

# HOPES

## Felicidade, Otimismo, Positividade e Ética nas Escolas

CURRÍCULO

Project Number: 2016-1-CY01-KA201-017354



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

**Conteúdos**

Introdução ao HOPEs.....	5
Objetivos Gerais.....	6
Psicologia Positiva: Uma Introdução.....	8
Valores & Pontos Fortes: Porquê a Educação para os Valores Pessoais? .....	12
Educação para os Valores Pessoais: Uma Introdução .....	12
Módulo 1: Emoções Positivas .....	16
O que são Emoções? .....	16
O que é Literacia Emocional (LE)?.....	16
Por que as Emoções são importantes na Aprendizagem e no Ensino? .....	17
Porque é que as Emoções Positivas interessam? .....	18
Como atuam as Emoções Positivas? .....	18
Porque é que as Emoções Positivas são importantes no Contexto Escolar?.....	19
Como promover Emoções Positivas na Sala de Aula? .....	21
Que Emoções Positivas são abordadas neste módulo?.....	21
Objetivos deste módulo.....	23
Referências.....	23
Módulo 2: Valores & Pontos Fortes.....	30
O que é Personalidade? .....	30
O que é Educação para os Valores Pessoais? .....	30
Por que a Educação para os Valores Pessoais é importante na Aprendizagem e no Ensino?.....	31
O que são Valores e Virtudes? .....	31
O que são os Pontos Fortes?.....	33
Qual é a importância de valores pessoais positivos? .....	35
Como atua a Educação para os Valores Pessoais? .....	36
Porque é a Educação para os Valores Pessoais importante em Contexto Escolar? .....	37
Como promover a Educação os Valores Pessoais na Sala de Aula? .....	38
Quais os Valores abordados neste Módulo? .....	43
Objetivos deste módulo.....	44

Anexo 1: Forças Pessoais .....	46
Referências.....	50
Módulo 3: Propósito ou Projeto de Vida Positivo.....	55
O que é o Propósito Positivo? .....	55
Significado, Propósito e Bem-estar .....	56
Por que é que o Propósito ou Projeto de vida é importante? .....	58
Por que é que o Propósito é importante no ensino e na aprendizagem? .....	59
Como promover o Propósito na sala de aula? .....	60
Modelo seguido neste módulo .....	61
Objetivos deste módulo .....	62
Referências.....	64
Módulo 4: <i>Coping</i> Positivo .....	68
O que é o <i>coping</i> positivo? .....	68
Porque é importante a Resiliência? .....	69
Porque é importante a Resiliência no Ensino e na Aprendizagem? .....	70
Como é que a Resiliência atua? .....	71
Porque é importante a Resiliência no Contexto Escolar? .....	72
Como promover a Resiliência na Sala de Aula? .....	73
Que componentes da Resiliência são abordadas neste módulo? .....	75
Objetivos deste módulo .....	79
Referências.....	80
Módulo 5: Relações Positivas .....	82
O que são Relações Positivas? .....	82
Qual a importância das Relações Positivas? .....	82
Por que são importantes as Relações Positivas no Ensino e na Aprendizagem? .....	83
Qual a importância das Relações Positivas em Contexto Escolar? .....	83
Como promover Relações Positivas na Sala de Aula? .....	87
Qual o modelo seguido neste módulo? .....	88
Objetivos deste módulo .....	88
Referências.....	88
Metodologia.....	92



Referências..... 101



## Introdução ao HOPEs

O projeto Felicidade, Otimismo, Positividade e Ética nas Escolas (*Happiness, Optimism, Positivity and Ethos in Schools* - HOPEs) é financiado pela Comissão Europeia no âmbito do programa **ERASMUS+ KA2 – Cooperação para a Inovação e Intercâmbio das Boas Práticas** (Parcerias Estratégicas para a Educação Escolar). O projeto foi lançado em setembro de 2016 com a duração de 24 meses e é implementado em cinco países da UE (Chipre: Cyprus Pedagogical Institute, N. Charalambous Institute of Development Ltd, Grantxpert Consulting Ltd; Grécia: Panteion University of Social and Political Studies; Irlanda: Profexcel.Net Ltd [ICEPE - Institute of Child Education and Psychology, Europe]; Malta: University of Malta, e Portugal: ISPA - Instituto Universitário). A recente parceria estratégica foi criada com base na vasta experiência de todos os membros do consórcio em temas relacionados com a Psicologia Positiva (PP), a Psicologia Educacional e a Educação para os Valores Pessoais (EpV). Fortalecer as competências dos professores para positivamente interagir e influenciar o comportamento e as competências dos alunos poderá resultar numa educação mais efetiva e significativa nas escolas. Foi desenvolvido um programa de formação baseado no quadro teórico da Psicologia Positiva e da Educação para os Valores Pessoais. A formação dos professores poderá traduzir-se num aumento da sua motivação para aperfeiçoar os seus métodos de ensino e orientar os seus alunos em assuntos relacionados com o desenvolvimento de atitudes positivas, resiliência psicológica, felicidade e positividade.

A Educação para os Valores Pessoais é uma tendência emergente na educação nos países da UE, aspirando a responder aos problemas de comportamento intra e interpessoais que decorrem de um questionamento do quadro de valores individuais e sociais. A Educação para os Valores Pessoais pressupõe o ensino de valores através do currículo, a criação de comunidades reflexivas nas escolas, promovendo a democracia em sala de aula e usando métodos cooperativos de aprendizagem e resolução de conflitos (Lickona, 1993). Tanto a Educação Positiva como a Educação para os Valores Pessoais são consideradas pré-requisitos para o sucesso nas escolas e fora desta.

O HOPEs tem como objetivo aplicar nas escolas os princípios, métodos e técnicas da Psicologia Positiva e da Educação para os Valores Pessoais. Através da formação de professores do ensino básico (grupo-alvo direto), da formação em países participantes da UE, os professores estarão em condições de transferir novos conhecimentos e competências para os contextos escolares e, especificamente, para os alunos (grupo-alvo indireto), a nível nacional e europeu. A implementação deste programa de formação poderá levar ao desenvolvimento da felicidade, de atitudes positivas e de melhores resultados académicos.

### Objetivos Gerais

O HOPEs pretende apoiar o desenvolvimento e a implementação de novas abordagens no ensino básico através da ampliação de esforços dos professores para se adaptarem às tendências atuais e para fortalecerem o seu desenvolvimento profissional e pessoal. O desenvolvimento do currículo, baseado no quadro teórico da Psicologia Positiva e da Educação para os Valores Pessoais, tem como objetivo prioritário o aperfeiçoamento das competências profissionais dos professores. Através da integração de aspetos positivos no currículo académico, o HOPEs tem como objetivo motivar os professores a melhorarem os seus métodos de ensino, tornando-os mais eficazes, o que, por sua vez, poderá aumentar o pensamento positivo, a resiliência e o envolvimento dos alunos. Desenvolver um currículo inovador, que combine aspetos da PP com recursos da EpV, poderá resultar num ambiente escolar mais vantajoso para os alunos e professores, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para melhorarem o seu desenvolvimento académico e profissional, bem como a qualidade de vida no geral.

### Objetivos do projeto:

- Desenvolver, testar e publicar um programa de formação baseado na PP e na EpV, tanto em formato presencial, como em formato de formação à distância (online);
- Enriquecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, focando-se em cinco pilares educacionais: emoções positivas, valores e pontos fortes, projeto de vida positivo, gestão do *stress* e relações positivas;

- Familiarizar os professores do ensino básico com os princípios, métodos e técnicas da PP e da EpV com vista a criar uma cultura positiva nas escolas, baseada em valores universais.

Mais especificamente, a formação de professores para a utilização do programa HOPEs deverá aumentar os seus níveis de satisfação no trabalho, autoestima, resiliência e felicidade, contribuir para a sua capacidade de autorregulação, aumentar o seu nível de envolvimento e influenciar positivamente as escolas (alunos e outros professores membros) e comunidades. Assim, espera-se que as escolas e as comunidades se tornem mais orientadas para a resolução, em vez de se concentrarem em problemas. O desenvolvimento de uma cultura positiva nas escolas pode contribuir para os níveis de bem-estar e para a prevenção de problemas comportamentais nos alunos. Os alunos terão acesso a ferramentas que irão ajudá-los a tomar consciência de seus pontos fortes e fracos e a aumentar a sua autoestima. Finalmente, espera-se que os alunos se tornem mais capazes de lidar com o *stress* e que desenvolvam competências de pensamento crítico e de tomada de decisão, em prol de decisões mais responsáveis, de acordo com os valores universais de responsabilidade e respeito.

O HOPEs tem um carácter transnacional, uma vez que o desenvolvimento do programa de formação envolve sete organizações de cinco países que integram o consórcio. Além disso, a utilização dos princípios e métodos da PP e EpV podem ser benéficas para todos os seres humanos, independentemente da nacionalidade, etnia e localização geográfica. Os objetivos da PP são amplamente partilhados, tanto por parte das comunidades locais como à escala global. A investigação sugere uma série de forças pessoais e virtudes, que são valorizadas por todas as culturas, devido à sua contribuição para o florescimento individual e social (Peterson & Seligman, 2004).

## Psicologia Positiva: Uma Introdução

A Psicologia Positiva é um campo de estudo das ciências psicológicas, em rápido crescimento, que se dedica às dimensões positivas da existência humana. O seu propósito é descobrir, compreender e fortalecer os fatores que ajudam as pessoas a florescer e a funcionar otimamente como indivíduos, grupos e sociedades (Gable & Haidt, 2005). Por outras palavras, a Psicologia Positiva tem por objetivo construir e desenvolver as melhores qualidades na vida. A Psicologia Positiva redireciona o foco da Psicologia para o ser humano comum, para o estudo das forças e pontos fortes e para o sucesso do funcionamento humano (Sheldon & King, 2001). Também enfatiza a saúde mental positiva, o desenvolvimento e envelhecimento positivos, as relações positivas, a educação positiva e os ambientes de trabalho positivos.

O campo da Psicologia Positiva está organizado em três diferentes níveis de estudo: o subjetivo, o individual e o grupal (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). O nível subjetivo envolve o estudo das experiências positivas, tais como emoções positivas, felicidade, propósito de vida, otimismo, esperança e o *flow* (estes aspetos serão discutidos mais à frente no currículo). O nível individual compreende o estudo das qualidades que definem uma “boa pessoa” (Boniwell, 2012) e foca-se nas forças e pontos fortes pessoais como a capacidade para amar, a coragem, o perdão, a criatividade e a sabedoria. A Psicologia Positiva, contudo, vai para além dos níveis subjetivo e individual e inclui, no nível grupal, o estudo das instituições positivas como a democracia ou as famílias fortes/saudáveis; estas instituições constituem o alicerce das virtudes e emoções positivas (Seligman, 2002). Neste nível, as qualidades positivas grupais e comunitárias como a responsabilidade social, o altruísmo e a ética no trabalho são também realçadas (Boniwell, 2012).

O objetivo final da Psicologia Positiva é criar intervenções que visem a melhoria da vida das pessoas, em ambos os níveis, pessoal e social. Tem sido criada uma ampla variedade de intervenções voltadas para diferentes populações e contextos com o propósito de aumentar a felicidade e o bem-estar, melhorar a saúde física e mental, ou desenvolver a resiliência (Parks-Sheiner, 2009). Todas estas intervenções têm um elemento comum: o objetivo não é mover as



peças da disfunção para um funcionamento mediano, mas ajudá-las a alcançarem um funcionamento ótimo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

A Educação é um campo que pode e tem beneficiado da incorporação dos princípios e intervenções da Psicologia Positiva. Em particular, a Educação Positiva pretende ensinar às crianças em idade escolar competências que melhorem o seu bem-estar e resiliência (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Por outros termos, a Psicologia Positiva pode ser combinada com a educação tradicional e, deste modo, a ênfase é dada não apenas na formação da mente, mas também na educação do coração. A introdução da Psicologia Positiva nas escolas poderá ajudar os estudantes a lidarem com as adversidades da vida, desenvolvendo atitudes positivas para com eles próprios, funcionando positivamente e contribuindo para a sociedade (Waters, 2014). Seligman et al. (2009) argumentam que há três importantes razões para ensinar o bem-estar nas escolas: “como um antídoto para a depressão, como um veículo para melhorar a satisfação com a vida e como uma ajuda para aprender melhor e pensar criativamente” (p. 295).

Estas afirmações têm sido suportadas pela investigação. Uma série de intervenções em escolas usando os princípios da Psicologia Positiva tem sido testada cientificamente, mostrando resultados promissores no aumento do bem-estar e na melhoria das relações e desempenho académico (Waters, 2011).

Em termos de prevenção, intervenções em escolas focadas na promoção do bem-estar dos alunos e na resiliência têm mostrado uma importante redução nos sintomas de depressão e ansiedade, desesperança e problemas comportamentais (Brunwasser, Gillham, & Kim, 2009; Seligman et al., 2009). Outros programas focados no desenvolvimento de atitudes positivas têm alcançado uma redução de comportamentos negativos como *bullying*, menor consumo de substâncias e baixos índices de violência (Beets et al., 2009; Li et al., 2011).

O potencial das intervenções da Psicologia Positiva em aumentar o bem-estar e a satisfação com a vida tem também sido suportada pela investigação. Por exemplo, tem sido demonstrado que as qualidades positivas como a esperança, satisfação com a vida e autoestima podem ser melhoradas por uma breve intervenção na esperança, e esta melhoria pode ser mantida por 18 meses após a intervenção (Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2009).

Finalmente, em termos de realização e rendimento escolar, a investigação tem revelado que programas escolares focados no comportamento e nos pontos fortes podem influenciar positivamente o sucesso escolar, a assiduidade e os problemas disciplinares (Snyder et al., 2010).

Os resultados desta investigação mostram claramente os vários benefícios de incorporar a Psicologia Positiva na educação, em prol da prevenção de resultados negativos e na promoção de resultados positivos para as crianças e, finalmente, para a comunidade escolar e sociedade.

### Referências

- Beets, M. W., Flay, B., Vuchinich, R. A., Snyder, F., Acock, A. C., Li, K., Burns, K., Washburn, I., & Durlak, J. A. (2009). Use of a social and character development programme to prevent substance use, violent behaviors, and sexual activity among elementary-school students in Hawaii. *American Journal of Public Health, 99*, 1438-1445.
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell. The science of happiness* (3<sup>rd</sup> ed.). New York, NY: Open University Press.
- Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(6), 1042-1054.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*(2), 103-110.
- Li, K., Washburn, I., DuBois, D. L., Vuchinich, S., Ji P., Brechling, V., Day, J., Beets, M. W., Acock, A. C., Berbaum, M., Snyder, F., & Flay, B. (2011). Effects of the Positive Action program on problem behaviours in elementary school students: A matched-pair randomized control trial in Chicago. *Psychology and Health, 26*, 187-204.
- Marques, S., Lopez, S., & Pais-Ribeiro, K. (2011.) Building hope for the future: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies, 12*, 139-152.

- Parks-Sheiner, A. C. (2009). Applied positive psychology. In S. J. Lopez, *The Encyclopedia of Positive Psychology*, (pp.58-62). Chichester: Blackwell Publishing.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Snyder, F., Vuchinich, R. A., Acock, A. C., Beets, M. W., Li, K., Washburn, I., & Flay, B. (2010). Impact of the positive action program on school-level indicators of academic achievement, absenteeism, and disciplinary outcomes: A matched-pair, cluster randomized, controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3, 26 – 55.
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(02), 75–90.
- Waters, L. (2014). Balancing the curriculum: Teaching gratitude, hope and resilience. *A Love of Ideas*, 117-124.

## Valores & Pontos Fortes: Porquê a Educação para os Valores Pessoais?

Cidadania, atitudes positivas e educação cívica e moral são termos usados para cobrir uma ampla categoria de qualidades como respeito, responsabilidade, empatia, cuidado e preocupação com os outros, tolerância e serviço aos outros. Frequentemente estes termos são usados de forma indistinta, pois não existe uma abordagem de ensino única para transmiti-los (Arthur & Harrison, 2012). O consórcio do projeto HOPEs acordou em usar o termo "Valores" e "Educação para os Valores Pessoais" (EpV) ao longo do currículo. A razão que sustenta esta opção tem a ver com o termo grego "êthikos" (ética), o qual está relacionado com ethos (personalidade), tal como é sugerido através do nome do projeto [Felicidade, Otimismo, Positividade e Ética nas escolas]. A virtude moral ou a excelência das atitudes são uma combinação de qualidades que tornam a pessoa eticamente admirável. Além disso, o termo "valores", usado neste currículo, não tem conotação com dogma.

Aristóteles, bem como outros filósofos, propôs que uma vida feliz deve consagrar importância ao exercício das virtudes, pois estas não são herdadas e resultam da aprendizagem e dedicação. Assim, o exercício de qualidades e virtudes aperfeiçoa a qualidade de vida. As virtudes têm dois componentes diferentes de acordo com Aristóteles, o aspecto comportamental (ação) e o aspecto psicológico (motivos, objetivos, preocupações e propósito) / aspeto cognitivo (conhecimento e crenças). Assim, a educação de respostas emocionais é vital para o desenvolvimento de atitudes ou de uma personalidade virtuosa. Para concluir, Aristóteles acreditava que se as respostas emocionais forem ensinadas de maneira adequada, as pessoas teriam prazer ou dor nas coisas certas.

### Educação para os Valores Pessoais: Uma Introdução

A educação para os valores pessoais tem sido objeto de revisão nos últimos anos, desde que desapareceu nos finais do século XX, por uma variedade de razões. Antes disso, desde os tempos antigos e até ao início do século XX a educação para os valores pessoais foi cultivada como uma prioridade e, por esse motivo, não se trata de um conceito novo.

As raízes da educação para os valores pessoais podem ser encontradas em paradigmas filosóficos. Por exemplo, Aristóteles propôs que a nossa personalidade pode ser cultivada através do desenvolvimento de hábitos e virtudes, com o apoio da comunidade. Os professores e os pais podem ajudar as crianças a: aprender a conhecer, amar e praticar boas ações. Aristóteles entendia a personalidade como sendo construída voluntariamente pelos próprios indivíduos, e isso levaria a uma vida saudável (Vargas & Gonzalez-Torres, 2009).

Por outro lado, Rousseau (século XVIII) deu ênfase à autonomia das crianças para formarem hábitos por conta própria, já que pensava que as pessoas estão naturalmente predispostas para o bem. Rousseau defendia que uma criança não deveria estar condicionada e ser livre de influências, uma vez que pensava que a criança se tornaria num adulto autónomo regulado pela sua própria vontade e desejo (Vargas & Gonzalez-Torres, 2009).

A psicologia humanista tem sido influenciada pela ética de Aristóteles. O movimento da psicologia humanista, inspirado no trabalho de Carl Rogers e Abraham Maslow, trouxe um enfoque diferente à psicologia. Enquanto a psicologia tradicional se centrava naquilo que estava errado com as pessoas, a psicologia humanista interessou-se por aumentar o potencial humano e os humanistas procuraram identificar um modelo positivo para o crescimento pessoal, compreendendo os indivíduos de maneira mais holística. Assim, o sentido positivo do florescimento humano é baseado na visão de mundo aristotélica, mais tarde influenciada pela psicologia humanista e, mais recentemente, pela psicologia positiva. A tendência da psicologia positiva na atualidade revitalizou os conceitos de educação para a cidadania e de forças pessoais, propondo novas metodologias para a investigação e a educação (Jubilee Center, 2017).

O cultivo das atitudes positivas é um processo que exige os esforços de ambos, do indivíduo em desenvolvimento, da escola e da sociedade. Uma sociedade que decidiu capacitar os seus membros a viverem bem, tratará a educação para a cidadania como um direito de todas as crianças. Atitudes positivas podem levar a uma vida florescente e aprender a equilibrar as virtudes e os valores deverá ser um tema de grande interesse para as escolas. Florescer significa valorizar o potencial da pessoa e ser feliz. Isto requer virtudes morais, cívicas e intelectuais, excelência específica em diversos domínios da prática ou empreendimento humano e virtudes

genéricas de autoconhecimento. Tudo isto é importante para alcançar o pleno potencial na vida. Através da educação para a cidadania, as crianças desenvolver-se-ão de modo a tornarem-se confiantes e solidárias, contribuindo para a sociedade.

Educação para a cidadania é diferente de doutrinação e condicionamento. O objetivo final de toda educação para a cidadania adequada é fornecer aos alunos as ferramentas intelectuais para que possam fazer escolhas sensatas por eles próprios, no âmbito de uma sociedade democrática. O pensamento crítico é um componente fundamental de uma personalidade bem equilibrada.

O desenvolvimento do currículo HOPEs baseou-se no modelo aristotélico, em que as crianças aprendem valores, amam estes valores e aprendem a praticá-los de modo a se tornarem hábitos, com a ajuda de professores e pais. O objetivo principal é o de ajudar os alunos a se tornarem inteligentes e bons cidadãos (Lickona, 1991, pg6).

