

TATIANA DE LURDES BETTENCOURT MEDINA

**Avaliação dos impactos de uma intervenção de educação
positiva no bem-estar e no desempenho escolar de alunos do
2.º ciclo do Ensino Básico**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2016

TATIANA DE LURDES BETTENCOURT MEDINA

Avaliação dos impactos de intervenção de educação positiva no bem-estar e no desempenho escolar de alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico

Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Prof. Doutor Luís Sérgio Vieira



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2016

Declaração de autoria de trabalho:

Avaliação dos impactos de uma intervenção de educação positiva no bem-estar e no desempenho escolar de alunos do 2.º ciclo do ensino básico

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída

Copyright

Tatiana de Lurdes Bettencourt Medina

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Durante todo o processo que envolve a dissertação, muitas foram as pessoas que fizeram com que fosse possível a sua realização.

Nesse sentido, pretendo manifestar o meu sincero agradecimento:

À Universidade do Algarve, por tão bem me acolher e por todas as experiências a que me sujeitou;

Ao Agrupamento de Escolas João de Deus, em Faro, por ter permitido com que a Escola Básica 2, 3 de Santo António fosse o local de intervenção da investigação da dissertação. Sem o diretor do agrupamento, professores e encarregados de educação nada disto seria possível.

Um especial obrigada aos alunos participantes neste estudo, que de forma tão colaborativa e interessada tornaram toda a intervenção mais fácil e dinâmica.

Ao meu orientador de dissertação, Prof. Doutor Sérgio Vieira, por ter depositado confiança em mim e por todo o apoio, disponibilidade e compreensão manifestados.

Um agradecimento à minha família, em especial aos meus pais. Sem eles nada disto seria possível. Apesar de estarem longe, o amor incondicional e o apoio que me dão são sentidos além fronteiras, além de um Oceano. À minha irmã e ao meu cunhado, agradeço o constante apoio dado e todos os momentos proporcionados.

Uma vez que a dissertação foi incorporada no estágio curricular, não posso deixar de agradecer à minha colega de estágio Micaela, pela amizade, partilha de conhecimentos, apoio e desabafos.

Finalmente, mas não menos importante, aos meus amigos que me acompanharam nesta fase, especialmente à Ângela e à Daniela. Mesmo estando longe na fase final, nunca me deixaram de apoiar, dar força e incentivar. Obrigada por todos os momentos que me proporcionaram durante todo o curso, sem vocês não seria o mesmo.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

No último século observou-se um foco da Psicologia na reparação dos aspetos negativos da vida, o que negligencia o indivíduo realizado e a comunidade próspera (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). É neste cenário que surge a Psicologia Positiva tendo como intuito otimizar a qualidade de vida e desenvolver o bem-estar. Nos últimos anos, o interesse manifestado sobre as aplicações da psicologia positiva para a educação tem aumentado. Uma vez que a escola é um dos contextos mais importantes no desenvolvimento dos jovens, este contexto constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de iniciativas relacionadas com a promoção de bem-estar.

Para além disso, evidências sugerem que ao promover o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes, o desempenho escolar destes aumenta (Norris, Williams, O'Connor & Robinson, 2013).

Nesse sentido, a presente investigação teve como objetivo avaliar o impacto de uma intervenção de educação positiva no bem-estar e no desempenho escolar de alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Recorreu-se a um desenho metodológico *quasi-experimental* com recolha de dados em dois momentos, antes e após a intervenção, de indicadores de expressão emocional e de satisfação com a vida, num grupo de 85 alunos de uma escola do 2.º ciclo do ensino básico. A intervenção consistiu no registo diário de acontecimentos positivos e a reflexão destes durante um mês.

Os resultados obtidos estão em consonância com investigações anteriores, na medida em que suportam os benefícios da promoção do bem-estar nas escolas.

Palavras-chave: Psicologia Positiva, bem-estar, educação positiva, desempenho escolar.

ABSTRACT

In the last century, a focus of Psychology has been observed in the repair of negative aspects of life, which neglects the realized individual and the prosperous community (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). It is in this scenario that the Positive Psychology arises in order to optimize the quality of life and develop well-being. In recent years, interest shown in the applications of positive psychology to education has increased. Since school is one of the most important contexts in the development of young people, this context is a privileged space for the development of initiatives related to the promotion of well-being.

In addition, evidence suggests that in promoting student growth and development, school performance increases (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013).

In this sense, the present research aimed to evaluate the impact of a positive education intervention on the well-being and school performance of students in the 2nd cycle of basic education. A quasi-experimental methodological design was used with data collection in two moments, before and after the intervention, of indicators of emotional expression and satisfaction with life, in a group of 85 students from a school in the 2nd cycle of the basic education. The intervention consisted in the daily recording of positive events and their reflection for a month.

The results obtained are in line with previous research, insofar as they support the benefits of promoting well-being in schools.

Keywords: Positive Psychology, well-being, positive education, school performance.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. A EDUCAÇÃO POSITIVA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM CONTEXTO ESCOLAR SUSTENTADA NOS PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA POSITIVA	4
1.1. A preocupação com o desenvolvimento psicológico positivo	4
1.2. Racional da educação positiva, uma tipologia de intervenção psicológica positiva em contexto escolar	5
1.2.1. Intervenções em Psicologia Positiva	8
1.3. A expressão de emoções e de satisfação com a vida em crianças e adolescentes.....	12
1.4. Bem-estar, aprendizagem e rendimento escolar.....	17
2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	19
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO.....	20
3. METODOLOGIA.....	21
3.1. Participantes	21
3.2. Instrumentos	21
3.2.1. Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS-C).....	21
3.2.2. Escala de Satisfação de Vida dos Estudantes (SLSs).....	22
3.2.3. Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (EMSV).....	23
3.2.4. O Meu Diário Positivo.....	23
3.2.5. Rendimento Escolar.....	24
3.3. Procedimento.....	24
3.3.1. Recolha de Dados	24
3.3.2. Tratamento de Dados.....	25
4. RESULTADOS	27
4.1. Apresentação e análise dos dados quantitativos.....	27
4.2. Apresentação e análise de dados qualitativos	33
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	35
CONCLUSÃO.....	38
BIBLIOGRAFIA	40
ANEXOS	45

LISTA DE ABREVIATURAS

BES: Bem-estar Subjetivo

PA: Afetividade Positiva

NA: Afetividade Negativa

PANAS: *Positive and Negative Affect Scale*

EMSV : Escala Multidimensional de Satisfação de Vida

SLSS: *Student Life Satisfaction Scale*

PEP: *Positive Educational Practices*

PRP: *Penn Resiliency Program*

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1. Gráfico de médias da dimensão Satisfação com a Vida.....29

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4.1. Análise de variância com medidas repetidas das dimensões estudadas.....28

Tabela 4.2. Análise de comparação de médias *Within* e *Between Groups* com as dimensões estudadas.....28

Tabela 4.3. Médias, desvio-padrão, mínimos e máximos das classificações registadas nos 2.º e 3.º períodos.....30

Tabela 4.4. Coeficiente de Correlação de Pearson entre médias das classificações do 3.º período e o momento pós-intervenção (T2).....30

Tabela 4.5. Regressões Hierárquicas das variáveis em estudo com os resultados escolares dos grupos experimental e de controlo.....32

Tabela 4.6. Frequência e Percentagem das entradas do “Diário Positivo”.....34

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I. Consentimento Informado.....	46
ANEXO II. Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS-C).....	47
ANEXO III. Escala de Satisfação de Vida dos Estudantes (SLSs).....	48
ANEXO IV. Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (EMSV).....	49
ANEXO V. O Meu Diário Positivo.....	50

INTRODUÇÃO

‘Como atingir a felicidade?’, ‘Quais os indicadores da felicidade?’, ‘O que é ser feliz?’. Estas são algumas das perguntas que todos nós fazemos em algum momento da nossa vida.

Existe a evidência que a emoção positiva é um preditor da saúde e da longevidade. Vários estudos concluíram que pessoas felizes possuem hábitos mais saudáveis, pressão arterial mais baixa, e um sistema imunitário mais forte (Seligman, 2002).

Ao observar a nossa sociedade conseguimos perceber que a maioria das pessoas segue a ideia que a dedicação ao trabalho vai originar sucesso, que por sua vez vai gerar felicidade. Esta crença tem sido transmitida direta ou indiretamente pelas escolas, pelas empresas, pelos pais e pela sociedade. Se o sucesso causa a felicidade então cada indivíduo que atinge um objetivo deveria estar feliz. Contudo, cada vitória que é conquistada motiva novas metas a serem alcançadas, o que impulsiona a felicidade para segundo plano (Achor, 2010). Este autor acrescenta ainda que devido a investigações nos ramos da Psicologia Positiva e da Neurociência, hoje sabemos que a felicidade é o precursor do sucesso e não apenas o resultado.

As evidências indicam que a felicidade causa mais produtividade e conseqüentemente mais rendimento salarial comparativamente com os pessoas com índices de felicidade mais baixos (Seligman, 2002).

Considerando as evidências mencionadas anteriormente, é possível concluir que trazer mais felicidade para a nossa vida vale a pena. Nesse sentido, e sendo a felicidade um grande preditor da qualidade de vida, este conceito tornou-se como um dos temas mais atuais na investigação em Psicologia. É nesta perspectiva que surge a Psicologia Positiva, tendo como grande objetivo otimizar o bem-estar dos indivíduos, das instituições e das comunidades.

A escola tem centrado a sua ação no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, promovendo a realização e sucesso (Seligman, Ernst, Gilham, Reivich & Linkins, 2009; Waters, 2011).

