º ciclo nas sessões de teatro do oprimido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - inscrição - permanência - pertença 	<p>Porque/como decidiste fazer parte das sessões de teatro?</p> <p>Neste momento, o que significam para ti as sessões de teatro? (são um sítio onde gostas de estar e de participar? Porquê?)</p>
<p>Explorar a perceção de alunos do 3º ciclo sobre a influência das sessões de teatro do oprimido no seu desenvolvimento socioemocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - autoconsciência - autocontrolo - consciência social - capacidade para relacionar-se - tomada de decisão responsável 	<p>Agora gostava de te conhecer um pouco melhor, podes descrever-me algumas características tuas? (pontos fortes/fracos/habilidades/medos)</p> <p>Desde que entraste para o teatro sentes que alguma coisa em ti melhorou? Em que aspetos?</p> <p>Descobriste novos talentos no teatro ou fizeste alguma coisa que pensavas que não eras capaz de fazer? Exemplifica; Como é que isso te fez sentir?</p>

		<p>Durante as sessões de teatro tiveste algumas oportunidades para expressares os teus sentimentos, conseguiste fazê-lo? Como é que isso te fez sentir? Isso fez-te mudar alguma coisa?</p> <p>Aprendeste novas formas de lidar com as tuas emoções? Quais? Isso mudou de alguma forma os teus pensamentos e comportamentos? Dá exemplos.</p> <p>Mudaste a forma como expressas as tuas emoções aos outros? Exemplifica.</p> <p>Sentes que o teatro te ajudou de alguma forma na tua relação com os outros? Dá alguns exemplos.</p> <p>Aprendeste novas formas de lidar com conflitos? Quais?</p> <p>Mudaste algumas atitudes menos corretas que tinhas com os outros (pais, professores, colegas)? Exemplifica.</p>
--	--	--

		Sentes-te mais capaz de comunicar com os outros e de fazer novos amigos? Porquê?
Explorar a perceção de alunos do 3º ciclo sobre a influência das sessões de teatro do oprimido no seu envolvimento escolar	<ul style="list-style-type: none"> - participação nas aulas - empenho nas aprendizagens - motivação para aprender - autonomia na aprendizagem - método de trabalho 	<p>Ao nível das tuas aprendizagens na escola, sentes que o teatro mudou alguma coisa?</p> <p>Exemplifica (mais motivação para estar nas aulas, para aprender, para participar).</p> <p>Tiveste de pesquisar/saber mais/discutir sobre um certo assunto nas sessões de teatro? Isso mudou de alguma forma os teus hábitos de estudo ou a forma como realizas trabalhos para a escola? Exemplifica.</p>

Anexo II

Guião de entrevista semiestruturado para Diretores/as de turma



Objetivo geral: Explorar a influência da participação em sessões de teatro do oprimido, em alunos do 3º ciclo, no seu desenvolvimento socioemocional e envolvimento escolar.

Guião de entrevista semiestruturado: Diretores/as de turma

Autores: Prof. Filipe Martins; Dr.^a Isabel Castro; Dr.^a Lurdes Veríssimo; Prof^a Marisa Costa; Sara Almeida.

Dados sociodemográficos

Nome: _____

Ano/Turma de direção: _____

Nome do aluno da sua direção: _____

Objetivos específicos	Tópicos de entrevista	Questões possíveis
Explorar a perceção dos diretores de turma de alunos do 3º ciclo sobre a influência das sessões de teatro do oprimido nos alunos.	- ponto de vista geral	Há quanto tempo conhece o/a aluno/a? Sempre como DT?

		De um ponto de vista geral, quais pensa terem sido as contribuições do teatro para o/a aluno/a?
Explorar a percepção dos diretores de turma de alunos do 3º ciclo sobre a influência das sessões de teatro do oprimido no seu desenvolvimento socioemocional.	<ul style="list-style-type: none"> - autoconsciência - autocontrolo - consciência social - capacidade para relacionar-se - tomada de decisão responsável 	<p>Como descreveria o/a aluno/a? pontos fortes/fracos/ personalidade.</p> <p>Como acha que é a relação deste/a aluno/a com ele/a próprio/a (positiva/negativa)? Porquê?</p> <p>Desde que entrou para as sessões de teatro, tem notado alguma diferença na sua forma de estar/ comportamento/ atitudes? Em que medida?</p> <p>Notou diferenças na capacidade de expressão e gestão de sentimentos do/a aluno/a desde a sua participação nas sessões de teatro? Exemplifique.</p> <p>Desde a entrada do aluno/a nas sessões de teatro tem notado alguma diferença na forma de se relacionar com os outros e expressar?</p>