Para o propósito deste projeto, o consórcio identificou as necessidades dos professores do ensino básico nos cinco países parceiros (Chipre, Grécia, Irlanda, Malta e Portugal). Este levantamento de necessidades foi focado na mensuração dos níveis de depressão, *stress*, ansiedade, resiliência e níveis de bem-estar dos professores. Além disso, foi distribuído outro questionário relativo à EpV. Foram apresentados aos professores 12 valores humanos universais (amor, dar, responsabilidade, ousadia, justiça, cooperação, cidadania, paz, respeito, liderança, modéstia e liberdade), e foi-lhes solicitado que os avaliassem, através de uma escala de Likert, por ordem de importância. De acordo com os resultados, os quatro valores predominantes, no topo das pontuações foram: amor, paz, respeito e responsabilidade e estes são os valores visados por este currículo para ajudar as crianças a tomarem conhecimento dos valores e praticá-los através de atividades experienciais.

## Referências

- Arthur, J., & Harrison, T. (2012). Exploring good character and citizenship in England. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 489-497, DOI: 10.1080/02188791.2012.741097
- Homiak, Marcia, "Moral Character", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = [<https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/moral-character/>](https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/moral-character/).
- Jubilee Centre. (2017). A Framework for Character Education in Schools. *The Jubilee Centre for character & virtues*. Retrieved from: <file:///C:/Shared%20Folder/INSTITUTE%20OF%20DEVELOPMENT/FUNDINGS/new%20HOPEs/OUTPUT%204/Framework%20for%20Character%20Education.pdf>
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Vargas, L., Gonzalez-Torres, C, M. (2009). The revitalization of Character Education in today's educational psychology arena: contributions from the sciences of Prevention and Positive Psychology. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7,(3), 1379-1418.

## Módulo 1: Emoções Positivas

### O que são Emoções?

As emoções devem ser diferenciadas de outros estados afetivos como estados de humor ou sensações. As emoções podem ser caracterizadas como episódios afetivos curtos e intensos, sendo uma reação ou resposta subjetiva a um evento particular ou pessoa que é importante para o indivíduo (Fridja, 1988; Linnenbrink & Pintrich, 2004). O humor tende a ser um estado afetivo geral mais duradouro sem um referente específico. As sensações geralmente estão associadas com sensações físicas. As emoções diferem das sensações físicas porque as emoções exigem uma ativação cognitiva, enquanto as sensações físicas (por exemplo, o prazer) podem ser causadas simplesmente pela mudança do ambiente físico imediato (por exemplo, comer).

As emoções são entendidas como uma sequência flexível de respostas, que surge quando o sujeito avalia a situação como relevante ou como oferecendo desafios e oportunidades importantes (Gross, 1998; Koole et al., 2011). As emoções são geradas a partir de modificações na situação pessoal, percebidas como relevantes pelo indivíduo (Jacobs & Gross, 2014).

Os principais componentes das emoções são:

- Avaliação (a interpretação da situação);
- Experiência subjetiva (resultante das experiências anteriores);
- Alteração fisiológica (temperatura corporal e frequência cardíaca);
- Expressão emocional (expressões faciais);
- Tendências de ação (risos, choros e gritos).

As emoções facilitam a tomada de decisões, motivam-nos para a ação, ajudam-nos a sobreviver/adaptar-nos ao mundo, ajudam-nos a perceber os outros e ajudam os outros a entenderem-nos.

### O que é Literacia Emocional (LE)?

A literacia emocional pode ser concebida como a capacidade de: processar informações emocionais, possibilitando às pessoas diferenciar os estados afetivos; distinguir as emoções e



as ações resultantes; interpretar os estados afetivos próprios e dos outros e expressar emoções adequadamente.

Goleman (1996) sugeriu cinco conceitos fundamentais para o desenvolvimento da literacia emocional:

- Autoconsciência (capacidade de reconhecer os próprios sentimentos à medida que eles ocorrem);
- Controlo emocional (autorregulação de reações emocionais);
- Motivação (determinação para trabalhar com as próprias emoções para superar o desafio);
- Empatia (sensibilidade emocional aos sentimentos dos outros); e
- Habilidades sociais (habilidades sociais para trabalhar em colaboração ou liderar pessoas).

### Por que as Emoções são importantes na Aprendizagem e no Ensino?

As emoções estão presentes nas nossas vidas diárias, bem como no contexto escolar e, por isso, as competências emocionais desempenham um papel importante no bem-estar, na aprendizagem e no ensino. A investigação mostra que os indivíduos com altos níveis de competência emocional gerem eficazmente os seus sentimentos, lidam com o *stress*, enfrentam o fracasso com otimismo e persistem diante de dificuldades (Tait, 2008). Assim, a promoção de habilidades emocionais é altamente benéfica para o ajustamento, desenvolvimento e bem-estar global dos indivíduos (Moreira et al., 2010; Shankland & Rosset, 2016; Valiente et al., 2012).

Neste sentido, nos últimos anos, abordagens dinâmicas da dimensão emocional no contexto escolar têm sido promovidas através da Aprendizagem Social e Emocional (ASE), que gradualmente tem marcado presença nos currículos escolares (por exemplo, Humphrey et al., 2008; Sugai & Horner, 2002). Investigações com diferentes programas ASE mostraram que programas deste tipo estavam associados a melhor aprendizagem e desempenho académico (Zins et al., 2004).

## Porque é que as Emoções Positivas interessam?

Todas as pessoas querem sentir-se bem, pelo menos tanto quanto possível. Mas sentir-se bem não é apenas algo desejado, mas também desejável. Experimentar emoções positivas é frequentemente uma coisa boa para qualquer pessoa e para os outros ao seu redor. As evidências empíricas mostram que a experiência e a expressão das emoções positivas se relacionam com o bem-estar, a qualidade de vida, a sociabilidade, o altruísmo, o gostar de si mesmo e de outras pessoas, uma melhor saúde, um sistema imunológico mais fortalecido, competências de resolução de conflitos mais efetivas, maior resistência à adversidade, maior capacidade de enfrentar situações adversas e com maior originalidade de pensamento ou criatividade (Burns et al., 2008; Cohen et al., 2006; Fredrickson et al., 2003; Isen et al., 1987; Lyubomirsky et al., 2005; Sin, 2016; Tugade & Fredrickson, 2004).

## Como atuam as Emoções Positivas?

A “Broaden and Build Theory of Positive Emotions” (BBT) propõe que as emoções positivas ampliam os recursos atencionais momentâneos das pessoas e a abrangência dos seus repertórios cognitivos e comportamentais (Fredrickson, 1998, 2001, 2004, 2013, Fredrickson & Branigan, 2005). Esta consciência mais ampla cria oportunidades para a pessoa construir recursos sociais, intelectuais, psicológicos e físicos duradouros (Fredrickson et al., 2008), devido à criação de padrões de pensamento mais abertos à informação, mais integrativos, mais flexíveis, mais criativos e mais abertos à amplitude de opções comportamentais (por exemplo, Bolte et al., 2003; Compton et al., 2004; Dreisbach, 2006; Estrada et al., 1997; Kahn & Isen, 1993; Phillips et al., 2002; Pyone, & Isen, 2011). Estes recursos construídos produzem experiências subsequentes de emoções positivas, provocando espirais ascendentes em direção ao bem-estar emocional, mental e físico e ao funcionamento ótimo (Fredrickson & Joiner, 2002; Garland et al., 2010).

Através da ampliação da atenção e do pensamento, as emoções positivas podem criar oportunidades para construir novos recursos, ou reforçar recursos existentes, mentais, psicológicos, sociais e físicos. As crianças que jogam no pátio da escola ou jovens adolescentes envolvidos em atividades sociais ao ar livre, por exemplo, podem estar motivados

principalmente pelo prazer, mas estas atividades também contribuem para o desenvolvimento de recursos físicos (por exemplo, força, coordenação, resistência cardiovascular), sociais (por exemplo, novas e mais fortes amizades), intelectuais (por exemplo, competências de resolução de problemas e aquisição de informação) e psicológicos (desenvolvimento do sentido de direção e definição de metas, resiliência e otimismo) (Fredrickson, 2003).

A investigação sobre a hipótese de construção da *Broaden and Build Theory* (BBT) mostra que todos estes impactos da ampliação da consciência acerca das emoções positivas podem realmente ocorrer (Fredrickson, 2013). Investigações longitudinais mostram que a experiência diária de emoções positivas providencia a ampliação de recursos para enfrentar situações adversas e maior capacidade de resiliência, incremento das crenças de autoeficácia, mais autocontrolo (por exemplo capacidade de esperar por recompensas desejadas) e pensamento orientado para o futuro, sem diminuir o valor dos resultados futuros, confiança interpessoal em relacionamentos íntimos e relações sociais (por exemplo, Cohn et al., 2009; Gable et al., 2006; Mauss et al., 2011; Pyone & Isen, 2011; Salavanova et al., 2006; Salavanova et al., 2011). Estes incrementos no funcionamento psicológico proporcionam uma maior frequência de emoções positivas, que dão suporte aos efeitos recíprocos e sequenciais das mesmas (Garland et al., 2010).

### Porque é que as Emoções Positivas são importantes no Contexto Escolar?

As emoções positivas contribuem para o ajustamento académico, pois incentivam a exploração, combinando diversos materiais e ampliando estratégias e métodos para resolver problemas.

Num nível mais global, os efeitos das emoções positivas podem estar relacionados com o desempenho académico, com o nível de satisfação com a escola e com o envolvimento escolar (Graziano et al., 2007; Reschly et al., 2008; Valiente et al., 2012). Num nível mais específico, as emoções positivas, como a satisfação, a esperança, o orgulho, o contentamento e o entusiasmo, estão relacionadas com a vontade de investir esforço e repetir a tarefa e a experiência de aprendizagem (Ouweneel et al., 2011; Reschly et al., 2008, Suldo et al., 2011). Além disso, os efeitos descritos das emoções positivas sobre o processamento cognitivo (ver

seção "Como atuam as Emoções Positivas?") melhoram a memória, a compreensão e a construção do conhecimento, facilitando a aprendizagem, bem como o pensar de forma criativa e flexível, motivando o comportamento exploratório e reforçando a capacidade de resolução de problemas (Cohn et al., 2009; Fredrickson, 2004; Fredrickson et al., 2008; Hinton et al., 2008; Isen et al., 1987).

As emoções positivas também promovem resultados emocionais (Schmid et al., 2011) e sociais positivos (Richards, & Huppert, 2011; Shin, et al., 2011).

A eficiência das competências de regulação emocional também é fundamental, já que o processo de aprendizagem às vezes envolve experiências emocionais negativas (por exemplo, *stress* e ansiedade associada aos testes). Construir emoções positivas e felicidade na sala de aula tem estado associado a uma melhoria de recursos pessoais importantes, como competências adaptativas para fazer face a situações adversas (Reschly et al., 2008) e a resiliência (Tugade & Fredrickson, 2004; Waugh & Fredrickson, 2006) que ajuda os estudantes a sustentarem o esforço e a determinação, enquanto lidam com dificuldades emocionais no processo de aprendizagem e nas interações com os outros. A investigação também mostra que as emoções positivas facilitam a recuperação de experiências emocionais negativas (Frederickson & Levenson, 1998; Papousek et al., 2010). Todos estes resultados evidenciam o valor das emoções positivas para o bem-estar de crianças e adolescentes e para o florescimento em contexto escolar.

A investigação em psicologia positiva mostra que o sucesso de programas e intervenções depende da colaboração ativa, transdisciplinar, entre profissionais. Além disso, a educação positiva pode funcionar no âmbito da prevenção e da promoção, com maior eficácia quando implementada como uma abordagem comum a toda escola, com um quadro de aplicação prático (Kibe & Boniwell, 2015).

Alguns estudos destacam o papel do professor, as estratégias de ensino e as relações interpessoais na sala de aula para incentivar a experiência frequente de emoções positivas nos estudantes (Graziano et al., 2007; Reschly et al., 2008). As emoções positivas podem ampliar as capacidades cognitivas e o envolvimento dos alunos na própria escolaridade. De acordo com estas ideias, Frederickson (2001) afirma que o foco em recursos pessoais e ambientais na

organização educacional pode aumentar a possibilidade dos alunos experimentarem emoções positivas na escola, incentivando uma "espiral ascendente" de sucesso.

### Como promover Emoções Positivas na Sala de Aula?

A promoção de emoções positivas na sala de aula implica a construção de ambientes seguros de aprendizagem, onde as necessidades psicológicas básicas dos alunos são satisfeitas e há neles um sentimento de liberdade para expressar os seus sentimentos. Assim, um tom positivo deve ser uma pedra angular da ação do professor, fornecendo situações para que os alunos expressem e compreendam as próprias emoções (Coelho & Figueira, 2011; Meyer & Turner, 2002; Seligman et al., 2012).

Dum ponto de vista metodológico, isto implica o uso de metodologias de aprendizagem ativas, que visem promover a aquisição do conhecimento de forma integrada, bem como o desenvolvimento de atitudes e competências nos estudantes. Além disso, os ambientes de aprendizagem devem apoiar a construção da autonomia e o desenvolvimento de sentimentos de competência e envolvimento nos estudantes (Carvalho et al., 2016; Coelho & Figueira, 2011; Coelho et al., 2016).

### Que Emoções Positivas são abordadas neste módulo?

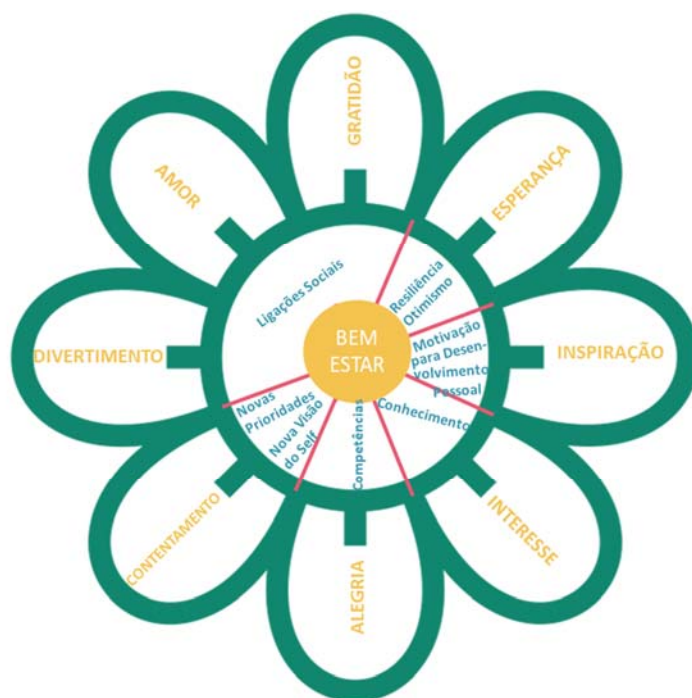
Este módulo abrange as seguintes emoções positivas: alegria, amor, gratidão, contentamento, interesse, inspiração, divertimento e esperança.

Pekrun, Goets, Titz e Perry (2002), numa revisão da literatura (relacionando emoções com a aprendizagem, testes, desempenho, trabalho ou realização), identificaram um conjunto de emoções positivas geralmente estudadas que engloba: alegria, orgulho, entusiasmo, esperança, gratidão e alívio. A diversidade de emoções positivas também é enfatizada por Fredrickson (2013), que identificou as 10 emoções mais frequentemente experienciadas na vida diária das pessoas: amor, alegria, gratidão, contentamento, interesse, esperança, orgulho, diversão, inspiração e admiração. O amor é identificado como a emoção positiva mais frequentemente sentida. Ele é geralmente sentido em relações interpessoais seguras. A alegria surge quando ocorre uma situação inesperada. A gratidão emerge quando um acontecimento positivo é atribuído a outra pessoa. O contentamento surge quando as circunstâncias são consideradas

apreciadas, valorizadas, corretas ou satisfatórias. O interesse desenvolve-se em situações vistas como seguras e também com novidades e desafios. Ao contrário de outras emoções positivas, a esperança surge em circunstâncias negativas, quando se teme o pior, mas se espera que a situação melhore. O orgulho acontece quando se conseguem resultados importantes que são socialmente valorizados. As pessoas podem sentir-se divertidas quando ocorre alguma "incongruência social não séria". A inspiração emerge quando as pessoas observam uma boa ação ou desempenho. A admiração surge quando as pessoas estão diante de algo maravilhoso ou perante alguém bonito ou poderoso (Fredrickson, 2013).

De acordo com Fredrickson (2013), experimentar emoções positivas ajuda a criar recursos duráveis. Estes recursos são diferentes de acordo com a emoção sentida. A Figura 1 ("Flor das Emoções") representa a relação entre emoções positivas e os recursos associados. No centro da figura incluímos o bem-estar que pode ser afetado tanto pelas emoções positivas quanto pelos recursos que as emoções positivas ajudam a construir.

Fig. 1 – “Flor das Emoções”



## Objetivos deste módulo

Através das atividades deste módulo as crianças irão:

1. Desenvolver a literacia emocional que consiste em:
  - a) Conhecer melhor as suas próprias emoções;
  - b) Identificar as emoções expressas pelos outros;
  - c) Nomear corretamente as emoções.
2. Aprender a expressar diferentes emoções;
3. Desenvolver e aprender a expressar emoções positivas em diferentes situações: positivas, neutras e situações potencialmente negativas;
4. Aprender a usar as emoções positivas nos contextos interpessoais.

## Referências

- Bolte, A., Goschke, T., & Kuhl, J. (2003). Emotion and intuition: Effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence. *Psychological Science*, 14 (5), 416–421.
- Burns, A. B., Brown, J. S., Sachs-Ericsson, N., Plant, E. A., Curtis, J. T., Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2008). Upward spirals of positive emotion and coping: Replication, extension, and initial exploration of neurochemical substrates. *Personality and Individual Differences*, 44(2), 360–370. doi: 10.1016/j.paid.2007.08.015
- Carvalho, A., von Amann, G. P., & Almeida, C. T. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais no meio escolar*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde (DGS).
- Coelho, V., & Figueira, A. (2011). Project “Positive Attitude”: Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 45 (2), 185-192.
- Coelho, V., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34, 61-72. doi: 0.14417/ap.966

- Cohen, S., Alper, C.M., Doyle, W.J., Treanor, J.J., & Turner, R.B. (2006). Positive emotional style predicts resistance to illness after experimental exposure to rhinovirus or Influenza A virus. *Psychosomatic Medicine*, *68*, 809–815. doi:10.1097/01.psy.0000245867.92364.3c
- Cohn, M., Fredrickson, B., Brown, S., Mikels, J., & Conway, A., (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, *9*(3), 361-368. doi:10.1037/a0015952
- Compton, R., Wirtz, D., Pajoumand G., Claus, E., & Heller, W. (2004). Association between positive affect and attentional shifting. *Cognitive Therapy and Research*, *28*(6), 733–744. doi: 10.1007/s10608-004-0663-6
- Dreisbach, G. (2006). How positive affect modulates cognitive control: The costs and benefits of reduced maintenance capability. *Brain and Cognition*, *60*, 11-19. doi:10.1016/j.bandc.2005.08.003
- Estrada, C., Isen, A., & Youn M. (1997). Positive affect facilitates integration of information and decreases anchoring in reasoning among physicians. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *72*(1), 117–135.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, *2*, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*, 218-226
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, *91*, 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions: Biological Sciences (The Royal Society of London)* *359*, 1367-1377. doi:10.1098/rstb.2004.1512
- Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and built. In P. Devine & A. Plant (Eds) *Advances in Experimental Psychology* (Vol. 47, pp. 1-53). Burlington: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2



- Fredrickson, B., & Branigan, C. (2005) Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332. doi:10.1080/02699930441000238
- Fredrickson, B., Cohn, M., Coffey, K., Finkel, S., & Pek, J. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5),1045-1062. doi: 10.1037/a0013262
- Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 12, 191-220.
- Frederickson, B., & Levenson, R. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition & Emotion*, 12(2), 191–220. doi:10.1080/026999398379718
- Fredrickson, B., Tugade, M., Waugh, C., & Larkin, G. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365–376. doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365
- Fridja, N. (1988). The laws of emotions. *American Psychologist*, 43(5), 349-358.
- Gable, S., Gonzaga, G., & Strachman, A. (2006). Will you be there for me when things go right? Supportive responses to positive event disclosures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 904-917. doi:10.1037/0022-3514.91.5.904
- Garland, E., Fredrickson, B., Kringc, A., Johnson, D., Meyer, P., & Penn, D. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 849-864. doi:10.1016/j.cpr.2010.03.002
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007) The Role of emotion regulation and children academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002

- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gross, J. (1998). The Emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271-299.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*, 811-826. doi:10.1016/S0742-051X(00)00028-7
- Hinton, C., Miyamoto, K., & Della-Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education, 43*(1), 87-103. doi: 10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x
- Humphrey, A., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., & Farrell, P. (2008). *Primary social and emotional aspects of learning (SEAL): Evaluation of small group work*. Retrieved from <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RB064.pdf>
- Isen, A., Daubman, K., & Nowicki, G. (1987). Positive Affect Facilitates Creative Problem Solving. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(6), 1122-1131.
- Jacobs, S., & Gross, J. (2014). Emotional regulation in education: Conceptual foundations, current applications, and future directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 13-35). New York: Routledge
- Kahn, B., & Isen, A. (1993). The influence of positive affect on variety Seeking among Safe, Enjoyable Products. *Journal of Consumer Research, 20* (2), 257-270. doi:10.1086/209347
- Kibe, C., & Boniwell, I. (2015). Teaching well-being and resilience in primary and secondary school. In S. Joseph (Editor), *Positive Psychology in Practice - Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life* (2nd ed., pp. 297-312). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Koole, S., Dillen, L., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. In K. Vohs & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 22-40). New York: Guildford Press.

- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2004). Role of affect in cognitive processing. In D. Yun Dai, & R. Sternberg (Eds). *Motivation, emotion, and cognition – Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 57-88). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Lyubomirsky, S., King, L., & Dinger, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803-855. doi: 0.1037/0033-2909.131.6.803
- Mauss, I. B., Shallcross, A. J., Troy, A. S., John, O. P., Ferrer, E., Wilhelm, F. H., et al. (2011). Don't hide your happiness! Positive emotion dissociation, social connectedness, and psychological functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*(4), 738–748. doi:10.1037/a0022410
- Meyer, D. & Turner, J. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, *37*(2), 107-114.
- Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I. Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International*, *25* (3), 309-317. doi:10.1093/heapro/daq029
- Ouweneel, E., Blanca, P., & Schaufeli, W. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, *6*(2), 142-153. doi:10.1080/17439760.2011.558847
- Papousek, I., Nauschnegg, K., Paechter, M., Lackner, H., Goswami, N., & Schuster, G. (2010). Trait and state positive affect and cardiovascular recovery from experimental academic stress. *Biological Psychology*, *83*, 108–115. doi:10.1016/j.biopsycho.2009.11.008
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, *37*(2), 91-106.
- Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks. *Emotion*, *2*(1), 12–22.

- Pyone, J., & Isen, A. (2011). Positive affect, intertemporal choice, and levels of thinking: increasing consumers' willingness to wait. *Journal of Marketing Research*, *48*, 532–543.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 419-431. doi: 10.1002/pits.20306
- Richards, M., & Huppert, F. A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. *The Journal of Positive Psychology*, *6*, 75-87. doi: 10.1080/17439760.2011.536655
- Salanova, M., Bakker, A.B. and Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, *7*, 1–22. doi: 10.1007/s10902-005-8854-8
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). “Yes, I Can, I Feel Good, and I Just Do It!” On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Engagement. *Applied Psychology: An International Review*, *60* (2), 255–285 doi: 10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x
- Schmid, K. L., Phelps, E., Kiely, M. K., Napolitano, C. M., Boyd, M. J., & Lerner, R. M. (2011). The role of adolescents' hopeful futures in predicting positive and negative developmental trajectories: Findings from the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Positive Psychology*, *6*, 45-56. doi: 10.1080/17439760.2010.536777
- Seligman, M. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, *35*, 293-311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. *Educational Psychology Review*, 1-30. doi: 10.1007/s10648-016-9357-3
- Sin, N.L. (2016). The Protective Role of Positive Well-Being in Cardiovascular Disease: Review of Current Evidence, Mechanisms, and Clinical Implications. *Current Cardiology Reports*, *18*: 106. doi: 10.1007/s11886-016-0792-z

- Shin, N., Vaughn, B. E., Akers, V., Kim, M., Stevens, S., Krzysik, L., Coppola, G., Bost, K. K., McBride, B., & Korth, B. (2011). Are happy children socially successful? Testing a central premise of positive psychology in a sample of preschool children. *The Journal of Positive Psychology, 6*, 355-367. doi:doi.org/10.1080/17439760.2011.584549
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy, 24*, 23-50.
- Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology, 6*, 17-30. doi: 10.1080/17439760.2010.536774
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly, 35*, 57-75.
- Tugade, M., & Fredrickson, B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 314-320. doi:10.1037/0022-3514.86.2.320
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives, 6* (2), 129-135. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x
- Waugh, C., & Fredrickson, B. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self–other overlap, and complex understanding in the formation of a new relationship. *Journal of Positive Psychology, 1*(2), 93–106.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004) The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.

## Módulo 2: Valores & Pontos Fortes

### O que é Personalidade?

A palavra personalidade deriva do termo grego "χαρακτήρας", o qual é usado para se referir a uma marca impressa sobre uma moeda. A palavra hoje, porém, significa o conjunto de características típicas de uma pessoa, isto é, a personalidade é o reflexo da maneira de ser da pessoa. A personalidade consiste num conjunto de características psicológicas que influênciam a capacidade da criança e a sua tendência para agir de forma moral, social e pessoalmente responsável, ter ética e ser autónoma (Berkowitz & Bier, 2007). Uma personalidade bem desenvolvida não significa a ausência de fraquezas e problemas, mas sim que sobressai um conjunto rico de características positivas (Park & Peterson, 2009). A personalidade está relacionada, conseqüentemente, com "o valor moral de uma pessoa" (Goldie, 2004, p. 27) e define a integridade de uma pessoa (Homiak, 2016). Uma pessoa moralmente desenvolvida respeita a dignidade humana, preocupa-se com o bem-estar dos outros, integra o interesse individual e as responsabilidades sociais, mostra integridade, reflete sobre as escolhas morais e procura a resolução pacífica de conflitos (Association for Supervision and Curriculum Development - SACD, 1988).

### O que é Educação para os Valores Pessoais?

*"Ter bons valores pessoais consiste em conhecer o bem, desejar o bem e fazer o bem - hábitos da mente, hábitos do coração e hábitos de ação. Os três são necessários para levar uma vida com moral; os três compõem a maturidade moral. Quando pensamos sobre o tipo de valores pessoais que queremos para os nossos filhos, é claro que queremos que eles sejam capazes de julgar o que está certo, cuidar profundamente daquilo que está certo e, então, fazer o que eles acreditam estar certo - mesmo perante pressão externa e tentação interna" (Lickona, 1991, p. 51).*

Existem várias definições sobre os valores pessoais. Tem sido proposto que a educação para os valores pessoais é o ensino de estratégias que promovem a responsabilidade social e pessoal e o desenvolvimento de traços positivos de personalidade e virtudes morais que

tornam isto possível (Vessels & Boyd, 1996). Outros autores (Fertman & van Linden, 1999) têm proposto que é o ensino formal de valores como a honestidade, confiança, cooperação, respeito, responsabilidade, esperança, determinação e lealdade. Tomaselli e Golden (1996) definiram a educação para os valores pessoais como tudo aquilo que a escola realiza para ajudar os alunos a fazerem escolhas e decisões melhores e mais eficazes; os alunos devem identificar, entender e aprender a agir sobre os seus próprios valores. A associação 'Character Education Partnership' afirma que é "o processo a longo prazo que visa ajudar os jovens a desenvolver bons valores pessoais, ou seja, conhecer, cuidar e atuar sobre os valores éticos fundamentais, como a justiça, a honestidade, a compaixão, a responsabilidade e o respeito por si e pelos outros."(p. 3). A Association for Supervision and Curriculum Development (ASDC), por outro lado, define a educação para os valores pessoais como qualquer ação escolar que pretenda influenciar a forma como os alunos pensam, sentem e atuam em assuntos considerados como corretos ou errados (ASCD, 1988).

### **Por que a Educação para os Valores Pessoais é importante na Aprendizagem e no Ensino?**

A educação para os valores pessoais é particularmente importante na sociedade de hoje, uma vez que os adolescentes enfrentam muitas oportunidades e desafios desconhecidos comparativamente às gerações anteriores. Os alunos são inundados atualmente com muita informação e influências através dos media, pais, professores e colegas. Ao mesmo tempo, há muitas pressões adicionais no dia-a-dia, interrompendo o tempo que os pais e as crianças passam juntos (Haynes, & Thomas, 2007). Assim, é um desafio para as crianças encontrarem paradigmas éticos confiáveis e consistentes que direcionarão o seu desenvolvimento e vida futura.

### **O que são Valores e Virtudes?**

A fundamentação para o ensino dos valores é justificada pela preocupação em desenvolver um ambiente de sala de aula positivo e acolhedor, onde os estudantes têm a oportunidade de se expressar de forma livre, sendo também tolerantes com as opiniões de outras pessoas (Brady, 2011).

Os valores, assim como os hábitos, têm de ser promovidos através da motivação e de competências adequadas para atuar nestes através da repetição. Por exemplo, um valor éticamente bom, como o respeito, pode-se tornar uma virtude quando atuamos em conformidade, respeitando os outros. Aristóteles afirmou: "As virtudes não são meros pensamentos, mas hábitos que desenvolvemos realizando ações virtuosas" (Lickona & Davidson, 2005). Mais ainda, a ação virtuosa é um componente crucial da felicidade (Aristóteles).

Todas as virtudes têm três componentes: o conhecimento moral ("a mente"), o sentimento moral (o "coração") e o comportamento moral (a "mão"). O conhecimento moral refere-se à compreensão da virtude específica e os seus requisitos associados às relações humanas. Além disso, é necessário comprometer-se emocionalmente com esta virtude, nomeadamente sentindo-se culpado quando esta não é praticada, e sentindo indignação moral quando outros são erroneamente tratados. Isto mostra sentimentos morais. O comportamento moral, por outro lado, é a prática do valor. Consequentemente, um valor torna-se uma virtude através do nosso comportamento (Lickona, 1997).

Para se tornar um bom professor é fundamental demonstrar atitudes positivas e de compromisso com o valor que está a ser ensinado. A integridade das atitudes dos professores é tão importante quanto o domínio da disciplina ensinada (The Jubilee Center, n / d). Assim, para cultivar atitudes positivas nas crianças, os professores têm de demonstrá-las, ajudar os alunos a familiarizarem-se com aquilo que são as virtudes, enfatizar a razão da sua importância e criar o desejo de adquiri-las e, finalmente, ajudar os seus alunos a praticá-las diariamente. Para criar este desejo e para que as crianças estejam abertas a serem ensinadas acerca dos valores, os adultos têm de desenvolver relações positivas com as crianças, nos quais demonstrem respeito, para que a educação para os valores pessoais seja transmitida (Lickona, 1997). Ao identificarem os seus próprios valores, os alunos estarão mais capacitados para direcionarem a sua vida (Lipe, s/d, p.6). O desenvolvimento de valores protege contra uma variedade de stressores, alargando as perceções das pessoas sobre si e os seus recursos, e facilitando a sua compreensão sobre o que é mais importante (Baer, 2015).



## O que são os Pontos Fortes?

Os pontos fortes podem ser definidos como as características positivas e estáveis de personalidade que se tornam evidentes através de pensamentos (cognição), de sentimentos (afetos), desejos (conação e volição) e da ação (comportamento). Um ponto forte ou força pessoal é "uma disposição para agir, desejar e sentir, que envolve o exercício do julgamento e conduz a uma reconhecida excelência humana ou à condição de florescimento humano" (Yearley, 1990, p. 13). As forças pessoais têm um valor moral e beneficiam a própria pessoa e os outros. São consideradas como os alicerces da bondade e do florescimento. Uma força é diferente de um talento, visto que a primeira é valorizada por razões morais e intrínsecas, enquanto o último é valorizado pelos seus resultados tangíveis (Peterson & Seligman, 2004).

Todas as pessoas têm um conjunto único de forças pessoais e pontos fortes podendo ter uns mais altos e outros mais baixos. Estes podem ser evidenciados em diferentes situações e diferentes graus de acordo com a situação social em que se manifestam. As forças pessoais são plurais e, combinadas formam um perfil complexo, sendo geralmente expressas em conjunto (por exemplo, amor e humildade). Assim, interagem umas com as outras e podem aumentar ou diminuir outras forças. São estáveis, mas podem mudar ao longo do tempo, devido a eventos importantes da vida ou como resultado de intervenções ou mudanças conscientes do estilo de vida.

É importante uma expressão equilibrada das forças pessoais, pois podem ser sobre ou subutilizadas (Niemic, 2013). Tal como afirmou Aristóteles (2000), a combinação certa das forças, expressas no grau certo, na situação certa, é a chave do sucesso das forças pessoais.

Existe um interesse crescente no desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes e, em particular, nas vantagens de cultivar atitudes positivas. Por este motivo, tem sido desenvolvido um quadro teórico, bem como uma estrutura de classificação das virtudes, o Values-In-Action - Inventory of Strengths (VIA-IS, Peterson, 2006, Peterson & Seligman, 2004). Este assume uma perspectiva multidimensional dos valores pessoais e pontos fortes, com 24 forças que se enquadram em seis categorias. A sabedoria inclui forças como criatividade, curiosidade, julgamento, amor pela aprendizagem e propósito. A coragem incorpora bravura, perseverança, honestidade e entusiasmo. A humanidade envolve forças como o amor, a

bondade e a inteligência social. A justiça contempla trabalho em equipa, justiça e liderança. A temperança (moderação) inclui perdão, humildade, prudência e autorregulação. A transcendência incorpora apreciação da beleza e excelência, gratidão, esperança, humor e espiritualidade (consulte o Anexo 1 para as definições).

Existe um questionário que os adolescentes podem responder *on-line* (Consultar manual do professor: módulo 2, lição 6, atividade #3). Consoante as respostas dadas são atribuídas pontuações (de 1 a 24) e as cinco forças com maior pontuação representam o perfil de pontos fortes da pessoa (Peterson & Seligman, 2004). Estas cinco principais forças são aquelas que as pessoas sentem possuir, praticando-as com frequência. Apesar de todas as 24 forças estarem presentes na pessoa, a diferença de perfis reside no grau de cada uma delas (Park & Peterson, 2009). Tem-se verificado que as pessoas que as identificam e depois as implementam diariamente são mais felizes por se sentirem realizadas (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). Estas forças têm uma associação com o *self*, a identidade e a autenticidade (Peterson & Seligman, 2004). Como resultado, os níveis de bem-estar aumentam (Proctor, Maltby, & Linley, 2011).

As forças pessoais precisam ser praticadas como virtudes para se tornarem hábitos. No entanto, se não forem encorajadas, podem-se perder ao longo do desenvolvimento (Peterson, 2006). São fortalecidas através de atividades regulares e da sua aplicação na vida (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

Ajudar os alunos a encontrar as suas forças pessoais é muito importante para o seu bem-estar, sendo mesmo crucial para alunos que enfrentam dificuldades académicas, emocionais, comportamentais e incapacidades (Park, 2015). Como todos têm as suas forças individuais, independentemente do seu progresso académico, as crianças sentem que são intrinsecamente recompensadas quando exploram e exercitam as suas forças (Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Eadese, Linley, 2011). Os professores podem ajudar os alunos a compararem as suas forças pessoais, identificando as mais proeminentes e apoiando-os na aplicação delas nas suas rotinas diárias. Além disso, quando é implementado em sala de aula, as crianças têm a oportunidade de reconhecer e apreciar que todos têm diferentes forças e fraquezas (Peterson, 2006).

Há evidências crescentes de que a promoção das atitudes positivas e das forças pessoais em crianças e adolescentes ajuda o seu bem-estar e florescimento global (Park & Peterson, 2009, The Jubilee Center, sd). Isto significa que as forças pessoais não são apenas importantes para promover a felicidade, mas também para realizar o potencial da pessoa (The Jubilee Center, sd).

Além disso, as forças pessoais estão relacionadas com a satisfação com a vida, à diminuição de psicopatologias e problemas de comportamento e com melhores resultados académicos (Park & Peterson, 2009). A satisfação com a vida está relacionada com a satisfação escolar, o apoio dos professores, a realização académica, a competência e a autoeficácia (Suldo, Riley e Shaffer, 2006), mas também funciona como fator protetor contra o stress e o desenvolvimento de outros distúrbios psicológicos (Suldo & Huebner, 2004)

As atividades que ajudam as pessoas a cultivarem as suas forças pessoais têm demonstrado um aumento na felicidade e no bem-estar de adultos (Seligman et al., 2005, 2009; Sin & Lyubomirsky, 2009) e na felicidade dos adolescentes (Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Eadese, Linley, 2011). Verificou-se que a participação de jovens neste tipo de intervenções resulta num aumento da autoestima e afeto positivo.

De acordo com a *Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions* (Fredrickson, 2001), as crianças experimentam emoções positivas ao cultivarem as suas forças pessoais e, assim, a satisfação com a vida é melhorada. O efeito posterior de tais intervenções ajudará a desenvolver recursos duradouros, que as capacitarão a florescer numa variedade de áreas na vida.

### Qual é a importância de valores pessoais positivos?

A educação e o desenvolvimento de atitudes positivas servem de base para o crescimento pessoal. Ao praticar competências e atitudes como a responsabilidade, que promovem o desenvolvimento da personalidade, as crianças estão em condições de construir um conjunto de competências e forças que podem ajudá-las ao longo das suas vidas. Por exemplo, a autoestima, a resiliência e a integridade são características que podem apoiar as crianças em casa, no contexto escolar e na comunidade em geral (Meiners, 2015).

Além disso, o desenvolvimento de atitudes positivas oferece apoio à aprendizagem ao longo da vida. Esta é a busca contínua e automotivada do conhecimento. Esta busca pode ser para fins pessoais e/ou profissionais, ajudando, assim, na autossustentabilidade (Commission of the European Communities, 2006). Foi demonstrado que as escolas que incorporaram a educação os valores pessoais apresentaram resultados positivos, tais como: aumento do desempenho acadêmico e da frequência e diminuição dos problemas comportamentais (por exemplo, Snyder, Flay, Vuchinich, Acock, Washburn, Beets, Kin-Kit, 2010).

A educação para os valores pessoais serve como uma boa base para o desenvolvimento de relações estáveis e duradouras. O racional que subjaz a esta ideia é de que, à medida que as crianças aprendem sobre virtudes, tais como respeito, responsabilidade, amor e paz, estas aprendem a pensar nos outros e nas suas necessidades, e também nas suas próprias necessidades. Além disso, as crianças serão mais felizes, pois são-lhes ensinadas competências como a cooperação e o trabalho em equipa, através de oportunidades seguras na escola e em casa (Meiners, 2015).

### Como atua a Educação para os Valores Pessoais?

A Educação para os Valores Pessoais (EpV) refere-se à promoção de um conjunto básico de valores universalmente reconhecidos, sendo algo distinto da promoção de ideias morais dentro de um sistema particular (The Jubilee Center, sd). Ao proporcionar às crianças esta oportunidade, estas estarão mais bem equipadas para florescerem - ou seja, para atingirem o seu potencial. Para florescerem, os alunos necessitam de virtudes intelectuais, morais e comunitárias, bem como de valores para autogestão. A EpV ajuda no processo de aquisição destas competências e no seu fortalecimento. O objetivo das escolas deve ser o de ajudar os estudantes a atingirem o seu potencial, florescerem e se tornarem aprendentes de sucesso e, mais tarde, cidadãos responsáveis (The Jubilee Center, n/d).

Isto é conseguido quando as crianças aprendem o que é eticamente importante e agem de acordo, pois sabem qual o tipo de pessoa que querem se tornar. Por isso, a EpV fornece o racional, a linguagem e as ferramentas que ajudam os alunos a desenvolverem-se. Este processo intelectual (ou sabedoria prática) beneficia as crianças à medida que elas se tornam

reflexivas e autónomas, aprendendo a escolher comportamentos alternativos em situações desafiadoras. Por isso, o pensamento crítico é um aspecto dinâmico de uma personalidade equilibrada, e a progressão é capacitadora e libertadora para as crianças (The Jubilee Center, sd).

Assim, a EpV pode moldar bons cidadãos. A nossa personalidade afeta os outros, uma vez que é algo que comunicamos aos outros todos os dias através do nosso comportamento. Portanto, valores pessoais positivos influenciam o ambiente familiar e os contextos escolar e comunitário. As crianças precisam de educação para os valores pessoais para que tenham virtudes que as ancorem. Sem isto, as crianças podem não perceber as consequências das suas ações ou as necessidades dos outros. Desenvolver uma personalidade respeitadora e responsável é uma competência crucial à criança para prosperar, sentir-se realizada e contribuir para o bem na sociedade (Meiners, 2015).

### **Porque é a Educação para os Valores Pessoais importante em Contexto Escolar?**

As escolas devem focar-se na obtenção de um equilíbrio entre os domínios cognitivo, afetivo e comportamental nas diferentes fases do desenvolvimento infantil, pois tanto a EpV como as competências académicas são importantes (Williams, 2000).

A delinquência tem sido um problema para as escolas e comunidades. Como consequência, têm sido propostas soluções de curto prazo para serem usadas nas escolas (por exemplo guardas nas instalações da escola). No entanto, as medidas têm de ser a longo prazo. A educação para os valores pessoais foca-se nas causas da violência e da agressão, ajudando a criar um ambiente escolar seguro, onde esses comportamentos fossem detectados e prevenidos (Schaeffer, 1999). As escolas têm a responsabilidade de ensinar conteúdos académicos, bem como valores éticos nas crianças, pois isto resultará em bons cidadãos. Um bom cidadão é aquele que conhece e entende direitos e responsabilidades na sua sociedade (Schaeffer, 1998).