A Psicologia da Educação focou-se nos processos e nas dificuldades de ensino-aprendizagem, nomeadamente nas necessidades educativas especiais, e na explicação do (des)interesse pela aquisição de conhecimento através das teorias da motivação.

Peterson (2006) defende que as escolas devem promover práticas que construam o carácter e o bem-estar dos alunos.

Embora seja importante a diminuição das experiências negativas dos jovens nas escolas, é igualmente importante otimizar a vida escolar de todos os integrantes do sistema educativo. Será pertinente o foco do psicólogo educacional na prevenção, em vez da remediação.

Nesse sentido, a presente investigação teve como objetivo avaliar o impacto de uma intervenção da educação positiva na promoção de bem-estar e no desempenho escolar de alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Para tal, recorreu-se a um desenho metodológico *quasi*-experimental com recolha de dados de indicadores de expressão emocional e de satisfação com a vida antes e após a intervenção, num grupo de 85 alunos de uma escola do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico.

O grupo experimental foi alvo de uma intervenção que consistia na identificação e registo diário de três acontecimentos positivos e na reflexão sobre as razões para a sua identificação como tal e de que modo poderia incrementar a sua ocorrência.

O presente estudo encontra-se dividido em duas partes: enquadramento teórico e estudo empírico. A primeira tem como objetivo a revisão de literatura relativamente ao tema abordado, fundamentando o seu estudo e inclui a segunda parte que pretende apresentar toda a metodologia utilizada no processo de investigação, os seus resultados e conclusões finais.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A EDUCAÇÃO POSITIVA COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM CONTEXTO ESCOLAR SUSTENTADA NOS PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA POSITIVA

1.1. A preocupação com o desenvolvimento psicológico positivo

Os meios de comunicação são uma das principais fontes na transmissão de notícias de cariz negativo, dando realce a temas como criminalidade, guerras, doenças, crise económica, desemprego, entre outros. O estudo das emoções negativas que são responsáveis pela expressão e experiência das pessoas relativamente aos conflitos e a tendência do estudo dos fatores e causas das tragédias mundiais podem justificar a preferência existente pelos aspetos negativos em detrimento dos positivos, sendo que as experiências que promovem a felicidade são, muitas vezes, esquecidas (Paludo & Koller, 2007).

Desta forma, a Psicologia concentrou-se essencialmente na reparação de danos dentro de um modelo de doença do funcionamento humano. Esta atenção quase exclusiva à patologia negligencia o indivíduo realizado e a comunidade próspera (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

“Pergunta-se, então, como a ciência poderia investigar as causas da felicidade se existem, por exemplo, outros fatores mais emergentes, como as causas da depressão? Mas, será que o progresso da ciência deve ser orientado somente pelas emergências? Ou pode se ocupar de outros temas?” (Paludo & Koller, 2007, p.10).

Nesse âmbito, surge a Psicologia Positiva que promete começar a catalisar uma mudança no foco da psicologia da preocupação apenas com a reparação das piores coisas na vida também para a construção de qualidades positivas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Desta forma, a Psicologia Positiva visa contribuir para o florescimento e o funcionamento saudável do indivíduo, grupos e instituições, preocupando-se em fortalecer competências em detrimento de reparar os danos (Paludo & Koller, 2007).

Este movimento vem valorizar as experiências subjetivas, tais como o bem-estar, contentamento e satisfação relativamente ao passado; esperança e otimismo relativamente ao futuro; e do fluxo e da felicidade relativamente ao presente. A nível

individual, este campo envolve traços individuais positivos, tais como, a capacidade de amar e vocação, coragem, habilidade interpessoal, sensibilidade estética, a perseverança, o perdão, a originalidade, espírito futuro, espiritualidade, talento e conhecimento. A nível do grupo é sobre as virtudes cívicas e as instituições que movem os indivíduos para uma melhor cidadania, sendo estas a responsabilidade, a nutrição, o altruísmo, a civilidade, a moderação, a tolerância e a ética de trabalho (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Tendo isto em conta, os autores defendem a necessidade de investigações que se dediquem aos fatores que constituem uma vida satisfatória e que promovam o desenvolvimento positivo a nível do indivíduo, da sociedade e das instituições (Seligman, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Esta visão pode ter o efeito de prevenir muitos dos principais distúrbios emocionais. Esta ciência também pode ter dois efeitos colaterais: pode tornar a vida dos clientes fisicamente saudável, tendo em conta a aprendizagem sobre os efeitos de bem-estar mental sobre o corpo que os psicólogos estão a absorver. Também irá fazer com que as pessoas se encontrem mais fortes e mais produtivas tornando o potencial humano mais elevado (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

As descobertas das investigações relativamente à Psicologia Positiva destinam-se a complementar, e não para substituir o que se sabe sobre o sofrimento humano, fraqueza e desordem. O propósito é ter uma compreensão científica mais completa e equilibrada da experiência. Uma ciência e prática completas da psicologia devem incluir um entendimento sobre o sofrimento e a felicidade, bem como a sua interação (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

1.2. Racional da educação positiva, uma tipologia de intervenção psicológica positiva em contexto escolar

A escola é um dos contextos mais importantes de desenvolvimento na vida dos jovens, podendo ser considerada como uma das principais fontes de aptidões e competências que suportam a capacidade de adaptação dos jovens de forma bem-sucedida (Hamilton & Hamilton, 2009). De acordo com Peterson (2006), as intervenções no âmbito da

Psicologia Positiva devem ser aplicadas não só a nível individual, como a nível institucional.

Peterson (2006) defende que as escolas devem promover práticas que constroem o carácter e o bem-estar. Mesmo reconhecendo a importância de diminuir o sofrimento e experiências negativas dos jovens nas escolas, este autor afirma que a instituição escolar deveria complementar esses feitos guiando os jovens para serem pessoas responsáveis e produtivas na sociedade.

Nos últimos anos, o interesse manifestado sobre as aplicações da Psicologia Positiva para a educação tem aumentado.

Seligman e seus colaboradores vão ao encontro com a afirmação de Peterson, levantando a questão “I am all for accomplishment, success, literacy, and discipline; but imagine if schools could, without compromising either, teach both the skills of well-being and the skills of achievement. Imagine Positive Education.” (Seligman et al., 2009, p.293).

Estes autores afirmam que o bem-estar e a aprendizagem estão interligados, uma vez que um aumento no bem-estar é susceptível de produzir aumento na aprendizagem. Esta afirmação só vem confirmar a importância da aprendizagem do bem-estar nas escolas (Seligman et al., 2009).

Promover o crescimento e desenvolvimento também pode levar benefícios para o desenvolvimento de competências académicas. Um pressuposto comum é que um foco no bem-estar dentro da educação leva tempo e recursos das atividades no meio escolar. No entanto, há boas evidências que sugerem que os estudantes que se desenvolvem e crescem demonstram um aumento no desempenho escolar (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013).

A escola é o local ideal para iniciativas relacionadas com o bem-estar uma vez que esta instituição é parte integrante na vida dos jovens. Seligman e seus colaboradores (2009) apontam ainda três vantagens de programas envolvendo o bem-estar: promover aptidões e pontos fortes que são valorizados pela maioria; produzir melhorias mensuráveis no comportamento e no bem-estar dos alunos; e facilitar a participação dos alunos na aprendizagem e realização académica.

O objetivo principal da Educação Positiva é promover a saúde mental positiva a partir do crescimento e desenvolvimento pessoal dentro da comunidade escolar. Tendo isto em consideração, o crescimento e desenvolvimento nas escolas podem existir em diversos níveis e situações, como por exemplo, quando a nível individual o aluno está feliz uma vez que os seus relacionamentos sociais são de cariz positivo, quando os seus objetivos são atingidos com competência e confiança, quando faz contribuições valiosas para os outros. Já quando se fala de um membro da equipa, o crescimento é visível quando o sujeito em questão experimenta emoções positivas ao longo do dia, obtém um profundo senso de valor do seu trabalho, e se sente como um membro valorizado da comunidade escolar. A nível coletivo, uma turma pode estar em crescimento quando os alunos se sentem incluídos, em que o professor se sente confiante e satisfeito, e onde todos os membros da turma se sentem envolvidos e comprometidos com a aprendizagem. Na comunidade escolar, isso acontece quando os membros da comunidade sentem um profundo senso de compromisso e de pertença à escola e à cultura promovendo emoções positivas, uma aprendizagem eficaz e responsabilidade social. Desta forma, o objetivo de promover o crescimento e desenvolvimento pessoais relacionam-se com os resultados multidimensionais em vários níveis dentro do sistema escolar (Norrish et al., 2013).

O Colégio de São Pedro é uma escola privada de alunos do sexo masculino (N = 1299) na cidade de Adelaide, Austrália do Sul. A escola acolhe alunos de regime externato, bem como de internato e é uma escola não seletiva fundada pela Igreja Anglicana. Em 2011, o Diretor do Colégio, Simon Murray e a sua equipa, em consulta com o Conselho de Governadores, tomaram a decisão de adotar a psicologia positiva como uma abordagem chave para sustentar sua nova direção. As forças de carácter foram tecidas em cinco iniciativas estudantis na escola, algumas das quais incluem o corpo estudantil maior (e.g., o desporto e o Currículo de Educação Positiva), enquanto outros programas foram usados com amostras menores e específicas (e.g., literatura de inglês do 8.º ano de escolaridade, líderes de estudantes de ensino médio e estudantes que buscam aconselhamento) (White & Waters, 2015).