		<p>Exemplifique (resolução de conflitos; estabelecer relações; empatia).</p> <p>Ao nível da capacidade de comunicação e posicionamento crítico, percebeu mudanças? Exemplifique.</p>
<p>Explorar a percepção dos diretores de turma de alunos do 3º ciclo sobre a influência das sessões de teatro do oprimido no seu envolvimento escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - participação nas aulas - empenho nas aprendizagens - motivação para aprender - autonomia na aprendizagem - método de trabalho 	<p>Como é o/a aluno/a ao nível da participação nas aulas, empenho, autonomia e motivação nas aprendizagens? Sente que a participação no teatro mudou alguma coisa nestes aspetos? Exemplifique.</p> <p>Já alguma vez falou com o/a aluno/a sobre como estava a ser a sua experiência no teatro? Quais foram as suas respostas? (do/a aluno/a)</p>

Anexo III

Guião de entrevista semiestruturado para a Facilitadora do TO



Objetivo geral: Explorar a influência da participação em sessões de teatro do oprimido, em alunos do 3º ciclo, no seu autoconceito, desenvolvimento socioemocional e envolvimento escolar.

Guião de entrevista semiestruturado: Facilitadora

Autores: Prof. Filipe Martins; Dr.^a Isabel Castro; Dr.^a Lurdes Veríssimo; Prof.^a Marisa Costa; Sara Almeida

Introdução

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados para a realização de um estudo sobre a influência da participação em sessões de teatro do oprimido, em alunos do 3º ciclo. Neste sentido, peço autorização para realizar uma gravação audio, garantindo o seu anonimato e uso exclusivo dos dados recolhidos para o estudo.

Dados sociodemográficos/percurso profissional

- Área de formação : _____
- Há quanto tempo dinamiza sessões de TO: _____
- Qual foi o seu percurso profissional até chegar a dinamizar sessões de TO?

Objetivos específicos	Tópicos de entrevista	Questões possíveis
<p>Perceber que diferentes exercícios são realizados com os alunos nas sessões de TO;</p> <p>Perceber quais os principais objetivos das sessões;</p> <p>Perceber qual era o impacto esperado das sessões de TO nos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios realizados - Principais objetivos - Impacto esperado 	<p>Que tipo de exercícios realizou com os alunos ao longo das sessões de TO? Estes exercícios seguiram um plano prévio, ou foram sendo construídos e adaptados ao grupo de alunos?</p> <p>Quais são os principais objetivos das sessões de TO?</p> <p>No início, quais eram as expectativas de impacto das sessões de TO nos alunos?</p>
<p>Perceber as principais necessidades identificadas no grupo de alunos;</p> <p>Explorar a percepção da Facilitadora sobre a influência das sessões de teatro do oprimido no desenvolvimento socioemocional dos alunos do 3º ciclo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidades identificadas - Impacto percebido das sessões de TO nos alunos (...) - autoconsciência - autocontrole - consciência social - capacidade para relacionar-se - tomada de decisão responsável 	<p>Ao longo das sessões, que temáticas/dimensões percebeu que seriam necessárias desenvolver com os alunos e como as identificou?</p> <p>Sente que os alunos adquiriram estratégias mais adaptativas para lidar com diferentes situações/dimensões (comportamentos/emoções)?</p> <p>Quais pôde observar?</p> <p>Pensando no percurso dos diferentes alunos, desde o início das sessões, que impacto pensa que</p>