## Como promover a Educação os Valores Pessoais na Sala de Aula?

### Modelos de Educação para a os Valores pessoais:

<b>Instrução direta</b>	O paradigma da instrução direta defende o ensino aos jovens das virtudes da sociedade. Existe um forte foco na formação de hábitos ou comportamentos virtuosos.
<b>Instrução indireta</b>	O paradigma da instrução indireta direciona-se para a compreensão da criança e o desenvolvimento socio-moral, o que, por sua vez, enfatiza as interações interpessoais entre pares sob a orientação de adultos.
<b>Construção comunitária</b>	O paradigma da construção comunitária foca-se no contexto e nas relações positivas, e na construção de comunidades morais (Williams, 2000)

A investigação sobre EpV tem demonstrado que existem estratégias pedagógicas que são mais predominantes e eficazes ao ensinar EpV. Estas são:

1. Desenvolvimento profissional orientado para a implementação;
2. Estratégias diretas de ensino;
3. Participação familiar/comunitária;
4. Modelagem/Mentoria

(Berkowitz, & Bier, 2005).

#### 1. Desenvolvimento profissional orientado para a implementação

Esta primeira estratégia é considerada importante para uma pedagogia eficaz. Os professores devem receber formação sobre o material que gostariam de usar nas suas aulas. Esta é a razão pela qual o desenvolvimento profissional é vital, pois os professores precisam se sentir confiantes para ensinar EpV.

As estratégias interativas mais difundidas são: roleplay, aprendizagem cooperativa e discussão em pares. Estas estão descritas mais detalhadamente na seção da metodologia.

## 2. Estratégias Diretas de Ensino

Podem incluir instrução/demonstração/comunicações. Além disso, estas estratégias podem assumir a forma de leitura em sala de aula, dadas pelo professor, demonstrações de competências técnicas ou relatos em primeira mão sobre vários eventos históricos.

## 3. Participação Familiar/Comunitária

Os professores muitas vezes enfrentam o desafio de não serem reforçadas em casa, pelos pais, a formação acadêmica e a educação para os valores pessoais. A educação dos pais é uma técnica que pode ajudar neste desafio, tendo os pais a oportunidade de receber formação em competências parentais, conselhos sobre como ajudar os filhos a desenvolver relações positivas com os seus pares, negociação e resolução de problemas. As escolas também podem enviar atividades para os alunos fazerem em casa conjuntamente com os pais. Além disso, as escolas podem incorporar atividades que incentivem o envolvimento da comunidade nas escolas e o envolvimento dos estudantes/pais na sua comunidade.

A escola pode ajudar os pais informando-os sobre temas como o seu papel no desenvolvimento de valores pessoais positivos nos filhos e como estes podem ser promovidos. Além disso, as escolas podem enviar material para casa, os pais podem responder a questionários e dar a sua opinião sobre estes materiais. Estas ações criam confiança entre a escola e os pais e assim podem trabalhar como parceiros na educação para os valores pessoais.

## 4. Modelagem/Mentoria

As relações entre alunos e professores devem ser de qualidade, pois serão a base do processo de ensino. Exemplos de adultos-modelo podem ser integrados para ilustrar como eles fizeram a diferença na vida das pessoas. Isto ajudará os alunos a se identificarem e, a desenvolverem competências para serem bem-sucedidos no seu futuro (Berkowitz, & Bier, 2005).

Há também um modelo de EpV que pode ser aplicado nos ambientes escolares (Linkona, 1991) e que será em seguida apresentado de uma forma breve. Este modelo consiste em nove estratégias de sala de aula e três estratégias a serem usadas em toda a escola.

## Estratégias para Sala de Aula

### 1. Professores como cuidadores, modelos e mentores

Os professores podem atuar como cuidadores, modelos morais e mentores morais. Ser um cuidador efetivo envolve sentir compaixão e respeito pelos alunos, prestando apoio aos mesmos e construindo o respeito por si próprio. A reflexão moral pode ser realizada quando os professores suscitam a discussão sobre acontecimentos moralmente significativos. Os professores podem atuar como mentores éticos quando fornecem orientação moral através da explicação, narração de histórias, discussão em sala de aula e encorajamento de comportamentos positivos.

### 2. Uma comunidade de aprendizagem ética

Para além disso, os professores devem procurar criar uma comunidade de aprendizagem ética. As crianças precisam desenvolver relações positivas e de qualidade com os seus professores e colegas. As crianças devem sentir que são membros da sua comunidade, devem ter um sistema de apoio e sentir-se responsáveis.

### 3. Disciplina baseada nas Atitudes Positivas

A disciplina deve atuar como uma ferramenta para o crescimento moral, ajudando os alunos a cultivar o autocontrolo e o respeito por si mesmos e pelos outros. Quando os professores querem estabelecer regras o enfoque deve ser no que é certo porque respeita os direitos e as necessidades dos outros, e não com base em recompensas e punições. Além disso, os professores podem partilhar a sua responsabilidade pela disciplina na sala de aula com os seus alunos e convidá-los a ajudar a construir regras para o grupo. O professor proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolverem uma compreensão acerca da necessidade de regras, desenvolvendo o compromisso de segui-las.



#### 4. Um Ambiente de Sala de Aula Democrático

Os alunos devem estar envolvidos, de forma sistemática e de maneira apropriada ao seu desenvolvimento, na tomada de decisões partilhadas, de modo a encontrarem maneiras de tornar a sala de aula o melhor lugar para ser e aprender. Isto aumentará a responsabilidade dos alunos e o seu envolvimento. Os alunos têm uma estrutura de apoio, onde se sentem responsáveis por praticar virtudes como respeito e responsabilidade.

#### 5. Ensinando Atitudes através do Currículo

Os professores podem usar o conteúdo do currículo para ensinar os valores também, uma vez que os dois se podem cruzar e os professores podem encontrar formas de incorporá-los em qualquer assunto. É importante que os alunos ponderem sobre questões como: "Como devo viver a minha vida? Que objetivos merecem ser atingidos? (The State University of New York sd).

#### 6. Aprendizagem Cooperada

A aprendizagem cooperada é um processo que pode ajudar o desenvolvimento de atitudes positivas, pois os alunos têm a oportunidade de praticar regularmente o desenvolvimento de virtudes, enquanto aprendem conteúdos académicos. As competências que os alunos podem desenvolver a partir deste processo são: competências de comunicação, a capacidade da tomada de vez, a capacidade de trabalhar em equipa e reconhecimento mútuo. Assim, inclui interdependência e responsabilidade individual. Tornar-se competente é um processo gradual de desenvolvimento (Slavin, 1990).

A aprendizagem cooperada tem muitos efeitos positivos sobre os alunos, como a melhoria do desempenho académico (por exemplo, Foley e O'Donnell 2002, Shachar e Sharan 1994, Slavin e Madden, 1999). No entanto, os efeitos estendem-se à melhoria de competências de resolução de conflitos e maior cooperação entre os alunos (Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith, Dianda, 1996).

## 7. Consciência do Trabalho

A consciência do trabalho é a capacidade de sentir satisfação num trabalho bem feito e vergonha pelo trabalho descuidado (Green, 1985). O desenvolvimento da noção de responsabilidade académica ajudará os alunos a terem o hábito de fazer bem os trabalhos escolares.

Através do trabalho académico, os alunos são capazes de desenvolver características positivas relacionadas com o trabalho que têm uma importância duradoura:

- Autodisciplina, incluindo a capacidade de adiar a gratificação para procurar objetivos futuros;
- Persistência face ao fracasso;
- Confiança, incluindo um sentido público de trabalho, como algo que afeta a vida de outros;
- Dedicção, preocupação em fazer um bom trabalho;
- Responsabilidade académica

(adaptado de The State University of New York em Cortland, n/d)

## 8. Reflexão Ética

A reflexão ética é o processo de ser encorajado a desenvolver a dimensão cognitiva da educação para os valores pessoais. Ao fazer isto, os alunos: tornam-se moralmente conscientes; compreendem as virtudes e como aplica-las na vida real; podem estar em posição de tomada de perspectiva; podem refletir moralmente e tomar decisões bem ponderadas; e desenvolvem o autoconhecimento, inclusivé a capacidade de autocrítica.

## 9. Ensinar a Resolução de Conflito

Ensinar as crianças competências de resolução de conflitos torna-as capazes para resolverem conflitos, de maneira justa evitando intimidação e agressão. As crianças ficam com recursos para as suas relações interpessoais.

## Estratégias para toda a escola

### 1. Criando uma cultura de excelência e ética

Para ser eficaz na educação para os valores pessoais, propõe-se desenvolver uma cultura de excelência que promova valores. Isto envolve a definição, a comunicação, a modelagem e o ensino das virtudes.

### 2. Cuidar para além da sala de aula

Os alunos têm de conhecer modelos positivos de pessoas e terem oportunidades para servir nas suas escolas, famílias e comunidades.

### 3. Escolas, pais e comunidades como parceiros

A relação entre a escola e os pais na educação para os valores pessoais é de dois sentidos. Os pais devem apoiar a escola neste processo e vice-versa.

## Quais os Valores abordados neste Módulo?

### O que é Responsabilidade?

De acordo com o Dicionário Oxford, a responsabilidade é o "estado" de ter um "dever" para lidar com algo, de ser responsável pelas próprias ações. É algo que é necessário fazer como parte de um trabalho ou de um papel. Além disso, é ter controle sobre alguém ou a capacidade de agir de forma autónoma e tomar decisões sem autorização. É a capacidade de responder de forma proficiente e fazer boas escolhas. Com referência ao aspecto moral da responsabilidade, é a obrigação ética de se comportar de maneira correta em relação a si próprio e aos outros.

### O que é Respeito?

O respeito é um sentimento de profunda admiração por uma pessoa ou por algo que é evocado por competências, qualidades ou conquistas, embora seja dito que o respeito se estende a todos, independentemente do mérito. O respeito pode referir-se ao respeito pelos sentimentos, desejos ou direitos de outros (Dicionário Oxford). É mais do que um sentimento ou uma atitude, é expresso através do comportamento. Podemos respeitar alguém/ algo por medo, mas também devido à profunda admiração, o que pode provocar um sentimento de

humildade e, ao mesmo tempo, inspiração. Entretanto, o conceito de respeito é estendido a todos os seres humanos igualmente, independentemente da posição social, e aos animais não humanos, criaturas conscientes, plantas, a todos os seres vivos, comunidades bióticas e ao ecossistema natural do planeta.

Além disso, o autorrespeito é outro aspecto valioso do respeito, que trata do nosso próprio valor intrínseco. Assim como no respeito pelos outros, o respeito próprio envolve cognição, valorização, afeto, expectativa, motivação, ação e reação, que leva a uma apreciação de si mesmo como tendo um valor moralmente significativo (Dillon, 2016).

### O que é Amor?

O amor é um sentimento caracterizado por amizade e boas intenções, atos altruístas e forte interesse pelos outros. Pode-se estender à filantropia e ao altruísmo, que envolvem ações de amor. Distinguem-se três conceitos (Bennett, 2013), que são: "*eros*", "*agape*" e "*philia*". *Eros* é o amor entre duas pessoas, *agape* é a dedicação afetuosa e a ligação emocional entre pessoas e coisas e *philia* é um sentimento amigável, não apenas para com os amigos, mas também para com os membros da família, parceiros de negócios e outras pessoas em geral (Cooper, 1977).

### O que é Paz?

A paz pode assumir dois significados diferentes. Um deles é a tranquilidade e o libertar-se de perturbações. Refere-se a um sentimento interior (mental ou emocional) de calma. O outro significado refere-se a um período em que não há guerra ou a uma guerra que já terminou (Oxford Dicionários).

### Objetivos deste módulo

Através das atividades deste módulo, as crianças irão:

- Refletir e descrever atitudes e valores pessoais que influenciam o bem-estar e a autoestima;

- Demonstrar uma compreensão de que mostrar respeito por si próprio e pelos outros pode contribuir para a autoestima (tolerância, bondade, amizade, respeito pelos outros);
- Obter competências de autorregulação para alcançar o bem-estar pessoal;
- Adquirir autorresponsabilidade e responsabilidade pelos outros;
- Desenvolver competências sociais positivas através do desenvolvimento das virtudes;
- Desenvolver competências de pensamento crítico e de tomada de decisão para tomar decisões responsáveis;
- Evitar comportamentos prejudiciais como: violência, consumo de álcool e drogas e outros comportamentos nocivos.

## Anexo 1: Forças Pessoais

<b>Sabedoria e Conhecimento</b> <b>Forças cognitivas que exigem a aquisição e o uso do conhecimento</b>
<p><b>Criatividade</b> (originalidade)</p> <p>Pensar em formas inovadoras e produtivas para concetualizar e fazer coisas; inclui a realização artística, mas não se limita a esta.</p>
<p><b>Curiosidade</b> (interesse, busca da novidade, abertura à experiência):</p> <p>Ter interesse em experiências contínuas por elas próprias; encontrar temas e tópicos fascinantes; explorar e descobrir.</p>
<p><b>Julgamento/Discernimento</b> (pensamento crítico):</p> <p>Pensar em coisas, examinando-as de todos os ângulos, sem tirar conclusões precipitadas; ser capaz de mudar a mente à luz da evidência; ponderar de maneira justa as evidências.</p>
<p><b>Amor pela aprendizagem</b></p> <p>Dominar novas competências, tópicos e formas de conhecimento, seja por iniciativa própria ou formalmente; obviamente, está relacionado com a força da curiosidade, mas vai além dela, descrevendo a tendência de adicionar sistematicamente mais conhecimento àquilo que se sabe.</p>
<p><b>Perspectiva</b> (sabedoria):</p> <p>Ser capaz de fornecer conselhos sábios aos outros; ter maneiras de ver o mundo que fazem sentido a si mesmo e aos outros.</p>
<b>Coragem</b> <b>Forças emocionais que envolvem o exercício da vontade para atingir metas perante oposição</b>
<p><b>Bravura</b> (honra)</p> <p>Não se encolher perante a ameaça, o desafio, a dificuldade ou a dor; falar o que é certo, mesmo que haja oposição; agir motivado por convicções, mesmo que impopulares; inclui bravura física, mas não está limitado a isso.</p>

<p><b>Perseverança</b> (persistência, diligência):</p> <p>Acabar o que começa; persistir no curso de ação, apesar dos obstáculos; ter prazer em finalizar tarefas.</p>
<p><b>Honestidade</b> (autenticidade, integridade):</p> <p>Falar a verdade, apresentar-se de uma maneira genuína e agir de modo sincero; sem pretensão; assumir a responsabilidade pelos próprios sentimentos e ações.</p>
<p><b>Entusiasmo</b> (vitalidade, entusiasmo, vigor, energia):</p> <p>Abordar a vida com emoção e energia; não fazer as coisas pela metade ou sem coração; viver a vida como uma aventura; sentir-se vivo e ativo.</p>
<p><b>Humanidade</b> <b>Forças interpessoais que envolvem atenção e amizade pelos outros</b></p>
<p><b>Amor</b></p> <p>Valorizar relações estreitas com os outros, em particular com aqueles com os quais a partilha e o cuidado são recíprocos; estar perto das pessoas.</p>
<p><b>Bondade</b> (generosidade, cuidado, compaixão, amor altruísta, gentileza)</p> <p>Fazer favores e boas ações para os outros; ajudar; cuidar deles.</p>
<p><b>Inteligência social</b> (inteligência emocional, inteligência pessoal)</p> <p>Estar ciente dos motivos e sentimentos de outras pessoas e dos próprios; saber como agir para se encaixar em diferentes situações sociais; saber o que mobiliza os outros.</p>
<p><b>Justiça</b> <b>Forças civis que sustentam a vida comunitária saudável</b></p>
<p><b>Trabalho em equipa</b> (cidadania, responsabilidade social, lealdade):</p> <p>Trabalhar bem como membro de um grupo ou equipa; ser leal ao grupo; fazer a própria parte.</p>
<p><b>Justiça</b></p> <p>Tratar todas as pessoas, de acordo com as mesmas noções de justiça; não deixar que os sentimentos pessoais influenciem as decisões sobre os outros; dar a todos uma oportunidade justa.</p>
<p><b>Liderança</b></p>

Encorajar um grupo, do qual é um membro, para fazer coisas, e ao mesmo tempo manter boas relações dentro do grupo; organizar atividades grupais e garantir que elas acontecem.
<b>Temperança (Moderação)</b> <b>Forças que protegem contra o excesso</b>
<b>Perdão</b> Perdoar aqueles que erraram; aceitar os defeitos dos outros; dar às pessoas uma segunda oportunidade; não ser vingativo.
<b>Humildade</b> Deixar as conquistas de alguém falar por si mesmas; não se considerar mais especial do que o outro.
<b>Prudência</b> Cuidado com as próprias escolhas; não correr riscos indevidos; não dizer ou fazer coisas que possam mais tarde levar ao arrependimento.
<b>Autorregulação (autocontrole):</b> Regular o que se sente e faz; ser disciplinado; controlar os apetites e as emoções.
<b>Transcendência</b> <b>Forças que fazem conexões com o universo maior e fornecem significado</b>
<b>Apreciar a Beleza e Excelência (admiração, maravilha, elevação):</b> Perceber e apreciar a beleza, a excelência e/ou desempenho qualificado em vários domínios da vida, da natureza à arte, da matemática à ciência e da experiência quotidiana.
<b>Gratidão</b> Estar consciente e agradecido pelas coisas boas que acontecem; tirar tempo para expressar agradecimentos.
<b>Esperança (otimismo, consciência do futuro, orientação futura):</b> Esperar o melhor no futuro e trabalhar para alcançá-lo; acreditar que um bom futuro é algo que pode ser conquistado.
<b>Humor (brincadeira):</b>



Gostar de rir e provocar; fazer sorrir outras pessoas; ver o lado leve; fazer brincadeiras.

**Espiritualidade** (fé, propósito):

Ter crenças coerentes sobre o propósito mais elevado e o significado do universo; saber onde se encaixa dentro do esquema maior; ter crenças sobre o significado da vida que moldam a conduta e proporcionam conforto.

## Referências

- A Report to the Nation Smart & Good High Schools Department of Education and Science (2000). Learning for Life: Paper on Adult Education. Dublin: Stationery Office.
- Aristotle. *Athenian Constitution. Eudemean Ethics. Virtues and Vices*. Translated by H. Rackham. Loeb Classical Library 285. Cambridge, MA: Harvard University
- Aristotle. (2000). *Nicomachean ethics* (R. Crisp, Trans.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- ASCD Panel on Moral Education. Moral Education in the life of the school. Retrieved from: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198805\\_p4.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198805_p4.pdf)
- Baer, R. (2015). Ethics, Values, Virtues, and Character Strengths in Mindfulness-Based Interventions: A Psychological Science Perspective. *Mindfulness*, 6, 956–969. DOI 10.1007/s12671-015-0419-2
- Bennett, H. "Love", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/love/>>.
- Berkowitz, M. W., and M. C. Bier. (2004). Research-Based Character Education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 591(1), 72-85.
- Berkowitz, W, M., Bier, C, M. (2005). What Works in Character Education: A research-driven guide for educators. Character Education Partnership. Retrieved from: [http://www.character.org/uploads/PDFs/White\\_Papers/White\\_Paper\\_What\\_Works\\_Practitioner.pdf](http://www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/White_Paper_What_Works_Practitioner.pdf)
- Brady, L. (2011). Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n2.5>
- Character Education Partnership. (2002). Eleven principles of effective character education.
- Cooper, J. M. (1977). Aristotle on the Forms of Friendship. *Review of Metaphysics*, 30, 619–48.
- Cortland Education Centre. (n/d). Developing the Conscience of Craft. Retrieved from: <http://www2.cortland.edu/centers/character/wheel/conscience-of-craft.dot>

- Dillon, Robin S., "Respect", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/respect/>>.
- Fernald, G. G. (1920). Character VS Intelligence in Personality Studies. *The Journal of Abnormal Psychology*, XV, (1), 1-10
- Fertman, C., & van Linden, J. (1999). Character education: An essential ingredient for youth leadership development. *NASSP Bulletin*, 83, 9-10
- Foley, K. and O'Donnell, A. (2002). Cooperative learning and visual organizers: effect on solving mole problems in high school chemistry. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 38–51.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Green, T. F. (1985). The Formation of Conscience in an Age of Technology. *American Journal of Education*, 94, 1: 1-32.  
doi:10.1086/443829. <http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/443829>.
- Haynes, C. C., Thomas, O. (2007). Finding Common Ground. A Guide to Religious Liberty in Public Schools. First Amendment Center
- Homiak, M. (2015). Moral character. In E. Zalta (Ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/moral-character/>.
- Homiak, Marcia, "Moral Character", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/moral-character/>>.
- Johnson, D.W. and Johnson, R. (1994). Learning together. in S. Sharan (ed.) *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport, CT: Praeger.
- Jump up ^ Commission of the European Communities: "Adult learning: It is never too late to learn". COM (2006) 614 final. Brussels, 23.10.2006.
- Kristjánsson, K. (2013). Ten Myths about Character, Virtue and Virtue Education - and Three Well-Founded Misgivings. *British Journal of Educational Studies* 61(3), 1-19.

- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (1997). The Teacher's Role in Character Education. *The Journal of Education*, 179, (1), 63-80
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart & Good High Schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Cortland, N.Y.: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility)/Washington, D.C.: Character Education Partnership
- Lipe, D. (undated) *A Critical analysis of values clarification*. Retrieved from: [www.ApologeticsPress.org](http://www.ApologeticsPress.org)
- Meiners, J, C. (2015, May 20). Why Character Education Is Important for Young Children. Retrieved from: <https://freespiritpublishingblog.com/2015/05/20/guest-post-why-character-education-is-important-for-young-children/>
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (pp. 11-30). New York: Springer.
- Park, N. (2015). Character Strengths. In *Positive Education*. The Geelong Grammar School Journey (77-98). New York, NY, Oxford University Press
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In R. Gilman, E.S. Huebner, & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology*
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character*, 10:4. DOI: 10.2202/1940-1639.1042
- Peace [Def.] (n.d). *Oxford Dictionaries online*. In English Oxford Living dictionaries. Retrieved May 5, 2017 from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/peace>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P.A. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12, 153–169.

- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, M, A., Maltby, J., Eadese, F, J., Linley, A, P. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6, (5), 377–388  
Retrieved from <http://www.character.org/principles/>
- Respect [Def.] (n.d). *Oxford Dictionaries online*. In English Oxford Living dictionaries. Retrieved May 5, 2017 from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/respect>
- Responsibility [Def.] (n.d). *Oxford Dictionaries online*. In English Oxford Living dictionaries. Retrieved May 5, 2017 from: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/responsibility>
- Schaeffer, E. (1998). Character education in the curriculum and beyond. *The Education Digest*, 63, 15-17.
- Schaeffer, E. (1999). It's time for schools to implement character education. *NASSP Bulletin*, 83, 1-7.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- Shachar, H. and Sharan, S. (1994). Talking relating and achieving: effects of cooperative learning and whole class instruction. *Cognition and Instruction*, 12: 313–53
- Sin, N.L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 467–487.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning: theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Slavin, R. and Madden, N. (1999). Effects of bilingual and second language adaptations of Success for All on the reading achievement of students acquiring English. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4: 393–416.
- Slavin, R., Madden, N., Dolan, L., Wasik, B., Ross, S., Smith, L. and Dianda, M. (1996). Success for All: a summary of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1:41–76
- Snyder, F., Flay, B., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I., Beets, M., Kin-Kit, L. (2010). Impact of a social-emotional and character development program on school-level indicators of academic achievement, absenteeism, and disciplinary outcomes: A matched-pair,

- cluster randomized, controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(1): 26-55.  
doi: 10.1080/19345740903353436
- Suldo, S.M., & Huebner, E.S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful events on psychopathological behaviour during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93–105.
- Suldo, S.M., Riley, K.N., & Shaffer, E.J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567–582.
- The Jubilee Centre. (2017). A Framework for Character Education in Schools. University of Birmingham. Retrieved from:  
[https://ugc.futurelearn.com/uploads/files/59/44/59440956-4be8-43de-94c9-bcc4c5867725/Framework\\_for\\_Character\\_Education.pdf](https://ugc.futurelearn.com/uploads/files/59/44/59440956-4be8-43de-94c9-bcc4c5867725/Framework_for_Character_Education.pdf)
- The State University of New York. (n/d). Teaching Character through the curriculum. Retrieved from: <http://www2.cortland.edu/centers/character/wheel/char-thro-curr.dot>
- Tomaselli, J., & Golden, J. (1996). Character development in education: The ABCD's of valuing. *NASSP Bulletin*, 80, 66-73.
- Vessels, G., & Boyd, S. (1996). Public and constitutional support for character education. *NASSP Bulletin*, 83, 55-60.
- Williams, M, M. (2000). Models of Character Education: Perspectives and Developmental Issues. *Journal of Humanistic Counselling, Education and Development*, 39, 32-40
- Yearley, L. H. (1990). *Mencius and Aquinas: Theories of virtue and conceptions of courage*. Albany, NY: State University of New York Press.

## Módulo 3: Propósito ou Projeto de Vida Positivo

O propósito e o significado na vida são componentes importantes do bem-estar e do florescimento (Ryff & Singer, 2008; Seligman, 2011; Steger, 2009), ajudando as pessoas a enfrentarem e a adaptarem-se com sucesso às adversidades e aos acontecimentos de vida negativos (Park, 2010; Silver & Updegraff, 2013). Embora o significado na vida tenha sido examinado no contexto da filosofia, literatura e religião ao longo dos tempos, a preocupação da psicologia com o significado começou com o trabalho de Victor Frankl (Baumeister & Vohs, 2002). Frankl foi um psiquiatra austríaco, que sobreviveu ao Holocausto e afirmou que os seres humanos possuem uma tendência inata para encontrar significado nas suas vidas (Frankl, 1963). Ele utilizou a sua experiência num campo de concentração para sugerir que esta tendência inata de encontrar um propósito ou projeto na vida ajuda-nos a suportar e a superar até mesmo as experiências mais difíceis. O advento da psicologia positiva, com o foco em variáveis positivas e nas condições que tornam a vida digna de ser vivida, promoveu o estudo científico do significado na vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

### O que é o Propósito Positivo?

O propósito positivo está intimamente relacionado com o conceito de significado na vida. Quando os psicólogos falam sobre o significado na vida geralmente referem-se a três componentes: coerência, significado e propósito (Heintzleman & King, 2014; Martela & Steger, 2016). Para que uma vida seja significativa, ela (a) deve ter sentido e ser compreensível para a pessoa que a vive, (b) precisa ter algum significado ou valor, e (c) precisa ter um propósito ou projeto de vida.

- (a) A coerência tem que ver com o sentido da vida para a pessoa. É alcançada quando as pessoas entendem quem são, compreendem o mundo à sua volta e o seu lugar nele (Shin & Steger, 2014). Este entendimento ajuda-nos a sentir que o mundo é compreensível e coerente, que a nossa vida está unida por uma narrativa contínua e que as nossas experiências estão de alguma forma integradas na nossa vida (Martela & Steger, 2016).

- (b) O significado refere-se aos sentimentos de que a vida da pessoa é valiosa, vale a pena ou é importante. O significado da vida está intimamente ligado ao conceito de eudemonia, a palavra grega antiga (ευδαιμονία) que tem a ver com conhecer-se a si próprio e ser capaz de concretizar e actualizar o seu potencial inato (Ryff & Singer, 2008).
- (c) O terceiro componente do significado é o propósito ou projeto na vida. Shin e Steger definem o propósito como o "objetivo ou missão abrangente, de longo prazo, de um indivíduo, com o qual se está altamente comprometido e ativamente envolvido" (Shin & Steger, 2014, p.110); enquanto Kashdan e McKnight (2009) definem o propósito na vida como "um objetivo de vida central e auto-organizador" (pág. 304). Além disso, o propósito positivo tem a ver com a compreensão, a crença e a dedicação a algo maior do que o eu, gerando um envolvimento deliberado em atividades em prol e benefício dos outros. De acordo com Martin Seligman, para que a nossa vida valha a pena, precisamos de usar as forças que nos caracterizam, de modo a contribuir para o bem-estar dos outros e das comunidades (Seligman, 2011). O propósito na vida motiva-nos e funciona como uma bússola que nos guia em direções positivas (Bronk, Finch & Talib, 2010; Damon, Menon e Bronk, 2003). Quando temos um propósito e um projeto de vida, buscamos metas específicas, que dão estrutura, direção, agência e significado às nossas vidas.

### Significado, Propósito e Bem-estar

Na psicologia positiva, existem vários modelos que consideram o significado e o propósito como componentes vitais do bem-estar. Snyder e Lopez (2007) propuseram que uma vida caracterizada por felicidade e significado é, na verdade, uma vida de bem-estar. De acordo com o modelo de Ryff e Singer (2008), as dimensões centrais do bem-estar psicológico são: auto-aceitação, crescimento pessoal, propósito na vida, domínio ambiental (sensação de controle sentida sobre o meio), autonomia e relações positivas com os outros. Na sua abordagem, o significado na vida tem uma posição fundamental sobre a conceito de felicidade



das pessoas e está intimamente ligado aos desafios da vida e ao crescimento pessoal (Wong, 2014).

De acordo com o modelo de Wong (2010, 2011), o significado constitui o quadro abrangente para o bem-estar e a saúde mental. Wong fala sobre quatro componentes do significado no seu modelo PURE: Propósito, Compreensão, Ação Responsável e Satisfação/Avaliação. Todos os quatro componentes são necessários para que uma vida seja significativa. As fontes a partir das quais as pessoas extraem significado são as emoções positivas, a realização, os relacionamentos, a intimidade, a religião/espiritualidade, a autotranscendência, a autoaceitação e a equidade/justiça social (Wong, 1998). Wong (2014) propõe que um indivíduo pode ter elevados níveis de bem-estar, mesmo sem experimentar emoções positivas e fluxo psicológico, pois o significado, a virtude e a espiritualidade são os pilares mais importantes do bem-estar, enquanto o prazer apenas os acompanha.

De acordo com as abordagens acima descritas, Martin Seligman (2002) propôs um modelo de felicidade autêntica, no qual ele distingue a vida agradável, a vida boa e a vida significativa. De acordo com a sua abordagem, a vida agradável é caracterizada pela experiência e pela procura de emoções positivas (bem-estar hedónico). A vida boa diz respeito a implementar e cultivar as forças de caráter de modo a experimentar fluxo psicológico. Finalmente, a vida significativa reflete o uso das forças de caráter e virtudes pessoais ao serviço de algo maior do que de si mesmo. De acordo com a pesquisa de Seligman, as pessoas que se envolvem em atividades hedónicas para experimentar emoções positivas, são mais felizes enquanto realizam estas atividades, em comparação com aqueles que se envolvem em atividades eudemónicas. No longo prazo, porém, aqueles que levam uma vida mais eudemónica estão mais satisfeitos com as suas vidas.

Recentemente, Martin Seligman (2011) mudou a sua teoria para incluir mais pilares do bem-estar. De acordo com a sua teoria revista, chamada PERMA, há cinco pilares do bem-estar psicológico individual e do florescimento: a experiência de emoções positivas na vida quotidiana [sentimentos de felicidade] (P), a experiência de fluxo psicológico, a absorção, o envolvimento e a satisfação nas atividades do dia a dia (E), a construção de relacionamentos positivos que incluem sentimentos de integração social, sentimentos calorosos, de ser amado e

apoiado pelos outros e a satisfação com as relações sociais (R), a experiência de significado e uma sensação de propósito na vida, associada à crença de que a vida é valiosa (M) e a experiência de se sentir competente e eficiente devido à realização de objetivos pessoais (A) (Kern, Waters, Adler & White, 2015). De acordo com a teoria PERMA, outros grandes modelos teóricos sobre os componentes do bem-estar também sugerem que os indivíduos devem ter uma experiência de significado nas suas vidas, para alcançar elevados níveis de bem-estar (Diener et al., 2010; Huppert & So, 2009; Keyes, 2002).

### Por que é que o Propósito ou Projeto de vida é importante?

A investigação tem mostrado que quando experimentamos sentido e propósito nas nossas vidas, temos mais tendência a ter um maior bem-estar, uma melhor saúde física e menores níveis de *stress* (Bronk, Hill, Lapsley, Talib e Finch 2009; McKnight & Kashdan, 2009; Steger, 2012). Por exemplo, a investigação tem revelado que pessoas que sentem mais propósito e significado experimentam mais emoções positivas e referem maior satisfação com a vida, possuem também maior autoestima, menos sintomas de depressão e maior otimismo (Bronk et al., 2009; Reker, 2005; Ryff, 1989; Steger, 2006, Steger, Frazier, Oishi e Kaler, 2006). Contrariamente, menos significado na vida tem sido associado a mais sintomas de depressão e ansiedade (Steger et al., 2006; Steger & Kashdan, 2009). Quanto mais significado na vida as pessoas reportam, maiores são os níveis de bem-estar e isso aplica-se a todas as fases da vida (Steger, Oishi e Kashdan, 2009). Além disso, as pessoas que experimentam sentido na vida têm melhor saúde em geral e envolvem-se menos em comportamentos de risco (Brassai, Piko e Steger, 2012; Steger, Fitch-Martin, Donnelly e Rickard, 2014). Quando as pessoas têm um propósito na vida experimentam um envelhecimento mais saudável e têm uma vida mais longa (Hill & Turiano, 2014; Krause, 2009).

Um papel importante do propósito ou projeto de vida é ajudar os jovens a desenvolverem-se de maneiras positivas e a formarem uma identidade saudável (Bronk, 2011; Bronk et al., 2009). Por exemplo, Bronk (2011) mostrou que os adolescentes que se comprometeram e se envolveram em objetivos de longo prazo e de significado pessoal foram

mais capazes de entender o seu lugar no mundo social e de se desenvolver de maneira positiva. Por outras palavras, ter um propósito (ou projeto) na vida facilitou a formação da identidade.

Existe também uma relação importante entre propósito e resiliência. Quando as pessoas têm a sensação de que a sua vida tem sentido e um propósito, são capazes de lidar melhor com as adversidades que enfrentam e experimentam menor *stress* e ansiedade (Ishida & Okada, 2006; McKnight & Kashdan, 2009; Park & Baumeister, 2016). Finalmente, a investigação sobre a construção de sentido mostrou que quando as pessoas conseguem dar sentido a experiências traumáticas ou adversas, adaptam-se melhor a estas experiências, em comparação com quem não conseguiu encontrar sentido nos seus acontecimentos de vida (Silver & Updegraff, 2013; Updegraff, Silver, & Holman, 2008).

### Por que é que o Propósito é importante no ensino e na aprendizagem?

Cada um de nós entende as coisas à luz das nossas experiências passadas. Assim, por exemplo, podemos pensar em aprender e ensinar como algo que ocorre numa escola ou na faculdade. No entanto, um pouco de reflexão evidencia que aprender e ensinar são muito mais amplos do que isso. Além disso, o que se aprende está intimamente relacionado com os objetivos abrangentes que temos nas nossas vidas e, conseqüentemente, com o propósito ou projeto na vida.

Quando os alunos têm um propósito ou projeto na vida e conseguem perceber como a aprendizagem em sala de aula os pode ajudar a alcançar este projeto e propósito, sentem-se mais motivados para aprender (Damon, 2009). Eles estarão menos disponíveis para aprender, quando não entendem como os conteúdos educativos estão relacionados com os seus objetivos na vida e não sabem de que forma a educação os ajudará a alcançar esses objetivos. O trabalho escolar torna-se mais relevante e tem maior significado pessoal quando os alunos sentem que este os ajudará a alcançar os seus objetivos e aspirações. Como é óbvio, os professores podem desempenhar um papel crucial nesta inspiração e ajudar os alunos a encontrar um sentimento de propósito nas suas vidas, ajudando-os a relacionar este propósito com os conteúdos académicos.

Outro papel importante que o significado e o propósito desempenham é ajudar os alunos a desenvolverem um sentimento saudável de autoestima e satisfação (Norrish, 2015). Hoje em dia, os jovens são constantemente bombardeados com sedutoras imagens de sucesso, construídas com base em atividades materialistas e superficiais. Encontrar uma finalidade significativa para as suas vidas pode ajudar os jovens a resistir a estas imagens tentadoras e a desenvolver fortes bases pessoais. Isto também os tornará mais abertos à aprendizagem e mais dispostos a participar nas atividades educativas.

Assim, o significado poderá ser uma oportunidade maravilhosa para envolver os alunos na aprendizagem e dar um propósito significativo à experiência de ensino. Por último, mas não menos importante, devemos lembrar que o significado melhora o bem-estar e torna as pessoas felizes, fatores que também são extremamente importantes, não só na vida, mas também na aprendizagem.

### Como promover o Propósito na sala de aula?

A escolarização é crucial para ajudar os alunos a desenvolverem os fundamentos de significado e propósito e os fundamentos de uma identidade positiva (Bronk, 2011). O significado pode ser implementado nas salas de aula de várias formas. Planejar experiências de aprendizagem num contexto de mundo real pode dar aos alunos uma forma significativa de aplicar o conteúdo do conhecimento e praticar as suas competências. Permitir que os alunos explorem as suas próprias curiosidades, pode adicionar significado a qualquer assunto. Dar autonomia para escolher o modo de mostrar o domínio do conteúdo permite que os alunos utilizem as suas forças e pode ajudar a tornar mais significativo o trabalho académico. O envolvimento dos alunos em atividades de aprendizagem pautadas na prestação de serviços à comunidade ou em atividades exercidas em locais específicos desta pode ajudá-los a atribuírem significado comunitário às coisas que estão a estudar na escola.

A aprendizagem através da prestação de serviços à comunidade é uma estratégia de ensino que incorpora um serviço comunitário significativo com a instrução e a reflexão para enriquecer a experiência de aprendizagem, ensinar a responsabilidade cívica e fortalecer as

comunidades. A ênfase é colocada num balanço equilibrado entre a aprendizagem dos estudantes e a resposta às necessidades da comunidade (Fayetteville State University, n / d).

A aprendizagem baseada num local dentro da comunidade, por outro lado, envolve os estudantes nas suas comunidades locais, culturas, paisagens, oportunidades e experiências, e é usada para o estudo de disciplinas do currículo académico (matemática, linguagem, etc.). Esta enfatiza a aprendizagem através da participação em projetos de serviço à escola e à comunidade. Estas atividades promovem o envolvimento dos alunos, o desempenho académico e o sentimento de eficácia, enquanto simultaneamente contribui para a resolução de problemas locais (Centre for Place-based Learning and Community Engagement, n/d).

Os professores podem ajudar os alunos a selecionar projetos e atividades que criem um sentimento de significado e de propósito. Além disso, ajudar os alunos a usar os seus pontos fortes para perseguir objetivos que têm impacto nos outros, e que vão para além de si próprios, pode fazê-los atribuir maior significado e sentirem-se mais envolvidos no ambiente escolar (Noble & McGrath, 2008).

As atividades estruturadas que ajudam os estudantes a entender a sua identidade, o mundo ao seu redor e o seu lugar neste mundo, irão ajudar a aumentar a coerência nas suas vidas (Shin & Steger, 2014). Isso ajuda-os a entenderem o que é importante para eles e a desenvolverem objetivos que valham a pena não apenas para si mesmos, mas também para a comunidade mais ampla.

Finalmente, as iniciativas incluindo a participação dos alunos nos programas de apoio aos pares e nas atividades de sala de aula que promovem a liderança e as tomadas de decisão podem encorajar um sentido de significado e propósito (Noble & McGrath, 2008).

### Modelo seguido neste módulo

Este módulo adota o modelo PERMA de Martin Seligman (2011), que é um modelo holístico de bem-estar. Neste modelo, o significado e o propósito são definidos por ações, e as ações são influenciadas pelas decisões tomadas. A natureza positiva do significado para o bem-estar está ligada a viver uma vida com propósito e produtiva dentro de um mundo relacional. Viver uma vida significativa implica que os indivíduos incluam no seu repertório de

comportamentos ações de bondade, compaixão e de perdão. O perdão, a bondade, o amor, a confiança, a esperança e a gratidão são elementos vitais do bem-estar, que fazem as pessoas sentirem-se ligadas entre si e com um propósito mais elevado. Além disso, de acordo com a teoria PERMA, no núcleo do significado está o conceito de empatia. Os indivíduos aprendem a não prejudicar os outros, a preocuparem-se com eles, a agirem pelo bem comum e comportar-se considerando o outro em tudo o que fazem.

Este módulo ajudará os alunos, através da compreensão das suas vidas, a organizar as experiências numa narrativa coerente, a criar relações entre experiências passadas e novas e a regular os seus comportamentos de forma adaptativa (Steger, 2009). Uma compreensão coerente da vida de uma pessoa leva a propósitos que são "autoconcordantes, escolhidos de forma autónoma e positivamente reforçadores" (Shin & Steger, 2014, p. 94). O propósito também ajudará os alunos a tornarem-se mais ativos e envolvidos na escola e nas suas vidas, dando-lhes direção, o que orientará o seu comportamento quotidiano e aumentará o seu bem-estar geral (McKnight & Kashdan, 2009). Entre os comportamentos-alvo estão o desenvolvimento do altruísmo e o uso das forças dos alunos ao serviço dos outros.

### Objetivos deste módulo

Através das atividades deste módulo, as crianças irão:

1. Alcançar uma compreensão coerente delas próprias, do mundo ao seu redor e do lugar delas neste mundo;
2. Compreender os seus valores mais profundos e a sua filosofia de vida pessoal;
3. Identificar as metas importantes na escola, nas atividades sociais, no tempo de lazer e nos outros aspectos das suas vidas;
4. Ser capaz de refletir e planear como alcançar essas metas aprendendo estratégias adequadas de resolução de problemas;
5. Compreender como os seus objetivos na vida estão conectados com os trabalhos escolares;
6. Compreender a importância de dar aos outros;
7. Saber como desenvolver empatia, perdão, bondade e compaixão para com os outros; e

8. Aprender a usar os seus pontos fortes para ajudar os outros alunos, a comunidade escolar ou a comunidade em geral, através da participação em projetos de serviço comunitário, que elas mesmas selecionam e implementam em cooperação com os seus professores.