Após 18 meses de planeamento, consulta interna e externa e treinamento de pessoal, o Colégio de São Pedro lançou o currículo de Educação Positiva de toda a escola. Após um importante desenvolvimento profissional no bem-estar, a equipa do Colégio de São Pedro reconheceu que o mundo em que os alunos se formarão será um com muitos

desafios. Concluíram que já não era satisfatório confiar unicamente no modelo pastoral tradicional e reconheceram que poderiam fazer mais para ensinar sistematicamente as competências de bem-estar, a fim de preparar os alunos para enfrentar as adversidades, bem como ajudá-los a prosperar durante os bons momentos em suas vidas (White & Waters, 2015).

O currículo de Educação Positiva do Colégio de São Pedro é considerado único na medida em que adota uma abordagem de sistema escolar completo para o bem-estar e os pontos fortes dos alunos (White & Waters, 2015).

1.2.1. Intervenções em Psicologia Positiva

As várias intervenções no âmbito da Psicologia Positiva foram construídas com o objetivo de ensinar os estudantes como promover as suas próprias emoções positivas (Waters, 2011).

Nesse sentido, apresentamos três programas que são mais recorrentes nas escolas, bem como os estudos que remetem para os resultados destes.

O *Penn Resiliency Program* (PRP) é um programa baseado em currículo que é projetado para aumentar a resiliência do estudante e foi implementado em escolas nos Estados Unidos da América, Reino Unido, Austrália, China e Portugal (Waters, 2011).

O principal objetivo do programa é aumentar a capacidade dos alunos para lidar com problemas que são comuns para a maioria dos estudantes durante a adolescência. O PRP promove otimismo, ensinando os alunos a pensar de forma mais realista e flexível sobre os problemas com que se deparam (Waters, 2011).

Segundo Seligman et al., (2009), durante os últimos 20 anos, 17 estudos avaliaram PRP em comparação com um grupo de controlo. A maioria destes estudos utilizou *designs* aleatórios e controlados. Esses estudos incluem mais de 2000 crianças e adolescentes com idades compreendidas entre 8 e 15 anos.

Ao comparar o grupo experimental com o grupo de controlo, dos 17 estudos conduzidos utilizando PRP, 15 examinaram os efeitos destes sobre os sintomas de depressão. Uma

meta-análise destes estudos revelou benefícios significativos do PRP sobre os sintomas de depressão a curto e longo prazo (12 meses após o programa) (Brunwasser & Gilham, 2008 citados por Seligman et al., 2009).

No primeiro estudo de PRP, o programa reduziu para metade os índices de sintomas depressivos durante dois anos. Num cenário de atenção primária, o PRP evitou diagnósticos de depressão e transtornos de ansiedade entre adolescentes com altos níveis de sintomas depressivos na linha de base. Nesse estudo, as informações de diagnóstico foram obtidas a partir de registos médicos com consentimento dos participantes e foram realizadas avaliações independentes por psicólogos que não estavam envolvidos no estudo (Seligman et al., 2009). As investigações existentes assinalam evidências de promoção de melhorias positivas e confiáveis no bem-estar dos estudantes.

O programa *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* é o primeiro estudo empírico de um currículo no âmbito da Psicologia Positiva para adolescentes. Este programa tem como principais objetivos ajudar os alunos a identificar os seus pontos fortes e aumentar a utilização destes no dia-a-dia, pretendendo ser a generosidade, a coragem, a sabedoria e a perseverança. Além desses objetivos, a intervenção esforça-se para promover a resistência, a emoção positiva e senso de significado ou propósito (Seligman et al., 2009).

Seligman e seus colaboradores conduziram uma avaliação controlada e aleatória do currículo de Psicologia Positiva do ensino médio. Nesse sentido, a equipa de pesquisa atribuiu aleatoriamente 347 alunos do 9.º ano à disciplina de Artes da Linguagem. O grupo de experimental continha o currículo de psicologia positiva (Condição de Psicologia Positiva) composto por cerca de 20-25 sessões de 80 minutos. Já o grupo de controlo não continha esse currículo. Os alunos, os seus pais e os professores preencheram questionários padrão antes do programa, após o programa, e durante dois anos de acompanhamento (*follow-up*). Os questionários mediram os pontos fortes dos alunos (por exemplo, amor pela aprendizagem, generosidade), habilidades sociais, problemas comportamentais e o gosto pela escola. Além disso, examinaram as notas dos alunos (Seligman et al., 2009).

Seligman et al., (2009) dão dois exemplos de exercícios usados no currículo, sendo o primeiro denominado por “*Three Good Things*”. Este exercício consiste no registo de

três momentos positivos que aconteceram diariamente ao longo de cada semana, bem como a sua reflexão.

O outro exercício do currículo intitula-se *Using Signature Strengths in a New Way*. Seligman e colaboradores (2009) afirmam acreditar que os estudantes podem obter mais satisfação da vida se aprenderem a identificar quais pontos fortes possuem, em seguida, usá-los, tanto quanto possível, na escola, nos passatempos, com amigos e familiares. Este exercício consiste em várias lições para ajudar os estudantes a identificar pontos fortes em si mesmos e nos outros, usando forças para superar os desafios e aplicando forças de novas maneiras.

A equipa de pesquisa liderada por Seligman et al., (2009) concluiu com este estudo que o programa em questão aumentou os relatos dos alunos de compromisso e gosto pela escola.

Ainda acrescentam que é importante que o aumento das habilidades de bem-estar não antagonize os objetivos tradicionais da aprendizagem em sala de aula, mas melhorá-los.

O programa *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* melhorou as habilidades sociais dos participantes, tais como empatia, cooperação, assertividade e autocontrole, de acordo com os relatos de mães e professores.

Apesar dos resultados encontrados mencionados, o programa em questão não melhorou outros resultados medidos, tais como os relatos dos estudantes em relação aos seus sintomas de depressão e ansiedade, pontos fortes e participação em atividades extracurriculares. Contudo, concluíram que o bem-estar deve ser ensinado e que pode ser ensinado na escola (Seligman et al., 2009).

O modelo PERMA de Seligman sugere que os elementos necessários para incorporar as Intervenções em Psicologia Positiva são as emoções positivas, envolvimento, relações, significado e realização (Waters, 2011). Desta forma, as intervenções de psicologia positiva distinguem-se das iniciativas de bem-estar que visam melhorar o bem-estar através da eliminação ou redução dos fatores negativos (e.g., programas anti *bullying*, programas anti tabaco, depressão).

Kern, Waters, Adler & White (2015) conduziram um estudo com o fim de investigar se os construtos do modelo PERMA de Seligman poderiam ser medidos como dimensões

separadas, usando itens de uma avaliação de bem-estar conduzida com um grupo de estudantes adolescentes, proporcionando assim uma aplicação operacional da teoria PERMA dentro do ambiente educacional.

A investigação em causa incluiu 516 estudantes australianos do sexo masculino do 8.º ao 11.º ano de escolaridade cujas idades eram compreendidas entre 13 e 18 anos. Os alunos foram relativamente distribuídos entre os anos de escolaridade (8.º ano: 118 alunos, 9.º ano: 116 alunos, 10.º ano: 145 alunos, 11.º ano: 134 alunos).

Quando examinadas as correlações entre cada fator de bem-estar e as várias escalas e medidas consideradas no estudo, concluíram que a satisfação com a vida permaneceu significativamente relacionada com emoção positiva, relacionamentos e realização em detrimento da depressão (Kern et al., 2015).

No que concerne às variáveis de saúde, a emoção positiva e realização, estas encontravam-se relacionadas a com uma melhor atividade física e vitalidade, enquanto depressão e ansiedade foram relacionados a sintomas somáticos. Já o envolvimento foi relacionado ao contexto escolar por parte dos participantes. Observou-se uma relação positiva entre a esperança e todos os fatores do bem-estar, com exceção à depressão. A gratidão foi relacionada com a emoção positiva e os relacionamentos, e a espiritualidade foi positivamente associada com relações e depressão. Por último, os eventos da vida menos positivos foram relacionados com a depressão (Kern et al., 2015).

Estes autores concluem que os resultados alcançados sugerem que o bem-estar do aluno é multidimensional, tanto nos aspetos positivos quanto negativos da saúde mental. Do lado positivo, fatores alinham geralmente com o modelo PERMA, com algumas exceções. Com base nos itens incluídos na análise, os fatores de emoção positiva, envolvimento, relacionamentos e realização foram recuperados (Kern et al., 2015).

Waters (2011) sugere que o modelo PERMA seria um instrumento útil para ajudar os líderes da escola a promover a educação positiva nas suas instituições. O uso deste modelo fornece aos dirigentes escolares uma forma de garantir que os alunos tenham acesso a um ambiente que acolha os cinco elementos mencionados à priori (i.e., emoções positivas, envolvimento, relações, significado e realização). Estes elementos, considerados como os pilares do modelo PERMA, podem ser incorporados no plano estratégico da escola para que as despesas, treinamento e recursos necessários sejam

sistematicamente construídos ao longo do tempo para criar um ambiente educacional positivo.

1.3. A expressão de emoções e de satisfação com a vida em crianças e adolescentes

Tanto a saúde psicológica como a saúde física podem ser julgadas em várias dimensões. No entanto, em ambos os domínios, é difícil dizer qual dessas dimensões são essenciais para o bem-estar geral (Lucas & Diener, 2008).

O termo bem-estar é tanto utilizado no dia-a-dia como em contexto científico. A nível quotidiano, o bem-estar encontra-se várias vezes relacionado com a saúde, associando-se à beleza física e a atividades de tempos livres. Já no que concerne a nível científico, esta expressão é utilizada muitas vezes em sentido contraditório de mal-estar (Vieira, 2007).