		<p>o TO teve a nível pessoal, relacional e escolar? Pode partilhar exemplos?</p> <p>(...) penso que apenas as perguntas acima chegam e são bastante abertas, para não enviesar as respostas, mas não tenho a certeza se deva descartar as seguintes:</p> <p>Desde a participação dos alunos no teatro, notou diferenças ao nível da capacidade para entender as próprias emoções, pensamentos e valores, de que forma?</p> <p>Desde a entrada dos alunos nas sessões de teatro até ao momento presente, tem notado diferenças na forma de se relacionarem e expressarem com os outros? Que situações demonstraram essas diferenças? (resolução de conflitos; estabelecimento de relações; empatia).</p>
--	--	---

		Ao nível da capacidade de comunicação e posicionamento crítico, tem notado evoluções nos alunos? Exemplifique.
--	--	--

Anexo IV

Sistema geral de categorias e respetiva descrição e codificação

Código	Descrição	Arquivos	Referências
1. TEATRO DO OPRIMIDO EM CONTEXTO EDUCATIVO		6	65
1.1. Objetivos	Principais objetivos da facilitadora para as sessões de TO.	1	19
1.2. Estrutura e Planificação das Sessões	Estrutura e planificação da facilitadora para as sessões de TO.	1	3
1.3. Exercícios e Dinâmicas do TO	Exercícios e dinâmicas realizados durante as sessões de TO.	1	21
1.4. Limitações impostas pelo COVID-19	Limitações e mudanças despoletadas pelo COVID-19 na atividade do TO.	3	17
1.5. Significados atribuídos ao TO	Significados que os alunos atribuíram à experiência do TO.	3	5
2. PERFIL DO ALUNO		7	63
2.1. A nível socioemocional	Perceções dos próprios alunos, diretoras de turma e facilitadora do TO sobre características socioemocionais dos alunos.	7	43
2.2. A nível académico	Perceções dos próprios alunos, diretoras de turma e facilitadora do TO sobre as características dos alunos a nível académico (e.g., desempenho académico; participação e motivação para a aprendizagem).	5	20
3. MOTIVAÇÕES PARA INTEGRAR O TO		4	5
3.1. Motivação Intrínseca	Alunos que ingressaram na atividade do TO por motivos de ordem intrínseca.	3	4
3.2. Motivação Extrínseca	Alunos que ingressaram na atividade do TO por motivos de ordem extrínseca.	1	1
4. IMPACTO PERCEBIDO DO TO		6	98
4.1. Desenvolvimento socioemocional		6	71
4.1.1. Autoconceito	Capacidade de reconhecer as próprias emoções e pensamentos e o modo como estes influenciam o comportamento.	5	20
4.1.2. Autorregulação	Capacidade de regular as próprias emoções, os pensamentos e os comportamentos de uma forma eficaz em situações distintas.	5	19

Código	Descrição	Arquivos	Referências
4.1.3. Consciência social	Capacidade de assumir uma perspectiva e ter empatia com outras pessoas de diversas origens, compreender as normas sociais e éticas para o comportamento e reconhecer a escola e a comunidade como recursos e suporte.	2	3
4.1.4. Competências relacionais	Capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com diversas pessoas e grupos.	5	26
4.1.5. Tomada de decisão responsável	Capacidade de fazer escolhas construtivas e respeitadas relativas ao próprio comportamento e de interagir com os outros baseando-se em padrões éticos, questões de segurança, normas sociais e fazer uma avaliação realista das várias ações e o bem-estar próprio e dos outros.	3	3
4.2. Envolvimento escolar		6	27
4.2.1. Dimensão cognitiva	Investimento pessoal, crenças dos alunos em relação a si mesmos e às suas competências acadêmicas, em relação aos colegas, professores e escola. Envolve ainda o recurso a estratégias de autorregulação necessárias para compreender as ideias complexas e dominar competências exigentes.	4	6
4.2.2. Dimensão comportamental	Participação do aluno, comportamento voltado para a aprendizagem, tanto na escola, como em casa.	3	4
4.2.3. Dimensão afetiva	Vínculos afetivos na escola, sentimento de pertença, manifestação de sentimentos em relação aos professores, colegas e escola, influenciando a predisposição para a realização de tarefas.	5	15
4.2.4. Dimensão agenciativa	Contribuições proativas do aluno para o contexto de aprendizagem e interações contínuas entre aluno e professor.	2	2
5. IMPACTO ESPERADO DO TO	Perspetivas da facilitadora sobre o impacto esperado da atividade do TO nos jovens participantes.	1	7