## Referências

- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 608–618). New York, NY: Oxford University Press.
- Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2012). Existential attitudes and Eastern European adolescents' problem and health behaviours: Highlighting the role of the search for meaning in life. *Psychological Record*, 62, 719–734.
- Bronk, K. C. (2011). The role of purpose in life in healthy identity formation: A grounded model. *New Directions for Student Leadership*, 2011(132), 31-44.
- Bronk, K. C., Finch, W. H., & Talib, T. L. (2010). Purpose in life among high ability adolescents. *High Ability Studies*, 21(2), 133-145.
- Bronk, K., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L., & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500-510.
- Damon, W. (2009). The why question: Teachers can instill a sense of purpose. *Education Next*, 9(3), 84.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied developmental science*, 7(3), 119-128.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. New York, NY: Washington Square Press.
- Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2014). Life is pretty meaningful. *American Psychologist*, 69(6), 561–574.
- Hill, P. L., & Turiano, N. A. (2014). Purpose in life as a predictor of mortality across adulthood. *Psychological Science*, 25(7), 1482-1486.
- Huppert, F. A., & So, T. C. (2009). What percentage of people in Europe are flourishing and what characterises them? Presented at the meeting of the OECD/ISQOLS meeting, July 23/24 2009, Florence.



- Ishida, R., & Okada, M. (2006). The effects of a firm purpose in life on anxiety and sympathetic nervous activity caused by emotional stress: assessment by psycho-physiological method. *Stress and Health, 22*, 275–281.
- Kashdan, T. B., & McKnight, P. E. (2009). Origins of purpose in life: Refining our understanding of a life well lived. *Psychological Topics, 18*(2), 303-313.
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207-222.
- Krause, N. (2009). Meaning in life and mortality. *Journal of Gerontology: Social Sciences, 64B*(4), 517–527.
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology, 11*(5), 531-545.
- McKnight, P. E., & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology, 13*, 242-251.
- Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational and Child Psychology, 25* (2), 119–134.
- Norrish, J. (2015). *Positive education. The Geelong Grammar School Journey*. Oxford: Oxford University Press.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological bulletin, 136*(2), 257-301.
- Park, J., & Baumeister, R. F. (2016). Meaning in life and adjustment to daily stressors. *The Journal of Positive Psychology, 12*(4), 333-341.
- Place-based learning [definition]. (n/d). Centre for Place-based Learning and Community Engagement. Retrieved from: [http://promiseofplace.org/what\\_is\\_pbe](http://promiseofplace.org/what_is_pbe)

- Reker, G. T. (2005). Meaning in life of young, middle-aged, and older adults: Factorial validity, age and gender invariance of the Personal Meaning Index (PMI). *Personality and Individual Differences*, 38, 71-85.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being* (1st Free Press hardcover ed.). New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Service learning [definition]. (n/d). *Fayetteville State University Online*. Retrieved from: <http://www.uncfsu.edu/civic-engagement/service-learning/definition-of-service-learning>
- Shin, J. Y. & Steger, M. F. (2014). Promoting meaning and purpose in life. In A. C. Parks & S. M. Schueller (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions* (pp. 90-110). Malden, Ma: Wiley Blackwell.
- Silver, R. C., & Updegraff, J. A. (2013). Searching for and finding meaning following personal and collective traumas. In K. D. Markman, T. Proulx, & M. J. Lindberg (Eds.), *The psychology of meaning* (pp. 237–255). Washington, DC: American Psychological Association.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steger, M. F. (2006). An illustration of issues in factor extraction and identification of dimensionality in psychological assessment data. *Journal of Personality Assessment*, 86, 263-272.
- Steger, M. F. (2009). Meaning in life. In S. J. Lopez (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.) (pp. 679–687). Oxford: Oxford University Press.

- Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life – Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications (2nd ed.)* (pp. 165–184). New York, NY: Routledge.
- Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2009). Depression and everyday social activity, intimacy, and well-being. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 289-300.
- Steger, M. F., Fitch-Martin, A. R., Donnelly, J., & Rickard, K. M. (2014). Meaning in life and health: Proactive health orientation links meaning in life to health variables among American undergraduates. *Journal of Happiness Studies, 16*(3), 583-597.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 80–93.
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology, 4*(1), 43-52.
- Updegraff, J. A., Silver, R. C., & Holman, E. A. (2008). Searching for and finding meaning in collective trauma: Results from a national longitudinal study of the 9/11 terrorist attacks. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 709–722.
- Wong, P. T. P. (1998). Implicit theories of meaningful life and the development of the Personal Meaning Profile (PMP). In P. T. P. Wong, & P. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 111-140). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wong, P. T. P. (2010). Meaning therapy: An integrative and positive existential psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 40*(2), 85-99.
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology, 52*(2), 69-81.
- Wong, P. T. P. (2014). Meaning in life. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 3894-3898). New York, NY: Springer.

## Módulo 4: *Coping* Positivo

### O que é o *coping* positivo?

Lidar positivamente com situações de vida difíceis exige que desenvolvamos em nós as qualidades de resiliência. A resiliência é a capacidade de recuperar da adversidade e é o processo de adaptação positiva perante dificuldades, traumas, tragédias, ameaças ou mesmo fontes significativas de stress - como problemas familiares e relacionais. Recentemente, a definição de resiliência também foi ampliada para incluir a capacidade de lidar com situações disruptivas na nossa vida diária (Richardson, 2002). Em suma, a resiliência transforma as vítimas em sobreviventes e permite que os sobreviventes prosperem.

As pessoas resilientes utilizam as suas forças, os seus relacionamentos e os recursos das comunidades onde se inserem, para ajudá-las a enfrentar e a superar a adversidade. A resiliência é um processo dinâmico, não um evento único. A resiliência desenvolve-se à medida que amadurecemos e ganhamos experiência, e adquirimos capacidades de resolução de problemas e autogestão. A raiz da resiliência está nos nossos relacionamentos e é o resultado das relações de apoio com pais, familiares e amigos. As boas relações com os outros ajudam-nos a lidar com os inevitáveis desafios da vida (Seligman et al., 2009).

As capacidades cognitivas que sustentam a resiliência podem ser aprendidas e ensinadas, e as estratégias de fortalecimento da resiliência podem ser introduzidas a crianças de idade muito precoce. O Programa *Penn Resiliency* (PRP), desenvolvido na Universidade da Pensilvânia (Gillham, Reivich e Jaycox, 2008), concentra-se no aumento das forças de resiliência em crianças e jovens através do desenvolvimento de um pensamento flexível e focado. O programa tem como alvo fatores, baseados em evidência científica, que estão associados à resiliência, incluindo o otimismo, a autoregulação e as relações fortes (Reivich, Gillham, et al., 2005). O Programa *Penn Resiliency* foi adaptado para escolas no Reino Unido e na Austrália, e as escolas pioneiras em todo o mundo estão a começar a usar abordagens, explicitamente baseadas na ciência da psicologia positiva, com resultados impressionantes (Seligman et al., 2009). Essas iniciativas não só ajudam os alunos a prosperarem, como também estão a renovar

a criatividade e o otimismo dos professores, ajudando-os a apreciar o seu trabalho e a prosperar (Eades, 2008).

Portanto, não só podemos construir a resiliência de várias maneiras indiretas, tais como reduzindo os fatores de risco, fortalecendo os fatores e os recursos protetores e criando climas que promovam as forças e as capacidades de resiliência; como também podemos fortalecer essas competências e capacidades diretamente, através do ensino das principais competências essenciais para a aptidão psicológica.

Lidar positivamente com situações difíceis e ser resiliente pode envolver uma série de capacidades complementares, cada uma das quais fornece uma ferramenta diferente para nos ajudar a enfrentar diferentes situações. Por exemplo, o otimismo é um fator chave para o *coping* positivo (Seligman, 2011). O otimismo está orientado para o futuro - os otimistas acreditam que as coisas podem mudar para melhor. A atividade física também é um fator chave para lidar positivamente e todos estão conscientes do efeito "sentir-se bem" do exercício físico. A atividade física reduz a ansiedade e o stress, aumenta a qualidade de vida e protege contra o declínio cognitivo à medida que envelhecemos (Lyubomirsky, 2010). A regulação emocional também pode ajudar-nos a lidar com situações difíceis, permitindo-nos experimentar o que estamos a sentir, sem ter que suprimir estes sentimentos, ou também ficar sobrecarregados por eles. Praticar a atenção plena (ou *Mindfulness*) e estar centrado no momento presente, também pode funcionar como uma medida preventiva para a sobrecarga dos nossos pensamentos e sentimentos. As técnicas de *Mindfulness* ajudam as pessoas a melhorarem o seu bem-estar exercitando a mente, através da concentração na experiência do momento presente (Siegel, 2010). Exploraremos cada uma destas facetas de *coping* positivo com mais detalhe no respectivo módulo.

### Porque é importante a Resiliência?

Não importa em que fase da vida se está, ou o que se faz, a resiliência é sempre importante. Seja na vida pessoal ou escolar, a resiliência é algo que se precisará em algum momento, porque a realidade é que ao longo da vida surgem frequentemente obstáculos e contratemplos que é necessário ultrapassar. As pessoas resilientes lidam com o stress e as

dificuldades da vida melhor do que a maioria. Ninguém anda numa “estrada direita” e sem dificuldades na vida, e a resiliência é necessária para mantê-la no caminho certo quando se está realmente a lutar ou se começa a perder a esperança.

Pessoas resilientes aprenderam a adaptar-se aos altos e baixos da vida; conseguem manter o foco perante desafios sérios, adaptando-se e mantendo o seu objetivo final, independentemente das circunstâncias. Elas continuam fortes porque estão determinadas e motivadas por algum objetivo ou prioridade. A resiliência é um excelente fator protetor que nos permite seguir em frente nos momentos difíceis e inevitáveis, o que nos possibilita não só funcionar, mas também prosperar na adversidade (Neenan, 2009).

### **Porque é importante a Resiliência no Ensino e na Aprendizagem?**

A resiliência é uma capacidade que todos os alunos (e também os professores) devem desenvolver ao longo do seu tempo na escola. Ao cultivar a resiliência na sala de aula, estamos a criar um ambiente que apoia os alunos na obtenção de competências para responder aos desafios e contratempos da vida escolar. Estes podem incluir o stress, os relacionamentos, as questões em torno da transição e da mudança e a realização educacional. Quando os alunos têm resiliência, estão abertos a aprender porque acreditam que podem aprender; são receptivos ao apoio porque não o interpretam como uma crítica às suas capacidades; e sentem-se confortáveis quando não entendem imediatamente certos conceitos porque vêem o aprender como uma procura do conhecimento e sabem que motivação e esforço são tão importantes quanto saber como fazer algo.

Quando um aluno passa o tempo na sala de aula sem resiliência – isto é, sem a coragem para recuperar e tentar novamente – perde-se tempo crítico para a aprendizagem e o auto-desenvolvimento. Se, pelo contrário, é oferecida aos alunos a oportunidade de aprender sobre a resiliência, dando-lhes tempo para aplicar concretamente esse conhecimento às suas próprias situações, poder-se-á criar verdadeiramente o tipo de pessoas que são capazes de responder a desafios e contratempos, não só na vida escolar, mas noutras áreas da sua vida (Krovetz, 2007).

## Como é que a Resiliência atua?

O último quarto de século de investigação neurológica revolucionou a nossa compreensão de como o cérebro cria e regula a emoção. Os cientistas costumavam pensar que o sistema límbico, um conjunto de estruturas cerebrais localizadas acima do tronco cerebral, mais abaixo do córtex, era inteiramente responsável por produzir e gerir as emoções. Estudos recentes sugerem que não é assim tão simples. Embora os impulsos emocionais tenham origem no sistema límbico, a nossa expressão das emoções é regulada pelo córtex pré-frontal, uma estrutura cerebral cortical localizada logo atrás da testa que está associada ao julgamento e à tomada de decisões.

O envolvimento do córtex pré-frontal na resposta emocional é uma das características que diferencia os seres humanos dos animais. Estes têm pouco controle sobre a expressão das emoções. Quando o sistema límbico de um animal se ativa, este animal experimentará e representará a emoção resultante. Os animais assustados correrão e esconder-se-ão instintivamente, ou ficarão agressivos, por exemplo. Os seres humanos, por outro lado, são capazes de fazer julgamentos e tomar decisões em relação ao seu estado emocional, agindo sobre estas decisões, mesmo quando elas são contrárias ao seu estado emocional. Seres humanos assustados podem avaliar se os seus medos são ou não justificados, e contrariar os esses medos. Por exemplo, podem fazer um discurso em público, apesar de terem medo de possíveis julgamentos negativos que possam resultar. A capacidade das pessoas de mudar a forma como experimentam a emoção é importante por dois motivos: primeiro, porque isso significa que as pessoas têm uma capacidade real, mesmo se limitada, de eliminar emoções negativas que não lhes servem e, em segundo lugar, porque escolher modificar uma emoção negativa geralmente é uma boa decisão, que pode ter aliás, uma influência positiva sobre a saúde geral (Tugade & Fredrickson, 2004).

Em parte, as pessoas resilientes acreditam que podem mudar o seu estado de humor, trabalhando efectivamente nesse sentido para alterar os seus estados de espírito. Os menos resilientes podem, em vez disso, ficar presos à desesperança. Um dos principais objetivos deste módulo é convencer aqueles que estão presos à desesperança de que é possível tornar-se mais

resiliente (Seligman et al. 2009). Como acabámos de descrever é possível mudar o humor negativo para um estado mais positivo.

### Porque é importante a Resiliência no Contexto Escolar?

O contexto escolar exige que os estudantes tenham um conjunto único de competências para estarem aptos a lidar com os desafios do dia-a-dia, as conquistas académicas, os relacionamentos e interações sociais e emocionais. As capacidades de *coping* positivo, de paciência, otimismo, autorregulação e atenção plena podem ser aprendidas e podem ser aperfeiçoadas, na medida em que há um vínculo com um adulto cuidador que modela, ensina e reforça estas capacidades positivas. A resiliência depende da experiência e é necessária para a aprendizagem. Muitas crianças que entram na escola têm diferentes graus de resiliência, assim como têm diferentes graus de experiência na leitura e na matemática. Esperar que estas capacidades sejam inatas e que estejam devidamente implantadas nos cérebros das crianças não é realista.

Assim como ensinamos e estabelecemos, na sala de aula, as estruturas necessárias para aprender a ler, podemos fazer o mesmo para construir e apoiar a resiliência, uma capacidade proativa em todos os nossos alunos. Quando professores e escolas estabelecem salas de aula resilientes, eles estão a apoiar experiências memoráveis para as crianças e uma maior realização académica. De acordo com o Instituto de Medicina (2004), as escolas que promovem altas expectativas e autonomia têm maior desempenho académico.

As crianças podem entrar no ambiente escolar com uma história de experiências adversas, que as torna vulneráveis aos desafios da aprendizagem. A pobreza atinge uma em cada cinco crianças e pode promover a desistência diante da frustração. Hoje, a construção da resiliência na sala de aula como componente do ensino, é vital. Começar ou construir a partir de esforços já existentes pode iniciar-se pela leitura de textos sobre salas de aula resilientes. Existe um consenso universal de que a gestão da sala de aula depende de rotinas que reconhecidamente aumentam o conforto das crianças e esse tipo de estruturas já estão, quase sempre, automaticamente instaladas (Dean, Hubbell, Pitler e Stone, 2013). A maioria dos



professores utiliza etapas de resolução de problemas e os seus resultados para melhorar a resiliência nas salas de aula.

### Como promover a Resiliência na Sala de Aula?

Existem várias áreas dentro das quais a resiliência pode ser facilitada e promovida.

**Eficácia académica:** Criar um currículo académico desafiador e apoiar conscientemente os alunos requer reforço e apoio instrumental para ampliar a realização académica em termos de aprendizagem. Isto requer instruções específicas na sala de aula e feedback oportuno sobre o sucesso, para que os alunos apoiem reciprocamente as competências uns dos outros. Os professores podem representar graficamente o progresso dos estudantes, para que estes possam visualizar a sua evolução e os alunos podem também ser encorajados a partilhar técnicas e estratégias de aprendizagem com os seus pares.

**Autocontrolo comportamental:** A maneira como um aluno controla o seu comportamento é fundamental para o ensino eficaz, a aprendizagem entre pares e a gestão de sala de aula. Estudantes resilientes são aprendizes atentos e ativos, que prosperam em salas de aula que lhes permitem antecipar o que irá acontecer, o que se espera deles, e se o comportamento realizado está a funcionar bem para eles e para o grupo. As estratégias enunciadas a seguir podem ajudar os alunos a manter o seu autocontrolo:

- Concentrar-se em rotinas que aumentam a capacidade de previsão e antecipação;
- Fornecer feedback imediato para aumentar a aprendizagem ativa;
- Relacionar os comportamentos com os aspectos essenciais da aprendizagem, sendo positivo na avaliação desses comportamentos.

O autocontrolo pode ser melhorado, em indivíduos e grupos, usando análises funcionais, por exemplo, de conversas paralelas ou disruptivas, para que os alunos possam ver alternativas viáveis, praticá-las e até mesmo autorrecompensar o seu progresso em reduzir esta actividade disruptiva. Novamente, o registo gráfico ajuda os alunos a verem a própria evolução e o progresso dos seus colegas de turma.

**Autodeterminação académica:** o desenvolvimento da autonomia facilita a resiliência e o sentimento de autoconfiança, permitindo que os alunos estabeleçam os seus próprios objetivos de aprendizagem e identifiquem o que é necessário para atingir estes objetivos. A autonomia pode ser apoiada certificando-se de que o foco é colocado naquilo que o aluno controla e na comparação consigo mesmo, em vez de comparar esse aluno com os outros de forma competitiva.

**Relações de pares efetivas:** quando os alunos são encorajados a trabalhar em conjunto como equipa, quando estão familiarizados com a resolução de problemas e com as capacidades de resolução de conflitos, têm mais probabilidade de desenvolver relacionamentos e amizades positivas entre pares. Fornecer tempo para discutir questões de sala de aula em reuniões de grupo/turma (discutidas no módulo de metodologia, ver a página 94) ajuda os alunos a reconhecer as forças, os sentimentos e preocupações comuns, aumentando assim as relações de pares eficazes.

**Relações escola-família eficazes:** o contexto familiar é a base para apoiar a resiliência. Manter uma boa relação casa-escola tem tido efeitos em termos de melhoria dos resultados académicos e das competências sociais. Os mecanismos para aumentar essas relações podem incluir notas pessoais periódicas positivas, factos breves sobre os esforços resilientes na sala de aula / escola e ideias para apoiar a resiliência. Pode construir-se a parceria casa-escola, ao estabelecer-se relações com os pais, solicitando e valorizando as suas ideias. As propostas para os pais nos trabalhos de casa (apoio de tarefas), que incluem um ciclo de feedback, também podem ser eficazes para incluí-los na aprendizagem dos seus filhos e promover a resiliência (Dwyer, 2013).

## Que componentes da Resiliência são abordadas neste módulo?

### O que é o otimismo?

No “coração” do *coping* positivo está o otimismo. Mas qual é a relação entre otimismo e o *coping* positivo? Porque é que esta relação é tão importante? O otimismo implica a crença de que temos a capacidade para lidar com os inevitáveis desafios da vida e isso reflecte-se no nosso sentido de autoeficácia e na fé nas nossas capacidades para resolver os nossos próprios problemas. O otimismo é energizante, motiva-nos a procurar soluções e a continuar a trabalhar para lidar com o que vier a ocorrer. Os otimistas acreditam que há algo a ser aprendido com a adversidade. Eles reveem e refletem sobre aquilo que aconteceu, e procuram ter uma visão equilibrada e ativa do que retiram da sua experiência. Esta abordagem ajuda a reduzir a probabilidade de os mesmos erros serem feitos no futuro, de modo que a sua capacidade de confronto realmente aumenta.

Além de nos permitir lidar com situações difíceis, o otimismo traz uma série de outros benefícios positivos. Está associado à longevidade, a menores taxas de infecção, menos ataques cardíacos, casamentos mais felizes, melhor resolução de problemas e maior criatividade (Seligman, 2011). E, embora não seja uma panacéia, pode proteger contra a depressão, aumentar os nossos níveis de realização e melhorar o nosso bem-estar geral. Graças ao contributo da psicologia positiva, sabemos agora que o otimismo é um conjunto de capacidades que podem ser ensinadas e aprendidas, uma forma de pensar que pode ser escolhida e uma capacidade que podemos modelar e ensinar aos outros.

### O que é Saúde Positiva?

A atividade física realmente melhora o bem-estar a diferentes níveis - melhora o autodomínio e a autoestima. Também oferece uma distração positiva das preocupações, tempo extra para lidar melhor com o stress diário e os efeitos mantêm-se ao longo de várias horas. Alguns estudos compararam os efeitos da meditação e do exercício e mostraram que eles podem ter efeitos semelhantes (Lyubomirsky, 2010). Claro, a experiência é diferente, mas

ambos, de forma crucial, produzem emoções positivas e afastam dos aborrecimentos e das ansiedades diárias. E quando se está envolvido com outras pessoas numa atividade física há oportunidades para criar relações sociais. Estas podem ajudar na construção de relacionamentos que ofereçam apoio social e combatam o risco de solidão ou isolamento. Escolha um exercício ou atividade física que funcione para si. Seja realista e construa a sua rotina gradualmente.

### O que é Regulação Emocional?

Ficar bloqueado por uma emoção ou sentir-se sobrecarregado e prisioneiro dos nossos sentimentos limita a nossa capacidade de lidar e até de solicitar a ajuda dos outros.