Segundo Galinha e Ribeiro (2005a), a felicidade tem sido, desde sempre, um tema de grande importância e curiosidade pela humanidade, uma vez que revela-se como sendo o grande objetivo e até como sonho a alcançar.

O bem-estar subjetivo (BES), mesmo sendo um conceito recente, tem sido alvo de grande interesse por vários domínios da psicologia, nomeadamente a Psicologia da Saúde, Educação Positiva e a Psicologia Vocacional. Este conceito sofreu grandes evoluções históricas durante o último século, tendo origem no âmbito da saúde. A origem do BES remonta para a época do Iluminismo, no século XVIII, no qual o desenvolvimento pessoal e a felicidade tornaram-se valores centrais, cabendo à sociedade proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades visando uma vida boa (Galinha & Ribeiro, 2005a).

Na década de 60 é introduzido o termo qualidade de vida uma vez que com a generalização do Estado de Providência verifica-se um interesse direcionado para valores pós-materialistas, dando ênfase a outros valores que não os materiais (Galinha & Ribeiro, 2005a).

Ainda nessa década deu-se à distinção entre bem-estar material e bem-estar, sendo o bem-estar a “avaliação feita pelo indivíduo ao seu rendimento” (Galinha & Ribeiro, 2005a, p.206). Estes autores ainda enfatizam que o nosso bem-estar é determinado por

outros fatores para além dos recursos materiais, tais como a saúde, as relações sociais, o trabalho, entre outros. Tendo isto em conta, a partir de vários estudos empíricos realizados, para além da distinção desses dois conceitos, foi ainda estudado o BES com o objetivo de estudar a qualidade de vida da sociedade.

Outro marco histórico importante do conceito do BES é a segunda revolução da saúde, datado na década de 70. Devido à primeira revolução da saúde, verificou-se uma diminuição na taxa de mortalidade na Europa, em resultado da implementação do modelo biomédico e da prevenção das infeções. Já a Segunda Revolução da Saúde, tendo como foco a saúde em detrimento da doença, ocupou-se de combater os comportamentos de risco que estariam na origem das principais causas de mortalidade no século XX (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a; Pais-Ribeiro, 1998).

A doença pode ser causada por vários fatores. Os fatores macrossociais (e.g., cultura, condições socioeconómicas, guerras e grandes desastres, suporte social insuficiente), mesmo sendo independentes das características biológicas do indivíduo, são determinantes no contexto de desenvolvimento de muitas doenças, incluindo doenças mentais (Saraceno, 1995).

“A Saúde Mental tem sido definida de muitas formas mas torna-se consensual que está para além da ausência de perturbações mentais.” (Galinha & Ribeiro, 2005a, p.208).

Assim sendo, a Psicologia em vez de se focar apenas nas perturbações mentais, passou a demonstrar interesse pelos aspetos positivos da Saúde Mental, tais como o BES, a auto-eficácia, a autonomia, a competência, entre outras (WHO, 2001).

Os cientistas que estudam o BES acreditam que uma das formas para alcançar a felicidade é o facto de o indivíduo gostar da sua vida (Lucas, Diener & Oishi, 2002). Podemos então definir o BES, a partir desta ideia, como a avaliação cognitiva que a pessoa faz da sua própria vida.

Segundo Lucas, Diener e Oishi (2002), essas avaliações incluem a forma como as pessoas reagem a certos acontecimentos bem como o julgamento cognitivo que estas fazem sobre a satisfação e realização pessoal. A abordagem de que a crença que a pessoa tem sobre o seu próprio bem-estar ser de grande importância, tem vantagens e desvantagens. Embora dê poder final ao indivíduo, isso também significa que o BES não pode ser uma definição integral de Saúde Mental, uma vez que as pessoas podem se

encontrar em estado confuso mesmo que se considerem felizes. Desta forma, no que diz respeito à avaliação da Saúde Mental de uma pessoa, é necessário considerar medidas para além do BES (Diener, Suh & Oishi, 1997).

Desta forma, o BES é um conceito multidimensional, podendo ser distinguido entre uma dimensão cognitiva ou avaliativa e outra afetiva ou emocional, uma vez que a avaliação que o sujeito faz à sua vida possa ser o julgamento sobre a satisfação com a sua vida e a expressão de emoções positivas ou negativas (Vieira, 2007). Desta forma, o BES é constituído por três componentes: satisfação com a vida, a afetividade positiva (PA) e a afetividade negativa (NA), sendo o domínio afetivo representado pelas afetividades positiva e negativa, e o domínio cognitivo pela satisfação com a vida (Vieira, 2007).

O BES pode abordado a partir de duas perspectivas relativamente distintas em psicologia: a visão hedonista e a visão eudemonista. A primeira remete ao prazer, a felicidade, ou o equilíbrio entre afetividades positiva e negativa. A segunda visão, pelo contrário, define o bem-estar em termos de esforços individuais do indivíduo para concretizar o seu potencial, fazer sentido e buscar propósito na sua vida. A perspectiva hedonista remete à sensação, enquanto a eudemonista remete para os aspetos que permitem alcançar uma vida boa (Lent & Brown, 2008).

A satisfação com a vida, como dimensão cognitiva do BES, refere-se, em grosso modo, ao grau de contentamento da maneira como tem decorrido a própria vida.

Segundo Simões (1992), e uma vez que a satisfação com a vida diz respeito à componente cognitiva do BES, trata-se, primeiramente, de um critério subjetivo sobre a qualidade da própria vida, baseado num padrão determinado pelo indivíduo e não por critérios externos estabelecidos por outros (e.g., saúde, condições económicas). Em segundo lugar, e contrariamente ao que acontece com muitos indicadores de saúde mental, focando-se em fatores negativos, a satisfação com a vida refere-se a aspetos positivos da própria vida. “Por último, implica uma avaliação global das várias facetas da vida do indivíduo: o pressuposto é o de que ele atribui ponderações positivas e negativas a essas diversas facetas.” (Simões, 1992, p.503).

Segundo Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), a satisfação com a vida refere-se a um processo de julgamento cognitivo. Estes autores ainda explicam que os julgamentos

de satisfação com a vida são dependentes da comparação efetuada entre as próprias circunstâncias e o padrão ideal. É importante destacar que esse julgamento não é imposto externamente, mas sim pela própria pessoa, baseando-se na comparação com um padrão que esta estabelece para si mesma.

A nível empírico, Marques, Pais-Ribeiro e Lopez (2009) lideraram uma intervenção em Portugal durante cinco semanas baseada na esperança. Esse estudo teve como amostra 62 alunos com idades compreendidas entre 10 e 12 anos. O grupo de controlo foi constituído por 31 alunos, assim como o grupo experimental. A intervenção tinha como objetivos aumentar a esperança, a satisfação da vida, a auto-estima, a saúde mental e a realização académica. Os alunos em ambos os grupos completaram avaliações no pré-teste e pós-teste imediato, e no acompanhamento de 6 meses e 18 meses. Os resultados pós-teste mostraram que o grupo de intervenção apresentou níveis significativamente melhorados de esperança, satisfação de vida e auto-estima e esses benefícios foram mantidos no seguimento de 18 meses. Os autores concluíram que uma breve intervenção relacionada com a esperança no meio escolar pode aumentar o bem-estar e esses benefícios são duradouros.

Também em Portugal, estudos conduzidos por Vieira, Saxe e Gonçalves (2015), relativamente ao impacto de estratégias no 1.º ciclo do ensino básico referentes à educação positiva e o bem-estar com 64 crianças que frequentavam o 4.º ano do ensino básico, sugere mudanças benéficas do bem-estar subjetivo nos participantes ($n = 32$), quer na componente cognitiva, quer na emocional. Os resultados obtidos nestes estudos sugerem que as crianças participantes na intervenção aumentaram os níveis de satisfação não só com o *self*, mas também quando comparadas com os pares. Relativamente à satisfação com a escola não foram encontrados valores estatisticamente significativos.

Suldo e Huebner (2004), através de um estudo empírico realizado em dois momentos num espaço de um ano, envolvendo 1045 participantes no primeiro momento e 816 no segundo momento, com uma média de idades de 14.2 e 15.2 respetivamente, contando com estudantes do 6.º ao 11.º ano de escolaridade. O objetivo deste estudo foi testar os efeitos da satisfação da vida na relação entre eventos de vida estressantes e subsequente comportamento psicopatológico em adolescentes. Suldo e Huebner (2004) chegaram à

conclusão de que a experiência da satisfação da vida pode servir como uma força psicológica significativa para os adolescentes.

O afeto faz parte do cotidiano das pessoas que desenvolvem esforços no sentido de o promover de forma positiva garantindo o bem-estar (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005a). Sendo o afeto a dimensão emocional do BES, este traduz-se nas emoções que o indivíduo expressa em cada momento.

Resumidamente, e segundo Watson, Clark e Tellegen (1988), afeto positivo (PA) reflete o grau em que uma pessoa se sente entusiasmada, ativa e alerta. Um PA alto é um estado de alta energia, concentração total, e envolvimento prazeroso, enquanto um PA baixo é caracterizado por tristeza e apatia.

Em contraste, afeto negativo (NA) é uma dimensão geral do sofrimento subjetivo e desagradável que inclui uma variedade de estados de humor, tais como incluindo raiva, desprezo, nojo, culpa, medo e nervosismo.

Um estudo realizado por Bordwire e Huebner (2010) envolvendo 293 participantes de seis escolas americanas que frequentavam do 8.º ao 10.º ano de escolaridade concluiu que os alunos que experimentaram uma maior frequência de emoções positivas (e.g., alegria, felicidade) estavam significativamente mais satisfeitos com a escola e os estudantes que apresentavam maior frequência de emoções negativas (e.g., triste, envergonhado) apresentavam baixos níveis de satisfação com escola. Esses resultados sugerem que a afetividade afeta significativamente os níveis de satisfação escolar dos adolescentes.

Ainda sobre os estudos realizados por Vieira, Saxe e Gonçalves (2015), chegaram a resultados favoráveis relativamente à componente emocional do bem-estar. Mais especificamente, a variável afetividade positiva registou um aumento das emoções positivas das crianças do grupo experimental comparativamente ao grupo de controlo, do primeiro para o segundo momento. Já a afetividade negativa sugere “comportamentos distintos dos participantes dos dois grupos, entre o 1.º e o 2.º momento” (Vieira, Saxe & Gonçalves, 2015, p.64).

No que concerne à estrutura do conceito de afeto, existem duas abordagens: afeto específico e perspectiva dimensional. A primeira defende que existem vários tipos de afeto, cada um com as suas especificidades. Assim sendo, as emoções que resultam

desta abordagem são entendidas como independentes umas das outras, tendo cada uma delas um padrão de resposta fisiológico específico (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005b).

Ainda estes autores explicam a segunda abordagem como existindo várias dimensões do afeto, geralmente duas dimensões afetivas centrais. “As emoções específicas são consideradas como combinações das duas dimensões básicas” (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005, p.212).

1.4. Bem-estar, aprendizagem e rendimento escolar

Embora seja possível educar e desenvolver crianças felizes no ambiente escolar, esses objetivos são muito diferentes. Muitos alunos conseguem atingir uma média considerável, mas sentem-se desconectados com a escola (Martens & Witt, 2004).

Blum e Libbey (2004) defendem que essa desconexão com a escola acontece devido ao baixo nível de competências sócio emocionais dos estudantes à medida que prosseguem a sua carreira escolar. Acrescentam ainda que essa fraca conexão afeta de forma negativa o desempenho escolar dos estudantes.

Nesse sentido, Seligman e colaboradores (2009) defendem que o bem-estar está directamente relacionado com a aprendizagem, uma vez que um bem-estar elevado aumentará, de igual forma, a aprendizagem.

Se um estudante é feliz no ambiente escolar, este irá aprender de forma mais eficaz e permanente (Diener et al., 2002).

As emoções podem facilitar ou impedir o envolvimento das crianças na escola, a ética do trabalho, o compromisso e o sucesso final da escola. (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

A promoção do bem-estar é responsável não só pelo aumento da realização académica, mas também pelo decréscimo de problemas comportamentais e melhoria das relações que envolvem o jovem (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg & Haynes, 1997).

Será importante referir que existem vários fatores externos que influenciam a aprendizagem dos jovens, tal como a promoção do bem-estar. Os alunos normalmente não aprendem sozinhos, mas sim em colaboração com seus professores, na companhia de seus pares e com o encorajamento de suas famílias (Durlak et al., 2011).

Martens e Witt (2004) acrescentam que é necessário criar um ambiente onde psicólogos, professores e encarregados de educação proporcionem *feedback* positivo com o objetivo de ajudar as crianças a serem bem-sucedidas desde o primeiro momento de frequência na escola.

2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Como mencionado durante a revisão de literatura, o bem-estar das crianças tem efeitos positivos tanto em meio escolar, como em meio social e familiar (Diener et al., 2002; Elias et al., 1997; Lucas et al., 2002; Seligman et al., 2009). Desta forma, será importante compreender se uma educação positiva pode levar ao incremento de sentimentos de bem-estar e de satisfação, geral e em relação à escola, e consequentemente aumentar o rendimento académico (Norrish et al., 2013; Seligman et al., 2009), tendo presente a ideia de que o crescimento é perceptível quando as emoções positivas são experienciadas (Norrish et al., 2013).

Uma vez que Vieira, Saxe e Gonçalves (2015) sugerem que o sucesso escolar ou o seu inverso poderá ter um efeito positivo ou negativo no bem-estar dos alunos, será importante estudar essa relação.

Nesse sentido, e uma vez que a existência de estudos envolvendo estudantes de 2.º ciclo de ensino básico em Portugal é limitado, segundo o nosso conhecimento, surge então o presente estudo com o objetivo de avaliar o impacto de uma intervenção de educação positiva no desenvolvimento e no desempenho escolar de alunos do 2.º ciclo do ensino básico, avaliando o nível de satisfação e afetividade que os alunos admitem ter em relação à escola e a nível global.

Mais especificamente, este estudo visa verificar se o acto de pensar em momentos positivos tem influência na satisfação de vida dos participantes em ambiente escolar; avaliar as emoções positivas e negativas dos participantes; avaliar a satisfação com a vida de forma global através do pensamento positivo; verificar se a intervenção no âmbito da educação positiva influencia o rendimento escolar dos participantes e identificar os preditores do rendimento escolar.

Parte II

ESTUDO EMPÍRICO

3. METODOLOGIA

3.1. Participantes

Este estudo contou com a participação de 85 alunos de quatro turmas do 5.º ano de escolaridade, 43 (50.59%) do sexo masculino e 42 (49.41%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos ($M = 10.36$; $DP = .484$). Os participantes são alunos da Escola Básica 2, 3 de Santo António, sita em Faro, Portugal.

Uma vez que se trata de um estudo com um desenho *quasi*-experimental, os participantes representam dois grupos, grupo experimental e o grupo de controlo, formados de forma a obter um número de participantes idêntico em ambos os grupos. Duas das turmas desempenharam o papel de grupo experimental ($n = 42$) e as outras duas o grupo de controlo ($n = 43$). Desta forma, o grupo experimental ficou constituído por 19 rapazes e 23 raparigas e o grupo de controlo por 24 rapazes e 19 raparigas. No que diz respeito às idades de cada grupo, o grupo experimental apresenta uma média de idades de 10.38 ($DP = .492$) e o grupo de controlo apresenta uma média de idades de 10.35 ($DP = .482$).

3.2. Instrumentos

Foram utilizadas três escalas para avaliar o bem-estar dos alunos, antes e depois da intervenção. Para além destas, foi elaborado um documento em formato de diário baseado no exercício *Three Good Things* do *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* para auxiliar a intervenção, bem como recolhida a informação das classificações dos alunos, visando avaliar o rendimento escolar destes.

3.2.1. Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS-C)

A Escala de Afetividade Positiva e Negativa (Anexo II) é a versão portuguesa de um instrumento desenvolvido por Watson, Clark e Tellegan (1988) para a avaliação das emoções positivas e emoções negativas em crianças e adolescentes. Esta escala foi validada para a população portuguesa por Galinha e Pais-Ribeiro (2005c) tendo sido adaptado para indivíduos com idades compreendidas entre 8 e 17 anos.

Este questionário é composto por 20 itens, com formato de resposta em escala ordinal de três pontos (1 - Nunca, 2 - Às vezes, 3 - Muitas Vezes). A afetividade positiva é avaliada em 10 dos 20 itens, e a afetividade negativa avaliada nos restantes 10 itens. Em termos de consistência interna, para a escala de afeto positivo da escala original $\alpha = .88$; e na escala da versão portuguesa $\alpha = .89$. Relativamente à escala de afetividade negativa da escala original $\alpha = .87$ e para a versão portuguesa $\alpha = .89$ (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005c).

Esta medida possibilita a obtenção de resultados para cada uma das dimensões da afetividade que podem variar entre 10 e 30, variando os resultados no sentido de um índice mais elevado de afetividade positiva e afetividade negativa (Carvalho, Baptista & Gouveia, 2004). As respostas são dadas baseadas nos acontecimentos «no último mês».

3.2.2. Escala de Satisfação de Vida dos Estudantes (SLSs)

A Escala de Satisfação de Vida dos Estudantes (Anexo III) é a versão portuguesa adaptada por Marques, Pais-Ribeiro e Lopez (2007) de um instrumento desenvolvido por Huebner (1991).

A SLSs é uma medida de auto-relato para avaliar a satisfação de vida a nível global em indivíduos com idades compreendidas entre 8-18 anos. As respostas são baseadas em acontecimentos das «últimas semanas». Para cada um dos itens da escala existem seis opções de resposta (1 – discordo fortemente a 6 – concordo totalmente). Os itens são somados para produzir um índice global de satisfação de vida. Os *scores* da escala variam entre 7 - 42. Quanto mais elevado o resultado da somatória dos itens, maior será o nível global da satisfação de vida do sujeito (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2007). Segundo os autores portugueses, a consistência interna do SLSs foi relatada como $\alpha = .82$ por Huebner (1991), e $\alpha = .86$ num estudo exploratório subsequente feito por Hubner e Dew (1994). A confiabilidade teste-reteste foi relatada como .74, com base num intervalo de 1-2 semanas (Huebner 1991 citado por Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2007). Relativamente a este último ponto, os estudos de SLSs sugerem que os relatórios de satisfação de vida de crianças e adolescentes demonstram níveis

moderados de estabilidade. No que diz respeito à consistência interna na versão portuguesa, foi encontrado um Alfa de Cronbach de $\alpha = .86$.

3.2.3. Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (EMSV)

A Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (Anexo IV) fornece um perfil de julgamentos relativamente à satisfação com a vida em seis domínios da satisfação de vida: *Self*, *Self* comparado, Não-violência, Família, Amizade e Escola.