Pessoas resistentes - adultos e crianças - estão confortáveis com os seus sentimentos e expressam-nos. Elas têm uma boa consciência e compreensão sobre as suas próprias emoções e sentem-se confortáveis a falar sobre o que sentem com pessoas em quem confiam. Quando vivem um momento difícil, também se sentem tristes, ansiosas ou assustadas. A diferença importante é que elas não ficam "presas" a estes sentimentos. Pelo contrário, quando as suas emoções são esmagadoras e tão fortes que se sentem aparentemente incapazes de lidar com elas, estas pessoas resilientes possuem uma variedade de técnicas que repetidamente utilizam para se acalmarem (Gross, 2015).

Podemos observar os primeiros estágios de regulação emocional na infância, quando os bebés chucham o polegar ou mantêm junto a si um cobertor ou um peluche para sentirem conforto - são comportamentos autocalmantes. As crianças pequenas muitas vezes precisam do nosso apoio para se acalmarem - podemos ajudá-las estabelecendo limites firmes e carinhosos para o seu comportamento, dando-lhes outras opções para expressarem as suas emoções e ensinando-lhes como se acalmarem, através da modelagem e de instruções diretas.

### O que é Lidar com a mudança?

As crianças relatam que as mudanças, deixar amigos e mudar de ano, turma ou escola, podem causar grande ansiedade. As transições para alguns alunos resultam em dificuldades

acadêmicas, problemas sociais/ emocionais, declínio no autoconceito, falta de motivação, diminuição da frequência às aulas e aumento das taxas de abandono escolar. Uma vez que as escolas são encarregadas de ajudar as crianças a tornarem-se cidadãos bem ajustados, os membros da comunidade escolar têm um papel importante na assistência à adaptação dos alunos às mudanças. A maioria das crianças lidará com estas e se sentirá familiarizada com as mudanças no final do primeiro par de semanas. Outros podem levar mais tempo para aprender a percorrer a escola e podem exigir apoio contínuo ao longo dos seus dias de escola para garantir que tenham um acesso total ao currículo.

Os períodos de transição também são oportunidades de crescimento se as crianças tiverem aprendido as capacidades de *coping* positivo e tiverem a oportunidade de entender e de se adaptar ao seu novo ambiente. Idealmente, uma equipa de transição é composta por conselheiros escolares, professores, administradores, pais e alunos. Eles colaboram, planeiam e apoiam transições, reconhecendo as preocupações dos alunos e criando um sentimento de pertença no novo ambiente. Um estudo que analisou os alunos que lidavam com o desafio das transições escolares ou de novos cursos, descobriu que aqueles com mais maturidade superaram os seus colegas de turma, mesmo quando tinham as mesmas capacidades e conhecimentos iniciais (Blackwell et al., 2007).

### O que é *Mindfulness*?

*“Quando estamos conscientes, profundamente em contato com o momento presente, a nossa compreensão do que está acontecendo se aprofunda e começamos a ser preenchidos com aceitação, alegria, paz e amor.”*

Thich Nhat Hanh

As técnicas de *Mindfulness*, ou atenção plena, ajudam as pessoas a melhorarem o seu bem-estar treinando a mente a concentrar-se na experiência do momento presente (Siegel, 2010). Estudos científicos também validaram os poderosos efeitos da atenção plena e estabeleceram-na como uma ferramenta valiosa para reduzir o stress, a ansiedade e a depressão e para aumentar a vitalidade e a resiliência. Ela abre-nos para a aprendizagem e a criatividade, melhora a concentração e a atenção, e constrói empatia e compaixão (Siegel,

2010). Na sala de aula, os benefícios da atenção e da meditação são imensos. A emoção positiva é um estado interior tranquilo que ajuda os alunos a aprenderem de forma mais eficaz e a conquistar o domínio das suas emoções.

O *Mindfulness* pode ser facilmente introduzido na sala de aula, e um bom ponto de partida é explicar o conceito de atenção plena aos alunos como - "parar a conversa na sua cabeça". Existem muitas técnicas diferentes para meditar. Alguns métodos envolvem a repetição de uma palavra na sua mente, devagar e pensativamente, o que se designa por mantra. Jennifer Fox Eades (2008) recomenda que se experimente esta técnica em sala de aula. Peça aos alunos que escolham uma das suas forças características e a repitam para si, devagar e pensativamente. Quando as suas mentes se desconcentrarem, diga-lhes que apenas tragam de volta suavemente essa palavra. Alguns alunos podem precisar de praticar a atenção plena várias vezes antes de terem a ideia do que deveriam sentir. Outros podem responder a atividades conscientes, estruturadas, para entrar no aqui e agora, e uma seleção dessas técnicas é desenvolvida em baixo (Thich Nhat Hanh, 1992).

## Objetivos deste módulo

Através das atividades deste módulo, as crianças irão:

1. Compreender como a construção da resiliência e do otimismo podem ajudá-las a lidar com as situações difíceis, tanto dentro como fora do ambiente escolar, e como isso irá ajudá-las a prosperar e a construir autoestima e confiança;
2. Conhecer os benefícios de incentivar comportamentos saudáveis para a saúde, incluindo o exercício, e como estes podem construir uma base sólida para ajudá-las a lidar positivamente em tempos difíceis;
3. Compreender como a auto consciência e a regulação das emoções podem ajudar os alunos a lidarem com situações de stress, e como a atenção pode ser uma abordagem eficaz para enfrentar emoções negativas;
4. Estar cientes dos efeitos que as mudanças podem ter nelas e das estratégias efetivas para apoiá-las na transição para novos anos, aulas ou escolas.

## Referências

- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*, 246-263.
- Dean, C. B., Hubbell, E. R., Pitler, H., & Stone, B. J. (2013). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. ASCD: VA.
- Dwyer, K. (2013). Building resilience in classrooms and schools. Retrieved June 30th, 2017, from <http://www.cmhnetwork.org/media-center/morning-zen/building-resilient-in-classrooms-and-schools>
- Fox Eades, J. (2008). *Celebrating strengths: Building strengths-based schools*. Coventry: CAPP Press.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., & Jaycox, L. H. (2008). *The Penn Resiliency Program* (also known as the Penn Depression Prevention Program and the Penn Optimism Program). Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.
- Gross, J. J. (2015). *Handbook of emotional regulation* (2<sup>nd</sup> Ed.). New York: Guilford Press.
- Krovetz, M. L. (2007). *Fostering resilience: Expecting all students to use their minds and hearts well*. Sage: London.
- Lyubormirsky, S. (2010). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. London: Piatkus.
- Neenan, M. (2009). *Developing resilience: A cognitive-behavioural approach*. London: Routledge.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology, 58*(3), 307-321.
- Reivich, K., Gillham, J., Chaplin, T., & Seligman, M. (2005). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth, in S. Goldstein & R. Brooks Springer (ed), *The Handbook of Resilience in Children*.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A new Understanding of Happiness and Wellbeing and How to Achieve Them*. Boston: Nicolas Brealey Publishing.



Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J. E., Reivich, K., Lindkins, M. (2017). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.

Siegel, D. J. (2010). *Mindsight*. Bantam Books.

Thich Nhat Hanh. (1992). *Peace is every step: The path of mindfulness in everyday life*. New York: Bantam Books.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personal and Social Psychology*, 86(2), 320-333.



## Módulo 5: Relações Positivas

### O que são Relações Positivas?

De acordo com o modelo PERMA, as relações positivas são experienciadas quando os indivíduos se sentem amados, apoiados e satisfeitos nas suas relações com os outros (Butler & Kern, 2016). Outros investigadores também descreveram relações positivas como aquelas que levam a que um indivíduo se sinta socialmente integrado e aceite pelos outros (Kern, Waters, Adler & White, 2015).

### Qual a importância das Relações Positivas?

As relações interpessoais positivas, que se caracterizam como calorosas e de confiança, são uma componente importante na boa saúde geral. As relações positivas têm sido associadas à manutenção de uma boa saúde física (Cohen, Gottlieb & Underwood, 2000; House, Landis & Umberson, 1988), ao bem-estar psicológico e à saúde mental (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989), a menores níveis de sofrimento psicológico (Umberson, Chen, House, Hopkins & Slaten, 1996), a um risco reduzido de mortalidade (Umberson & Montez, 2010) e de morbilidade psiquiátrica e física, bem como a uma influência positiva na recuperação de certas doenças (Cohen, Gottlieb & Underwood, 2000). Além disso, as relações sociais positivas, através das quais se recebe apoio emocional dos outros, também foram consideradas como uma estratégia eficaz de *coping* que pode ser usada para lidar com situações stressantes e como barreira para atenuar o stress (Carver, Scheier & Weintraub, 1989).

Um ponto fundamental é que esses efeitos das relações positivas sobre o bem-estar geral começam desde a infância e continuam ao longo da vida de uma pessoa (Umberson & Montez, 2010). Este facto realça a importância do papel dos professores na compreensão e promoção de relações positivas no ambiente da sala de aula, sendo isto especialmente relevante no caso de crianças mais vulneráveis.

## Por que são importantes as Relações Positivas no Ensino e na Aprendizagem?

As relações interpessoais de qualidade são importantes para que os jovens se desenvolvam de modo a agirem de modo eficaz, e isto inclui as relações positivas vivenciadas em sala de aula (Martin & Dowson, 2009). Uma vez que os alunos passam uma quantidade considerável de seu tempo na escola, as relações aqui vivenciadas têm potencial para terem um grande impacto nas suas vidas. De facto, vivenciar relações positivas com figuras significativas, como os professores, está associado à capacidade de a criança funcionar bem na sua vida social, afetiva e académica (Martin & Dowson, 2009). As investigações indicam que relações de suporte na escola, entre professores e alunos e entre pares, também estão relacionadas com o aumento da motivação, do envolvimento e com melhores resultados académicos (Martin & Wentzel, 1998).

Além disso, a investigação sugere que as relações positivas na escola, particularmente as relações entre professores e alunos, podem ter um impacto ainda maior no caso de crianças vulneráveis. Na verdade, estas relações positivas professor-aluno podem ter um efeito protetor em crianças com vulnerabilidades de desenvolvimento e levar a melhores resultados na escola, incluindo uma adaptação escolar mais positiva (Baker, 2006).

## Qual a importância das Relações Positivas em Contexto Escolar?

### Relações professor-aluno

De acordo com Werner e Smith (1989), entre os modelos positivos mais frequentemente encontrados na vida de crianças resilientes, fora da família, está um professor com quem os alunos construíram uma relação estreita e que serviu de modelo de identificação pessoal positivo. Investigações de Baker, Grant e Morlock (2008) também indicam que a qualidade da relação professor-aluno leva a uma boa adaptação da criança à escola, especialmente quando a relação é caracterizada por ser calorosa e de confiança. Este facto realça a importância da relação professor-aluno, no que se refere à promoção da resiliência em crianças vulneráveis. Na verdade, Pianta (1999) afirma que este efeito protetor se verifica em todos os alunos, mas é particularmente eficaz em crianças vulneráveis.

Baumrind (1967) identificou três tipos de estilos parentais, com um quarto estilo de parentalidade adicionado por Maccoby e Martin (1983). Estes quatro tipos de estilos parentais foram baseados nas dimensões de cuidado/responsividade e controlo/expectativas na relação entre pais e crianças. Posteriormente foram adaptados ao ambiente de sala de aula. Os estilos são: autoritativo, autoritário, permissivo e não envolvido.

### **Estilo autoritativo**

O estilo autoritativo é o estilo mais eficaz e caracteriza-se por elevadas responsividade e expectativas. É caracterizado por um ambiente de sala de aula acolhedor e solidário, onde o professor possui altas expectativas e elevados padrões para o comportamento dos alunos e implementa as regras da sala de aula consistentemente. O professor também explica a razão para que alguns comportamentos sejam aceitáveis enquanto outros não e envolve os alunos na tomada de decisão.

### **Estilo autoritário**

Um estilo autoritário caracteriza-se por ser baixo em responsividade, mas com elevada expectativa (controlo). Os professores que usam um estilo autoritário transmitem menos calor emocional do que professores autoritativos, mas ainda possuem altas expectativas e padrões de exigência para os comportamentos dos estudantes. Eles estabelecem regras de comportamento sem considerar as necessidades dos alunos, esperam que as regras sejam obedecidas sem serem questionadas e permitem pouca partilha e participação nas discussões.

### **Estilo permissivo**

Um estilo permissivo é alto em responsividade, mas baixo nas expectativas. Os professores que usam este estilo proporcionam um ambiente de sala de aula caloroso e solidário, mas desenvolvem poucas expectativas e padrões de exigência para os comportamentos dos alunos. Os comportamentos inadequados raramente são punidos e são os alunos que tomam muitas das decisões.

### **Estilo Não envolvido**

Um estilo não envolvido é o menos eficaz e é caracterizado por baixa responsividade e baixas expectativas. Os professores dão pouco ou nenhum apoio emocional aos alunos e possuem poucas expectativas ou padrões de exigência para o comportamento dos estudantes. Demonstram pouco interesse no bem-estar e nas necessidades dos seus alunos e muitas vezes parecem assoberbados pelos seus próprios problemas.

### Relações professores-pais

A relação entre professores e pais afeta a adaptação escolar precoce das crianças (Hughes & Kwok, 2007) sendo que uma relação caracterizada como calorosa e de respeito está normalmente associada a um desenvolvimento mais positivo das crianças (Marcon, 1999).

O envolvimento dos pais pode conduzir a um aumento da motivação das crianças na escola (Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005) e o grau de envolvimento dos pais na escola está positivamente relacionado com o desempenho académico das crianças (Herman & Yeh, 1983). Os pais e os professores podem criar parcerias eficazes para benefício das crianças, colaborando em atividades de aprendizagem conjuntas, apoiando-se mutuamente nos seus papéis e participando em atividades de tomada de decisão, em conjunto (Swick, 1991, citado por Swick, 1992).

### Relações de colaboração entre os professores

De acordo com Kardos e Johnson (2007), uma grande maioria de professores mais jovens descreve o seu trabalho como solitário. Eles sentem que são vistos prematuramente como especialistas, devendo ser capazes de trabalhar de forma independente, sem o apoio de professores mais experientes. No entanto, as relações positivas entre os professores, como colegas, podem promover o desenvolvimento destes, tanto ao nível pessoal como profissional, tornando-os mais propensos a adotar formas de ensino mais positivas e eficazes (Nias, 2005).

Na verdade, a investigação conclui que o desenvolvimento pessoal dos professores depende frequentemente do apoio recebido dentro do grupo, entre colegas (Nias, 2005).

As interações positivas entre os professores, seja por meio da discussão de práticas de ensino ou pela orientação de um novo professor, podem promover reflexão coletiva sobre as práticas de ensino utilizadas e ajudar a elevar os padrões de ensino (Park, Oliver, Johnson, Graham & Oppong, 2007).

### Relações entre pares

O desenvolvimento de uma criança tem sido associado à qualidade das suas relações com os colegas na escola. A aceitação de uma criança pelos seus pares, bem como a sua capacidade de criar e manter amizades e a sua participação nos grupos de amigos surgem associados a maiores níveis de bem-estar geral (Gifford -Smith & Brownell, 2003). A investigação também apoia a ideia de que as relações entre colegas na escola podem fazer uma diferença crucial no facto de uma criança gostar ou não de ir à escola (Ladd & Coleman, 1997).

De acordo com Taylor, Repetti e Seeman (1997), as relações entre pares afetam a saúde mental e física da criança, bem como o stress geral sentido na escola. Este facto realça a importância de promover relações positivas entre colegas na sala de aula, sendo estas especialmente benéficas para as crianças mais vulneráveis. Neste sentido, Criss, Pettit, Bates, Dodge e Lapp (2002) destacaram a importância de relações positivas entre pares que podem atuar como fator protetor no caso de crianças vulneráveis, com experiências familiares negativas. Além disso, as crianças que gostam de relações positivas entre pares, são mais propensas a desfrutar de um ambiente escolar seguro e são menos propensas a serem alvo de violência, agressão e bullying (Wentzel, Russell & Baker, 2009), algo que é de importância crítica para as crianças vulneráveis. A investigação mostra também que a abordagem ao ensino que um professor adota tem impacto sobre as relações entre pares na sala de aula, sendo que os professores que envolvem os alunos nos processos de tomada de decisão tendem a promover relações mais positivas entre pares na turma (Donohue, Perry & Weinstein, 2003).

## Como promover Relações Positivas na Sala de Aula?

As relações positivas podem ser promovidas na sala de aula através de:

- **Ligação:** Construindo relações demonstrando amizade - saudação e acolhimento de alunos, sorrindo, usando o nome dos alunos, mostrando interesse, sendo amigável, usando humor;
- **Respeito:** Demonstrando consideração e valorizando os alunos - tratando os alunos como indivíduos, estando atento às suas necessidades, demonstrando interesse, respeitando e valorizando os alunos, sendo justo e consistente;
- **Compreensão:** Mostrando empatia - ouvindo com interesse, parafraseando e demonstrando sentimentos positivos, sendo compreensivo e disponível, conhecendo as histórias de vida dos seus alunos;
- **Apoio:** Oferecendo ajuda e apoio aos alunos - respondendo aos pedidos de ajuda, estando disponível para conversar quando os alunos quiserem, mantendo a confidencialidade adequada;
- **Feedback:** Reforçando as expectativas de sucesso - construindo expectativas realistas em termos do trabalho e comportamento, conhecendo os alunos, dando feedback consistente e construtivo, colocando ênfase no esforço e na persistência, em vez de na capacidade;
- **Competências de comunicação:** O ensino eficaz e a capacidade de construir relações positivas na sala de aula dependem de uma comunicação bem sucedida (Johnson, 1999) que inclui capacidade de escuta, empatia, autenticidade, confiança e comunicação não verbal eficaz. Também é benéfico mostrar gratidão, perdão, autocompaixão e atos de generosidade na sala de aula.
- **Aprendizagem cooperativa:** A aprendizagem cooperativa implica que os alunos trabalhem em grupo e em conjunto (Felder & Brent, 2007), o que também pode apoiar a promoção de relações positivas entre pares.
- **Resposta construtiva:** Mostrar apoio sincero, sob a forma de respostas construtivas, pode fortalecer as relações (Gable, Reis, Impett & Asher, 2004);
- **Humor:** O uso do humor é uma ferramenta chave nas intervenções bem sucedidas na sala de aula e pode ser usado como meio para desenvolver relações (Fovet, 2009);

- **Feedback construtivo:** O feedback construtivo pode facilitar o processo de aprendizagem. O feedback deve ser relevante, oportuno, factual, útil, confidencial, respeitoso, adaptado às necessidades específicas e encorajador (Ovando, 1994).

O guia e o manual do professor incluirão técnicas sobre como desenvolver as competências mencionadas acima.

### Qual o modelo seguido neste módulo?

Este módulo segue o modelo PERMA, que é descrito em mais detalhes no Módulo 3 "Coping Positivo".

Butler e Kern (2016) desenvolveram uma medida de bem-estar com base no modelo PERMA, onde os seguintes itens foram usados para medir as relações de um indivíduo, usando uma escala de resposta tipo Likert de 11 pontos: “Até que ponto recibes apoio dos outros quando precisas?”, “Até que ponto te sentes amado?” e “ Quão satisfeito estás com as tuas relações pessoais?”. Uma pontuação maior em cada um destes itens indica relações mais positivas sendo estas essenciais para o bem-estar do indivíduo.

### Objetivos deste módulo

Através das atividades deste módulo, os alunos irão:

1. Perceber a importância e relevância das relações sociais;
2. Identificar as características de uma relação de suporte;
3. Construir e manter relações positivas.

### Referências

Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229.

Baker, J., A, Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behaviour problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3-15.



- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Butler, J., & Kern, M.L. (2016). The PERMA-profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Cohen, S., Gottlieb, B.H., & Underwood, L.G. (2000). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676.
- Donohue, K.M., Perry, K.E., & Weinstein, R.S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91-118.
- Criss, M.M., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A., & Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behaviour: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220-1237.
- Felder, R.M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In P. A. Mabrouk (Ed.), *Active learning: Models from the analytical sciences. ACS Symposium Series*, 970: 34-53. Washington, DC: American Chemical Society.
- Fovet, F. (2009). The use of humour in classroom interventions with students with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 14(4), 275-289.
- Gable, S.L., Reis, H.T., Impett, E.A., & Asher, E.R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 228-245.
- Gifford-Smith, M.E., & Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Doan Holbein, M.F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.

- Herman, J.L., & Yeh, J.P. (1983). Some effects of parent involvement in schools. *The Urban Review*, 15(1), 11-17.
- House, J.S., Landis, K.R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241(4865), 540-545.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Education Psychology*, 2007, 99(1), 39-51.
- Johnson, M.B. (1999). Communication in the classroom. *ERIC*.
- Kardos, S.M., & Johnson, S.M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106.
- Kern, M.L., Waters, L.E., Adler, A., & White, M.A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271.
- Ladd, G.W., & Coleman, C.C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 8(1), 51-66.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (1-101). New York: Wiley.
- Marcon, R.A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city pre-schoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
- Martin, A.J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Nias, J. (2005). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement* (223-237), The Netherlands: Springer.