Este instrumento apresenta uma escala de respostas de tipo *Likert* de cinco pontos: 1 – nem um pouco, 2 – um pouco, 3 – mais ou menos, 4 – bastante e 5 – muitíssimo.

Esta escala, validada por Giacomoni e Hutz (2008) é indicada para crianças e adolescentes e foram encontradas consistências internas adequadas para a escala, variando entre $\alpha = .82$ e $\alpha = .86$.

Para o presente estudo será considerada somente a sub-escala Escola, cujo Alpha de Cronbach foi encontrado superior a .80 (Giacomoni & Hutz, 2008). Os itens que compõem esta dimensão, num total de sete, descrevem a importância da escola, do ambiente escolar, dos relacionamentos interpessoais escolares e o nível de satisfação em relação à escola.

3.2.4. O Meu Diário Positivo

‘O Meu Diário Positivo’ (Anexo V) foi construído com o objetivo de auxiliar a intervenção, no sentido dos participantes do grupo experimental registassem, antes de irem dormir, os momentos bons, refletindo sobre estes. Em forma de caderno, é constituído por sete páginas com os sete dias da semana. Em cada página cabe ao estudante enumerar os três acontecimentos mais positivos que teve no dia em questão, e refletir sobre estes dizendo o porquê de serem importantes para ele e o que pode fazer para que esses momentos ocorram com mais frequência.

3.2.5. Rendimento Escolar

Como indicadores do rendimento escolar dos participantes foram usadas as classificações finais dos 2.º e 3.º períodos, numa escala de 1 a 5. Foram consideradas as disciplinas que as quatro turmas tinham em comum, num total de nove: português, inglês, história e geografia de Portugal, matemática, ciências da natureza, educação visual, educação tecnológica, educação musical e educação física. Apesar de todas as turmas frequentarem a disciplina de formação para a cidadania, esta não foi considerada por não ser classificada quantitativamente.

3.3. Procedimento

3.3.1. Recolha de dados

Em primeiro lugar foi pedida a autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas João de Deus, Dr. Carlos Luís, para que a intervenção ocorresse na Escola Básica 2,3 de Santo António. Nesse sentido, foi-lhe entregue um documento a explicar o intuito desta investigação.

Depois de serem selecionadas as quatro turmas a participar, foram definidos os horários para a aplicação dos instrumentos e respetiva intervenção. Após obter resposta positiva do Diretor do Agrupamento em questão e da Coordenadora da Escola Básica 2, 3 de Santo António, demos início ao contacto com os professores e diretores de turma dos alunos que viriam a constituir os participantes na investigação. Em seguida foi entregue o consentimento informado (Anexo I), uma vez que os participantes são menores de idade.

Será importante acrescentar que a escolha das turmas relativamente ao tipo de grupo a integrar (grupos de controlo e experimental) foi feita por nós tendo por objetivo trabalhar com dois grupos com números de participantes semelhantes e com características equivalentes. Os instrumentos foram aplicados no 3.º período às quatro turmas participantes. A intervenção teve a duração de um mês, com dois momentos distintos, T1 (no início do mês de maio) e T2 (final do 3.º período).

Depois do primeiro momento de aplicação dos instrumentos, o diário “O Meu Diário Positivo” foi distribuído e explicado aos participantes do grupo experimental em que o caderno consistia. Foi-lhes pedido que registassem todas as noites três acontecimentos positivos relativamente a esse dia da semana, tentando refletir sobre o significado pessoal desses momentos. Essas instruções são possíveis de encontrar na capa do diário. Será importante referir que após completar o diário por uma semana, os diários foram coletados por nós para análise e novos eram distribuídos para a semana seguinte, repetindo este exercício até o segundo momento de aplicação dos instrumentos.

No segundo momento, foram aplicados, de igual forma para efeitos de comparação, os instrumentos PANAS-C, Escala Multidimensional de Satisfação de Vida e Escala de Satisfação de Vida dos Estudantes (SLSs).

As classificações do 3.º período das quatro turmas foram analisadas, com o objetivo de comparar com as notas registadas no 2.º período.

3.3.2. Tratamento de Dados

Os dados recolhidos foram analisados através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 24.0., os quais são apresentados na Parte II. A utilização deste programa permitiu a realização de uma análise estatística descritiva, de forma a caracterizar a amostra em estudo, recorrendo a frequências absolutas e relativas, média e desvio-padrão. Inicialmente foi possível realizar uma análise inferencial utilizando o *teste t de student* para amostras independentes para avaliar a homogeneidade de variância dos grupos de controlo e experimental antes da intervenção.

Também foi possível realizar uma análise de variância com medidas repetidas das dimensões estudadas, *teste t de student* para amostras emparelhadas para avaliar as diferenças encontradas entre os dois momentos em estudo, e uma análise de comparação de médias *Within e Between Groups*.

Relativamente ao rendimento escolar, foram feitas correlações de *Pearson* entre as médias das classificações do 3.º período em relação às variáveis em estudo relativamente ao segundo momento (T2).

Com o intuito de identificar os preditores do rendimento escolar, foram feitas regressões hierárquicas com as variáveis sociodemográficas e variáveis do bem-estar.

Analisar-se-á os dados recolhidos da atividade relativa ao “Meu Diário Positivo” qualitativamente.

4. RESULTADOS

4.1. Apresentação e análise dos dados quantitativos

Com o intuito de garantir que as características do grupo não influenciem possíveis diferenças que possam surgir, os grupos foram comparados relativamente as variáveis idade e sexo. Nesse sentido, foi efetuada uma análise de variância, através do *test t* (amostras independentes), em função da idade ($F = .365$; $p > .05$), e do sexo ($F = .848$; $p > .05$), assegurando-se, assim, a homogeneidade dos grupos.

Tendo como objetivo a análise de variância de resultados antes e após a intervenção entre os dois grupos (sujeito à intervenção e não) recorreu-se à análise de variância com medidas repetidas comparando-se o nível de bem-estar das crianças pertencentes a cada grupo (Tabela 4.1).

Na Tabela 4.1 são apresentados valores das médias e dos desvios-padrão relativamente a cada uma das dimensões em estudo, sendo que se regista a variável Satisfação com a Vida com a média mais elevada no momento T2, quer no grupo experimental ($M = 30.93$, $DP = 2.11$), quer no grupo de controlo ($M = 30.05$, $DP = 2.17$). Relativamente à média mais baixa encontrada na Tabela 4.1, regista-se a afetividade negativa como sendo a variável menos manifestada no grupo experimental ($M = 12.50$, $DP = 1.57$). Tal também acontece no grupo de controlo, contudo com um valor ligeiramente mais elevado ($M = 13.65$, $DP = 1.68$).

Apesar de existir um aumento das médias entre o segundo momento de intervenção comparativamente ao primeiro, a leitura dos resultados obtidos antes e após a intervenção, quer no grupo experimental, quer no grupo de controlo, não apresenta diferenças estatisticamente significativas nas suas interações (momento x grupo): Satisfação com a vida ($F = 1.346$; $p = .257$); Satisfação com a Escola ($F = 1.315$; $p = .267$); Afetividade Positiva ($F = 1.599$; $p = .187$); Afetividade Negativa ($F = .552$; $p = .647$).

Tabela 4.1

Análise de variância com medidas repetidas das dimensões estudadas.

	Grupo Experimental (n = 42)						Grupo de Controlo (n = 43)						Interação	
	T1		T2		<i>t</i>	<i>p</i>	T1		T2		<i>t</i>	<i>p</i>		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			<i>F</i>	<i>p</i>
SV	29.10	2.51	30.93	2.11	-3.62	.001	29.02	3.44	30.05	2.17	-1.69	.099	1.346	0.257
SE	24.74	4.07	27.45	2.37	-3.80	.000	22.91	2.98	25.58	2.40	-4.80	.000	1.315	0.267
PA	24.93	2.37	27.36	1.50	-6.27	.000	23.47	2.14	26.7	1.60	-7.18	.000	1.599	0.187
NA	15.38	2.04	12.50	1.57	7.59	.000	15.21	1.96	13.65	1.68	4.84	.000	0.552	0.647

Nota. SV – Satisfação com a Vida; SE – Satisfação com a Escola; PA – Afetividade Positiva; NA – Afetividade Negativa, T1 – primeiro momento; T2 – segundo momento.

Relativamente à análise *t* de *student* (amostras emparelhadas), regista-se valores significativos na Satisfação com a Escola, Afetividade Positiva e Afetividade Negativa quer no grupo experimental, quer no grupo de controlo. No que concerne à variável Satisfação com a Vida, foram encontrados valores estatisticamente significativos no grupo experimental ($t = -3.62$, $p = .001$), enquanto que o grupo de controlo não tem diferenças significativas na variável em questão ($t = -1.69$, $p = .099$).

Tabela 4.2Análise de comparação de médias *Within* e *Between Groups* com as dimensões estudadas

(N = 85)	<i>Within Subjects</i>			<i>Between Subjects</i>		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Satisfação com a Vida*grupo	1.046	.309	.12	1.379	.244	.16
Satisfação com a Escola*grupo	.002	.965	.00	15.02	.000	.153
Afetividade Positiva*grupo	1.827	.965	.22	12.81	.010	.134
Afetividade Negativa*grupo	7.094	.009	.79	12.55	.114	.030

Do primeiro para o segundo momento da coleta de dados, foram encontradas diferenças significativas *within groups* na ocorrência de emoções negativas: Afetividade Negativa

($F = 7.094$; $p = .009$; $\eta^2 = .79$), ou seja, a nível da expressão de emoções negativas antes e depois da intervenção difere no grupo experimental e no grupo experimental (Tabela 4.2).

No que diz respeito às médias *between groups*, foram também encontradas diferenças estatisticamente significativas em duas dimensões: Satisfação com a Escola ($F = .002$; $p = 15.02$; $\eta^2 = .153$) e Afetividade Positiva ($F = 12.81$; $p = .01$; $\eta^2 = .134$). Assim, o grupo de estudantes que participou na atividade positiva “O Meu Diário Positivo” relatou maior satisfação relativamente à escola comparativamente aos seus colegas que não realizaram o exercício. Nesse sentido, esse mesmo grupo relatou um aumento na ocorrência de emoções positivas em relação ao grupo de controlo. Esses resultados estão disponíveis na Tabela 4.2.

Os resultados para a dimensão Satisfação com a Vida não revelaram ser estatisticamente significativas. Apesar de ambos os grupos registarem valores mais elevados no segundo momento da intervenção em relação ao primeiro, é visível uma tendência de aumento de médias do grupo experimental comparativamente ao grupo controlo (Figura 4.1).

Desta forma é possível inferir que pensar nos momentos positivos diariamente pode aumentar o nível de satisfação na escola.

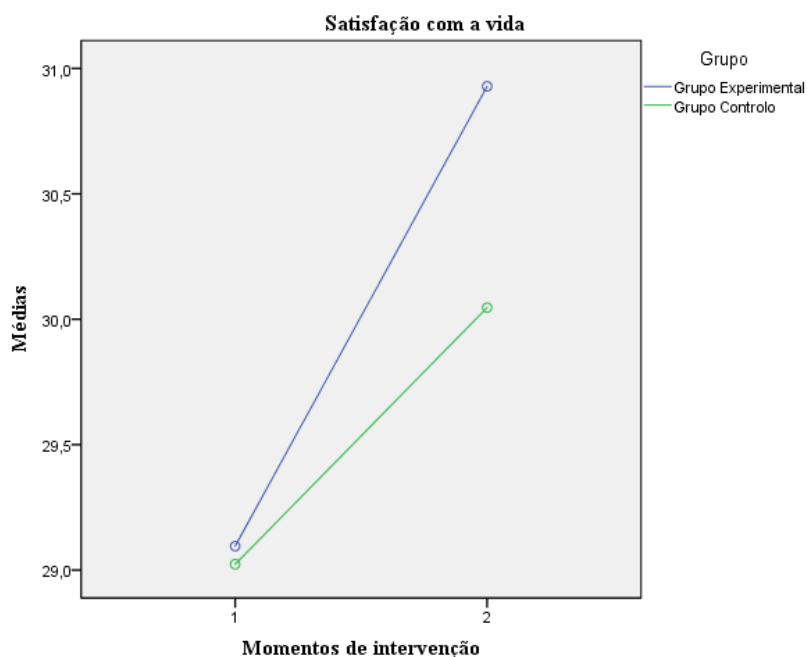


Figura 4.1. Gráfico de médias da dimensão Satisfação com a Vida.

No que diz respeito ao rendimento escolar, o grupo experimental apresentava uma média de 3.49 antes da intervenção (T1), classificações referentes ao 2.º período. Já o grupo experimental apresentava uma média de 3.64.

Após a intervenção (T2), e considerando as classificações registadas no 3.º período, foi verificada uma ligeira subida em ambos os grupos (Tabela 4.3).

Tabela 4.3

Médias, desvio-padrão, mínimos e máximos das classificações registadas nos 2.º e 3.º períodos.

	2.º Período				3.º Período			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Grupo Experimental (n=42)	3.42	.62	2.20	4.80	3.62	.52	2.20	5.00
Grupo de Controlo (n=43)	3.47	.50	2.20	4.60	3.63	.53	2.20	4.70

Nota. *M* – Média, *DP* – Desvio-padrão, *Min* – Valor Mínimo; *Max* – Valor Máximo.

Tabela 4.4

Coefficiente de Correlação *Pearson* entre as médias das classificações do 3.º período e o momento pós-intervenção (T2).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Classificações							
2. Idade	-.039						
3. Sexo	-.016	.033					
4. Grupo	.004	-.033	-.106				
5. Satisfação Vida	.103	.012	-.035	-.204			
6. Satisfação Escola	-.028	-.045	-.002	-.369**	.179		
7. Afetividade Positiva	.293**	-.074	-.090	-.211	.077	.228*	
8. Afetividade Negativa	-.139	-.051	-.048	.338**	-.100	-.146	-.155

***p* <.01; **p* <.05

Desta forma, relativamente ao grupo experimental, regista-se um ligeiro aumento no 3.º período (*M* = 3.62, *DP* = .52) relativamente ao 2.º período (*M* = 3.42, *DP* = .62). O

grupo de controlo regista, de igual forma, um ligeiro aumento nos períodos em questão (Tabela 4.3).

Relativamente à análise do coeficiente de correlação de *Pearson* entre as médias das classificações do 3.º período e o segundo momento (T2) demonstrada na Tabela 4.4, tendo subjacente as classificações dos alunos, os resultados demonstram uma relação positiva e estatisticamente significativa com a variável Afetividade Positiva, ou seja, alunos que experienciam emoções positivas, evidenciam resultados escolares mais elevados ($r = .293, p < .01$).

No que concerne às variáveis sociodemográficas (e.g., idade e sexo), não se registam correlações estatisticamente significativas às demais dimensões.

No que diz respeito à variável grupos (e.g., grupo experimental e grupo de controlo), verifica-se que as correlações são estatisticamente significativas com a satisfação com a escola ($r = -.369, p < .01$) e a afetividade negativa ($r = .338, p < .01$), o que nos remete que para além de os alunos do grupo experimental evidenciarem maior satisfação relativamente ao ambiente escolar, o grupo de controlo experiencia índices mais elevados de emoções negativas comparativamente ao grupo experimental.

Já a variável Satisfação com a Vida não evidencia associações estatisticamente significativas com as restantes variáveis em estudo, tal como a variável Afetividade Positiva.

Por fim, no que concerne à Satisfação com a Escola, esta apresenta uma relação estatisticamente significativa quando correlacionada com a Afetividade Positiva. Por outras palavras, emoções positivas refletem-se em índices mais elevados de Satisfação com a Escola ($r = .228, p < .05$).

Tabela 4.5

Regressões Hierárquicas das variáveis em estudo com os resultados escolares dos grupos experimental e de controlo.

	Grupo Experimental (n = 42)				Grupo Controlo (n = 43)			
	T1		T2		T1		T2	
	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2
Idade	.022	.027	.030	.048	-.131	-.093	-.119	-.112
Sexo	-.177	-.252	-.141	-.023	-.011	.008	.127	.150
Satisfação Vida		.233		.150		-.267		.095
Satisfação Escola		.123		-.178		-.073		-.030
Afetividade Positiva		.353*		.556**		-.142		.109
Afetividade Negativa		.253		-.304*		.273		-.003
F	.639	2.031	.410	3.542**	0.352	.770	.603	.315
R²	.032	.258	.021	.378	.017	.114	.029	.050
ΔF	.639	2.672*	.410	5.02**	.352	.979	.603	.195
ΔR²	.032	.227	.021	.357	.017	.096	.029	.021

** $p < .01$; * $p < .05$

Tendo em consideração os diversos preditores em análise (Tabela 4.5), consideraram-se um conjunto de dois blocos, sendo o primeiro constituído pelas variáveis sociodemográficas (e.g., idade, sexo), o segundo pelas dimensões do bem-estar (e.g., Satisfação com a Vida, Satisfação com a Escola, Afetividade Positiva e Afetividade Negativa).

No que diz respeito ao grupo experimental no primeiro momento (T1), considerando como variável de critério as classificações do 2.º período, ao analisar as variáveis sociodemográficas, verifica-se que o bloco I explica cerca de 3% da variância, sendo que não surgem preditores significativos, sendo que o mesmo acontece no segundo momento (T2).

Relativamente à introdução do bloco II (T1), o valor da variância explicada pelo bloco I é incrementado para 26%, apresentando-se a Afetividade Positiva como o único preditor significativo deste bloco ($\beta = .35$, $p < .05$), o qual exerce um efeito positivo na variável em estudo, notas do 2.º período relativamente no primeiro momento (T1). No segundo momento (T2), verifica-se que o bloco II explica 35,7% da variância, sendo que surgem dois preditores significativos, nomeadamente a afetividade positiva ($\beta = .56$, $p < .01$). e a afetividade negativa ($\beta = -.30$, $p < .05$).

No que concerne ao grupo de controlo, não se verificam preditores significativos, quer no primeiro momento (T1), quer no segundo (T2).

4.2. Apresentação e análise de dados qualitativos

Foram colectados 164 diários do grupo experimental (n = 42), tendo-se registado um total de 3198 entradas.

Saxe e Vieira (2012) lideraram uma intervenção em Portugal em relação à educação positiva no 1.º ciclo de ensino básico, utilizando cadernos que consistiam no registo de “Três Coisas Positivas”. Para analisar os dados, estes formularam cinco sub-categorias: académicas, atividade física, leitura passiva, subsistência, ações sociais.