- Ovando, M.N. (1994). Constructive feedback: A key to successful teaching and learning. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 19-22.
- Park, S., Oliver, J.S., Johnson, T.S., Graham, P., & Oppong, N.K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 368-389.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Swick, K.J. (1992). Teacher-Parent Partnerships. ERIC Digest.
- Taylor, S.E., Repetti, R.L., & Seeman, T. (1997). Health psychology: What is an unhealthy environment and how does it get under the skin? *Annual Review of Psychology*, 48(1), 411-447.
- Umberson, D., Chen, M.D., House, J.S., Hopkins, K., & Slaten, E. (1996). The effect of social relationships on psychological well-being: Are men and women really so different? *American Sociological Review*, 61(5), 837-857.
- Umberson, D., & Karas Montez, J. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(1), 54-66.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K., Russell, S., & Baker, S. (2009). Peer relationships and positive adjustment at schools. In M.J. Furlong, R. Gilman, & E.S. Heuber (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (260-277). New York: Routledge.
- Werner, E., & Smith, R. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister, and Cox.

## Metodologia

Para implementar os módulos propostos, sugerem-se os seguintes métodos ou procedimentos específicos:

- Narração / contar histórias
- Roleplaying
- Artes / expressão artística
- Aprendizagem cooperada
- Estudo de Casos / cenários / solução de problemas
- Testemunhos / citações
- Discussões em grupo
- Jogos
- Brainstorming
- Aprendizagem pela experiência
- Saída de capo / visita de estudo
- Recursos digitais

### Contar histórias e narrativas

Histórias e narrativas são uma das abordagens mais comuns para ensinar aos alunos do ensino básico princípios sobre os valores e os pontos fortes e forças pessoais (Emmerson & Lee, 2013). A terapia narrativa também nos ensinou que modificando a narrativa muitas vezes mudamos as nossas vidas e, finalmente, a nós mesmos (White & Epston, 1990). Neste projeto, é importante encorajar as crianças a ouvir atentamente as suas próprias narrativas em relação aos valores e encorajá-las a reescrever ou mudar parte da narrativa à medida que elas escolhem.

As histórias serão usadas para: a) indicar valores como: respeito, aceitação, amor, responsabilidade e paz, b) fornecer exemplos de relações de qualidade e c) ilustrar casos de regulação emocional bem-sucedida e resolução efetiva de conflitos. Além disso, histórias

existentes e conhecidas de livros infantis e programas de TV serão fornecidas para identificar estereótipos e analisar diferentes cenários alternativos.

### **Roleplaying**

O roleplaying, método derivado do sociodrama, é utilizado para explorar questões envolvidas em situações sociais complexas (Maier, 1991). Pode ser usado para a formação de profissionais ou em sala de aula para a compreensão da literatura, da história e até da ciência (Blatner & Blatner, 1997). O roleplay é ideal para promover o conjunto de competências que integram a formação e preservação de relacionamentos respeitosos e mutuamente satisfatórios e desprovidos de estereótipos. Essas competências exigem um pensamento flexível, criativo e racional que só pode ser exercido, praticado e aprendido através de um processo de interação, assunção de risco, autoexpressão, feedback e encorajamento, que poderiam derivar dos roleplays/ interpretação de papéis (Bryce-Clegg, 2014).

As interpretações, por outro lado, ajudam os alunos a compreender a complexidade das questões sociais e morais, ao assumir o papel dos outros diferentes de si mesmos ou, geralmente, ao assumir muitas perspectivas diferentes.

Neste programa, os roleplays serão usados para: a) desenvolver competências sociais avançadas, relevantes para a vida quotidiana dos alunos; e b) promover competências de resolução de problemas para enfrentar situações relacionadas com a moral desconfortável. Para apoiar os papéis desempenhados nos cenários da sala de aula serão solicitadas reconstituições com a orientação dos professores.

### **Artes / Expressão artística**

A expressão artística é uma das ferramentas educacionais mais poderosas quando se trata de consciência e regulação emocional (Upitis, 2011). A integração das atividades artísticas no currículo mostrou-se repetidamente correlacionada com a melhoria nos resultados académicos, retenção de conhecimentos a longo prazo (Rinne, Gregory, Yarmolinskaya e Hardiman, 2011), redução dos níveis de stress e uma experiência positiva em sala de aula (Caterall, Dumais & Hampden-Thompson, 2012). As lições da arteterapia para crianças

demonstraram que a arte permite que as crianças expressem os seus sentimentos e opiniões e melhor compreendam os seus próprios mundos emocionais (Dorson, 2014).

Neste currículo, artes como desenho, colagem e escultura podem ser usadas para encorajar as crianças a expressarem os seus pontos de vista existentes sobre valores e relacionamentos. Isso servirá de base para esta intervenção e oferecerá aos professores uma visão rápida sobre onde os alunos, individualmente e a turma como um todo, se posicionam relativamente aos valores específicos. Progressivamente, haverá exercícios e atividades que incorporarão a expressão artística para assimilar novas informações e solidificar a aprendizagem adquirido através da aprendizagem experiencial.

### **Aprendizagem cooperada**

A aprendizagem cooperada, às vezes chamada de aprendizagem em pequenos grupos, é uma estratégia de ensino em que pequenos grupos de alunos trabalham juntos numa tarefa comum. A tarefa pode ser tão simples como resolver um problema de matemática em vários passos ou tão complexo como desenvolver um projeto para um novo tipo de escola. Em alguns casos, cada membro do grupo é individualmente responsável por parte da tarefa; noutros casos, os membros do grupo trabalham em conjunto sem qualquer papel atribuído (Johnson & Johnson, 1999). A aprendizagem cooperada oferece aos alunos mais oportunidades para participar ativamente da aprendizagem, questionar e desafiar uns aos outros, partilhar e discutir as suas ideias e internalizar a própria aprendizagem. Para além das melhorias ao nível da aprendizagem, a aprendizagem cooperada reforça o desempenho e realização individual, contribui para a melhoria da qualidade da relação com os colegas, saúde psicológica e autoestima (Johnson & Johnson, 1989). Mais especificamente, as técnicas da aprendizagem cooperada ensinam aos alunos a desenvolverem a responsabilidade individual e a igualdade de oportunidades para o sucesso, trabalhando conjuntamente de forma justa, criteriosa e responsável. Além disso, aprendem a reconhecer a legitimidade do interesse do outro e a resolver conflitos, de modo a acomodar as necessidades de todas as partes e a criticar as ideias sem criticar as pessoas. Competências como a escuta ativa, mostrar compreensão, a expressão de sentimentos de forma intensa, mas sem insultar o outro e a busca de soluções consensuais são fundamentais para o desenvolvimento de um bom cidadão (Lickona, & Davidson, 2005).

A aprendizagem cooperada será utilizada, em primeiro lugar, para ensinar os valores aos alunos; em segundo lugar, apresentar padrões de relacionamentos de pares de qualidade e, em terceiro lugar, encorajar a discussão entre os alunos sobre os valores.

### **Estudo de Casos / cenários / solução de Problemas**

O estudo de casos é uma abordagem de ensino que utiliza casos para forçar a tomada de decisões, de forma a colocar os alunos no papel de pessoas que enfrentaram decisões difíceis em algum momento da sua vida. O estudo de caso é um dos métodos de ensino que exige a discussão de situações da vida real. O método específico de aprendizagem não fornece a resposta, mas os participantes na discussão podem desenvolver e apoiar várias "respostas" ao problema. O professor que usa o estudo de caso/ solução de problemas solicita aos alunos que criem e defendam soluções para os problemas descritos em cada caso. Este método geralmente usa princípios de solução de problemas, pois a maioria das situações descritas nos casos são problemas.

A solução de problemas em geral é descrita na literatura como a capacidade de identificar e resolver problemas aplicando sistematicamente as competências apropriadas (Fredericks, 2005).

O método de estudo de caso/solução de problemas pode ser usado como um das metodologias para implementar o currículo do projeto na sala de aula. É considerado uma atividade em curso, em que os alunos vão levar o que sabem, para descobrir o que eles não conhecem, através de três funções básicas. Estas são: pesquisar informações, gerar novos conhecimentos e tomar decisões. O processo envolve a superação de obstáculos ao gerar hipóteses, testar previsões e alcançar soluções satisfatórias (Fredericks, 2005).

Neste projeto, o método de estudo de caso/solução de problemas pode ser usado aplicando o modelo de cinco etapas proposto por Fredericks (2005) e por Mahan (1967) para resolver um problema. O modelo pode ser adotado pelos alunos para promover competências de resolução de problemas e de tomada de decisão, cultivar valores e pensamento crítico através destas etapas:

1. Identificar, compreender ou enquadrar um problema;
2. Descrever quaisquer barreiras ou restrições. O que está a criar o problema?;
3. Identificar várias soluções/hipóteses;
4. Experimentar uma hipótese de solução/teste;
5. Avaliar os resultados. Isto pode ser conseguido promovendo a autoavaliação através de perguntas específicas como: "Como te sentes sobre o teu progresso até agora?" "Estás satisfeito com os resultados obtidos?" e "Por que acreditas que esta é uma resposta adequada ao problema?"

### **Testemunhos / citações**

Testemunhos / citações podem ser usados como um método para aplicar o currículo do projeto HOPEs. Esta técnica de ensino é implementada através do uso de citações / depoimentos (declaração escrita ou falada de uma pessoa) relevantes sobre o assunto, a fim de promover uma discussão sobre o mesmo.

A incorporação de testemunhos/citações no ensino atrai a atenção imediata dos alunos. E podem ser ferramentas poderosas e muito inspiradoras para a discussão.

### **Discussões em grupo**

De acordo com Brookfield e Preskill (2005), a discussão ajuda os alunos a explorarem uma diversidade de perspectivas, aumenta a sua consciência e tolerância por ambiguidade ou complexidade, ajuda os alunos a reconhecerem e investigarem pressupostos, encoraja uma escuta atenta e respeitosa, ajuda os alunos a ligarem-se a um tópico, mostra respeito pelas vozes e experiências dos alunos, coloca os alunos na posição de co-construtores de conhecimento e desenvolve hábitos de aprendizagem colaborativa. Além disso, Blankenstein, Dolmans, Vleuten e Schmidt (2011) descobriram que fornecer explicações ativamente durante uma discussão afeta positivamente a memória a longo prazo.

No entanto, Welty (1989) enfatiza a importância da preparação para uma discussão em grupo, a qual requer combinar processo e conteúdo. É importante que o professor considere cuidadosamente questões que irão promover a discussão (início, transições e conclusão) (Cazden, 2001). A discussão em grupo é um processo complexo. O professor deve usar atividades de questionamento, escuta e resposta para moldar a discussão no final. Para ensinar



com sucesso através do método de discussão, os professores também devem estar cientes da mensagem que os seus corpos comunicam - isto é - linguagem corporal; cada movimento feito, cada posição tomada, posicionamento das mãos e reações faciais (Welty, 1989).

Além das discussões em grande grupo (turma inteira), pode haver uma discussão em pequenos grupos, em que os alunos trabalham entre si ou com o professor em grupos mais pequenos. Ao promover uma discussão em grupo menor, deve-se ter em atenção que os alunos tímidos podem contribuir mais confortavelmente e os alunos que são mais avançados academicamente podem ajudar os menos avançados (Welty, 1989).

As atividades de discussão destinam-se a ajudar as crianças a trabalharem em consenso e colaboração, contribuem para elas assumirem a responsabilidade de como as suas salas de aula funcionam independentemente das suas competências académicas (Berkowitz, & Bier, 2007).

A interação entre pares é um meio eficaz para incentivar o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Quando os alunos se envolvem em discussões de pares facilitadas sobre dilemas morais, tendem a mostrar o desenvolvimento acelerado do raciocínio moral em relação aos sujeitos de comparação (Berkowitz, & Bier, 2007).

### **Jogos**

Embora a abordagem da aprendizagem baseada em jogos já tenha demonstrado os seus pontos fortes do ponto de vista dos alunos, a difusão da aprendizagem baseada em jogos pode ser facilitada apenas se as necessidades e objetivos dos alunos e professores forem levadas em consideração (Ketamo, Kiili, Arnab, & Dunwell, 2013). O professor tem de apresentar o jogo e os seus objetivos de aprendizagem para os alunos. Além disso, após o jogo ser jogado, o professor deve conversar com os alunos sobre aquilo que aprenderam, iniciando uma discussão em aula. Este processo garante que a aprendizagem ocorre ao jogar (Sitzmann, 2011). Também devemos ter em consideração que o envolvimento no jogo tem um claro efeito positivo na aprendizagem e o desafio no jogo é um preditor especialmente forte de resultados de aprendizagem (Hamair, Shernoff, Rowe, Coller, Asbell-Clarke & Edwards, 2016).

Além disso, com base na revisão da literatura, Kangas, Koskinen e Krokfors (2017) sugerem que o professor tem um papel importante a desempenhar em todas as fases do

ensino e da aprendizagem: no planeamento, realização e avaliação do processo de aprendizagem (baseado em jogos). Neste programa, a ênfase será dada no papel ativo do professor ao integrar os jogos no ensino e aprendizagem.

### **Aprendizagem pela experiência**

A teoria da aprendizagem experiencial sugere uma perspectiva interativa holística sobre a aprendizagem que combina experiência, percepção, cognição e comportamento (Kolb, 1984). Compreende o aprender como um processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Assim, a aprendizagem experiencial é um processo através do qual o conhecimento é derivado e testado através de interações com o meio ambiente, dependendo fortemente da reflexão e introspecção (Kolb, 1984).

Investigações recentes sugerem que os alunos se tornaram menos favoráveis ao ensino tradicional versus aprendizagem experiencial (Kaldi, Filippatou e Govaris, 2011) e que o desenvolvimento de competências complexas é melhor alcançado através da aprendizagem experiencial (Griffith, Steelman, Wildman, LeNoble & Zhou, 2017), o programa enfatizará os benefícios da aprendizagem experiencial.

### **Brainstorming**

Brainstorming é uma das ferramentas mais úteis para o pensamento criativo. Incentiva os alunos (em grandes ou pequenos grupos) a se concentrarem num tópico ou problema, de modo a deixar fluir livremente as ideias. Normalmente, o professor começa uma atividade de brainstorming pedindo aos alunos que expressem ideias, palavras relevantes ou possíveis respostas para uma determinada questão, problema ou tópico. Duas características importantes das atividades de brainstorming são: (a) as contribuições dos alunos são aceitas sem crítica ou julgamento, e (b) geralmente resumidas num quadro branco ou outro meio pelo professor tal como as ideias são colocadas pelos alunos. Estas ideias são então avaliadas pelos alunos e revistas no final da lição/unidade.

Existem diferentes formatos de brainstorming. Alguns são:

### *Brainstorming simples*

Como descrito acima.

### *Brainstorming em grupos*

A turma é dividida em grupos. Os grupos podem ter o mesmo tópico, mas trabalham em grupos para registrar as suas ideias. Cada grupo de ideias é apresentado e os alunos podem ser convidados a anotar as ideias que não trabalharam. Desta forma, os alunos são capazes de gerar e compreender todas as ideias apresentadas numa sessão.

### *Brainstorming emparelhado*

Nesta estratégia, os alunos trabalham em pares para gerar ideias e anotá-las.

### *Método da torta*

Um círculo é desenhado e o tópico está escrito no centro do círculo. O círculo é dividido em quatro ou seis partes representando subtópicos. Os alunos geram ideias para cada subtópico. No final da atividade de brainstorming, o diagrama representa todas as ideias que compõem o tópico total.

### *Método do cartão*

Os alunos listam as suas ideias num cartão empilhado e passam para a direita. O aluno à direita lê a ideia no cartão e adiciona-a. O cartão é passado por toda a turma, com cada aluno contribuindo com uma ideia. No final, o professor recolhe o cartão e lê as ideias para a turma.

## **Saída de campo ou visita de estudo**

Uma saída de campo ou uma visita de estudo é uma viagem de um grupo de alunos geralmente com o propósito de pesquisa de observação ou não experimental. O objetivo é proporcionar aos alunos experiências fora das suas atividades diárias, observando os assuntos no seu estado natural e, possivelmente, recolhendo amostras. Viagens de campo ou visitas de estudo também visam a introdução de alunos à cultura e às artes.

As viagens de campo geralmente desenvolvem-se em três partes: preparação, atividades e atividades de acompanhamento. A preparação aplica-se ao professor e aos alunos. Os professores se familiarizam com o destino e o assunto antes da viagem e organizam as

atividades nas viagens de campo. Estas geralmente incluem: palestras, passeios, fichas, vídeos e demonstrações. As atividades de acompanhamento geralmente são discussões que ocorrem na sala de aula assim que vez que a viagem de campo foi concluída.

### **Recursos digitais**

Além de todos os métodos acima descritos, também sugerimos o uso de recursos digitais (por exemplo, bases de dados, livros, revistas, jornais, arquivos, teses, documentos de conferência, documentos governamentais, relatórios de pesquisa, scripts e monografias em formato digital), de várias atividades no nível da escola (por exemplo, proteger pessoas em conflito, educação intercultural, lidar com *bullying*), bem como as atividades entre professores (por exemplo, trocar visitas na aula, par pedagógico).



## Referências

- Blankenstein, F. M., Dolmans, D. H. J. M., Vleuten, C. P. M., & Schmidt, H. G. (2011). Which cognitive processes support learning during small-group discussion? The role of providing explanations and listening to others. *Instr Sci*, 39, 189–204. doi: 10.1007/s11251-009-9124-7
- Blatner, A. & Blatner, Allee. (1997). *Applications in education. In The art of play: Helping adults reclaim imagination and spontaneity*. Philadelphia: Brunner/Mazel-Taylor & Francis.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a Way of Teaching* (2nd edition). U.S.A.: John Wiley and Sons.
- Bryce-Clegg, A. (2014). *Creative Role Play in the Early Years: Creative Role Play in the Early Years*. Bloomsbury Publishing, London.
- Catterall, J. S., Dumais, S.A., & Hampden-Thompson, G. (2012). *The Arts and Achievement in At Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies, Research Report #55*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann. Chicago.
- Dorson, J. A. (2014). *Art Therapy for Children: Activities for Individuals and Small Groups*. CreateSpace Independent Publishing Platform
- Emmerson, L., & Lees, J. (2013). *Let's get it right: A toolkit for involving primary school children in reviewing sex and relationships education*. National Children's Bureau. Scotland
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2015). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook 7th Edition*. Psychology Press
- Francis, B., & Skelton, C. (2001). *Investigating Gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham, Open University Press.
- Fredericks, D. (2005). *The Complete Idiot's Guide to Success as a Teacher*. Penguin Group (USA). Inc. <https://www.teachervision.com/problem-solving/problem-solving>
- GEAR against IPV II "Gender Equality Awareness Raising against Intimate Partner Violence II"* (2016). The project has received the financial support of the DAPHNE III Programme of the European Union.

- Griffith, R. L., Steelman, L. A., Wildman, J. L., LeNoble, C. A., & Zhou, Z. E. (2017). Guided mindfulness: A Self-regulatory approach to experiential learning of complex skills. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 18(2), 147-166.
- Hamair, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Collier, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170–179.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, US: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, 39(1), 35-47. doi: 10.1080/03004270903179538
- Kangas, M., Koskinen, A., & Krokfors, L. (2017). A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher's pedagogical activities. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 451-470.
- Ketamo, H., Kiili, K., Arnab, S., & Dunwell, I. (2013). Integrating Games into the Classroom: Towards New Teachership. In S. Freitas, M. Ott, M. M. Popescu, & I.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Resource of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mahan, L. A. (1967), What is the problem-solving method of teaching? *Sci. Ed.*, 51: 332–343. doi:10.1002/sce.3730510405
- [https://en.wikipedia.org/wiki/Case\\_method](https://en.wikipedia.org/wiki/Case_method)
- [https://en.wikipedia.org/wiki/Field\\_trip](https://en.wikipedia.org/wiki/Field_trip)
- <https://k12teacherstaffdevelopment.com/tlb/how-can-i-facilitate-brainstorming-in-the-classroom/>
- Maier, H. W. (1991). Role playing: Structures and educational objectives. *Journal of Child and Youth Care*, 6(4), 145-150

- Owen Blakemore, J. E., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2015). *Gender Development*. Psychology Press.
- Rinne, L., Gregory, E., Yarmolinskaya, J., & Hardiman, M. (2011). Why Arts Integration Improves Long-Term Retention of Content. *Mind, Brain, and Education*, 5(2), 89-96(8).
- Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. *Personnel Psychology*, 64(2), 489-528.
- Slater, A. & Bremner, J.G. (2011). *An Introduction to Developmental Psychology* (BPS Textbooks in Psychology). Wiley & Sons, London
- Stanescu (Eds), *New Pedagogical Approaches in Game Enhanced Learning: Curriculum Integration*. Portland: Book News Inc., 114-135.
- UNESCO, (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices*. Paris, France.
- Upitis, R. (2011). *Arts Education for the Development of the Whole Child*. Prepared for the Elementary Teachers' Federation of Ontario, Canada.
- Welty, W. M. (1989). *Discussion Method Teaching: A Practical Guide. To Improve the Academy, Paper 183*. New York: University of Nebraska – Lincoln. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/183>
- White, M. & Epston, D. (1990). Narrative means to therapeutic ends. New York: W. W. Norton.
- Berkowitz, W. M., & Bier, C. M. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), pp. 29–48
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart & Good High Schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Cortland, N.Y.: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility) / Washington, D.C.: Character Education Partnership.