A partir das observações específicas feitas a partir dos dados analisados, essas categorias foram reformuladas para “Atividades”, com o intuito de representar os dados obtidos mais corretamente: Atividades Escolares, que se refere a todas as atividades realizadas no âmbito da escola (e.g., “Fiz uma visita de estudo”; “Tirei boa nota no teste”), Atividades de Tempos Livres, sendo as atividades físicas e atividades de lazer (e.g., “Vi um filme”; “Andei de cavalo”; “Hoje joguei futebol”), Atividades Familiares, sendo aquelas que se referem ao convívio com a família (e.g., “Hoje fui a casa da minha avó”; “Estive com o meu pai”), Atividades Sociais, que envolvem o relacionamento com os amigos (e.g., “Estive a brincar com os meus amigos”; “Hoje falei com uma amiga que já não via há algum tempo”) e por fim os Eventos, referindo-se a eventos ou dias especiais (e.g., “Hoje é o meu aniversário”; “Fui a uma festa hoje”).

No que diz respeito à frequência das cinco categorias, registou-se um maior nível de entradas na categoria “Atividades de Tempos Livres” (29,39%) (Tabela 4.6), seguida das atividades associadas às relações interpessoais destes: “Atividades Familiares” (23,01%) e “Atividades Sociais” (17,98%). As “Atividades Escolares” é a categoria que regista menos entradas no diário como ação positiva.

Tabela 4.6

Frequência e Percentagem das entradas do “Meu Diário Positivo”.

Categorias	Frequência	Percentagem (%)
Atividades Escolares	437	13,67
Atividades de Tempos Livres	940	29,39
Atividades Familiares	736	23,01
Atividades Sociais	575	17,98
Eventos	510	15,95
Total	3198	100

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em consideração o que foi referido e desenvolvido, este estudo prendeu-se com o objetivo principal de avaliar o impacto de uma intervenção de educação positiva no desenvolvimento e no desempenho escolar de alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Ou seja, através de uma intervenção que decorreu no espaço de um mês, tentou-se verificar se o bem-estar e o desempenho académico dos alunos de 5.º ano do grupo experimental aumentavam no segundo momento (T2) de aplicação dos instrumentos, comparativamente ao primeiro (T1), tendo em conta o grupo de controlo. Mais especificamente, e uma vez que a literatura sobre a educação positiva apresenta-se consistente ao evidenciar benefícios neste âmbito, este estudo procurou verificar se o acto de pensar em momentos positivos tem influência na satisfação de vida dos participantes, tanto a nível escolar, como a nível global. Também procurou-se avaliar as emoções positivas e negativas dos participantes.

Será igualmente relevante e interessante analisar as atividades indicadas como sendo fonte e causa de sentimentos positivos durante a intervenção relativamente ao “Meu Diário Positivo”, na medida em que será pertinente analisar se as atividades escolares representam um papel importante na vida dos participantes, uma vez que a escola é um dos contextos mais presentes e importantes na vida dos jovens que os acompanham desde a infância (Hamilton & Hamilton, 2009).

No que diz respeito aos dados quantitativos, verificou-se que o impacto da intervenção não sugere mudanças significativamente favoráveis no bem-estar das crianças do grupo experimental, quer na componente cognitiva, quer na componente emocional.

Contudo, será importante reportar que apesar de não se registar um impacto significativo, existe um aumento das médias entre o primeiro e segundo momento da intervenção, o que pode sugerir que esta pode ter influenciado as dimensões estudadas, nomeadamente a Satisfação com a Vida.

Mais especificamente, numa análise entre e intra grupos, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na satisfação com a escola, na afetividade positiva e na afetividade negativa, o que sugere que o grupo de experimental alvo da intervenção estão mais satisfeitos no ambiente escolar e tudo o que o envolve (e.g., atividades da

escola, o relacionamento com os professores, a própria aprendizagem e o interesse pela escola). O grupo experimental também revela que houve um aumento na manifestação de emoções positivas e diminuição na manifestação de emoções negativas no momento pós-intervenção quando comparado com o grupo de controle.

Apesar das conclusões de Huebner (2004) relativamente ao aumento da satisfação com a vida de forma global através do pensamento positivo, a presente investigação não se encontra em uniformidade com o seu estudo, uma vez que não foram encontrados valores significativos nesse âmbito. Contudo, e apesar de ambos os grupos registem valores mais elevados no segundo momento da intervenção em relação ao primeiro, é visível uma tendência de aumento de médias do grupo experimental comparativamente ao grupo controle. A pouca significância encontrada nesta dimensão poderá ser justificada a partir de algumas limitações encontradas, nomeadamente o reduzido tempo de intervenção.

Apesar de ser necessário realizar novas investigações neste âmbito a fim de obter resultados mais concretos, os resultados do presente estudo estão em consonância com a literatura na medida em que defende que o pensamento positivo pode levar a um aumento do bem-estar e das emoções positivas, assim como a satisfação com a escola e diminuição de afeto negativo (Fredrickson, 2004).

Além da literatura, estudos vêm igualmente corroborar os resultados obtidos. Estudos liderados por Vieira, Saxe e Gonçalves (2015) com o objetivo de avaliar a eficácia de uma técnica de Educação Positiva a nível de bem-estar subjetivo de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, cuja amostra era constituída por 90 alunos dos 3.º e 4.º anos, chegaram à conclusão de que o grupo experimental sugere aumentos mais relevantes na dimensão satisfação com a escola e um decréscimo na ocorrência de emoções negativas do primeiro ao segundo momento da intervenção comparativamente com o grupo controle.

No que diz respeito ao rendimento escolar, o presente estudo evidencia que crianças que manifestam emoções positivas demonstram melhores resultados escolares, assim como a satisfação com a escola. Tal relação é inversa relativamente às emoções negativas na medida em que, os participantes do grupo experimental revelam um decréscimo

significativo na manifestação de emoções negativas, à semelhança dos estudos de Vieira, Saxe e Gonçalves (2015).

Tendo em mente que todas as pessoas experienciam emoções positivas no dia-a-dia, estes resultados vêm comprovar que a prática de reflexão está associada à experiência emocional contribuindo claramente para o rendimento escolar.

Desta forma, é possível inferir que o bem-estar está interligado com o aumento da aprendizagem, ou seja, que os estudantes que possuem um bem-estar elevado demonstram um aumento no desempenho académico (Norrish et al., 2013; Seligman et al., 2009).

No que concerne à análise qualitativa dos dados, registou-se um maior nível de entradas no diário na categoria “Atividades de Tempos Livres” (940), pelo que categoria “Atividades Escolares” (437) registou um número reduzido de entradas no diário como ação positiva.

A alta frequência registada na categoria “Atividades de Tempos Livres” já era expectável, uma vez estas remetem para os seus interesses. Quando os jovens se envolvem em atividades estruturadas, como desporto e jogos em equipa, estes relatam maiores níveis de satisfação (Wong & Csikszentmihalyi, 1991).

A diferença no número de entradas das categorias supramencionadas não causou surpresa, uma vez que está em consonância com a literatura, na medida em que as atividades escolares apresentam resultados inferiores à média relativamente à felicidade, enquanto atividades sociais, ativas e de lazer apresentam valores acima da média (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003; Wong & Csikszentmihalyi, 1991).

Contudo, um estudo conduzido por Saxe e Vieira (2012) registou resultados contrários. Com uma amostra de 45 alunos com frequência nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, sendo o objetivo verificar e descrever os temas registados pelos participantes de uma intervenção em psicologia positiva num período de dois meses, os autores registaram um maior número de entradas (1321) relativamente às atividades relacionadas com a escola. Estes resultados poderão ser explicados devido aos anos de escolaridade alvo da investigação, pois a literatura sugere que a satisfação com a escola é superior no 1.º ciclo do ensino básico (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003; Saxe & Vieira, 2012).

CONCLUSÃO

A educação positiva ainda é um tema recente e pouco investigado ao nível da sua influência nas dimensões cognitivas do bem-estar subjetivo dos jovens. As descobertas relativamente a este tema podem ser importantes para a mudança do nosso sistema educativo ao reforçar as emoções positivas em detrimento das negativas deixando de se focar apenas nos resultados académicos e dificuldades de aprendizagem.

Relativamente aos resultados obtidos, estes vão ao encontro da literatura no sentido de sugerir que o pensamento positivo faz diferença a nível da satisfação com a escola, bem como o decréscimo do afeto negativo (Fredrickson, 2004).

Uma vez que os jovens passam grande parte da sua vida na escola, o facto de as “Atividades Escolares” serem a categoria que registou menos entradas no diário como ação positiva é preocupante. Com referido anteriormente, o bem-estar e a aprendizagem estão interligados, sendo que um aumento no bem-estar é susceptível de produzir um aumento na aprendizagem (Seligman et al., 2009).

Será importante referir que esta investigação foi confrontada com várias limitações que possivelmente afetaram os resultados obtidos, nomeadamente o reduzido tempo de intervenção. Outra das limitações observadas foi a linguagem utilizada nas escalas, uma vez que apesar destas serem destinadas para adolescentes, os estudantes participantes demonstraram dificuldade na compreensão de alguma terminologia utilizada nas escalas, necessitando de assistência para esclarecer as dúvidas. Uma vez que a tarefa de registo era realizada em casa, não foi possível controlar a atividade.

O facto de ambos os grupos em estudo serem do mesmo ano de escolaridade frequentes da mesma escola, há possibilidade de partilha de informações entre alunos, o que pode ter influenciado alguns resultados em prol do grupo de controlo. Outra possível explicação é o aproximar do final de ano que pode ter despoletado maiores níveis de satisfação de conclusão de ano.

Mesmo assim, considerando os resultados encontrados é importante a continuação de investigações neste âmbito, por ser um tema relevante para o conhecimento da comunidade. Futuramente é necessário implementar investigações com maior intervalo de tempo, considerando diferentes populações para evitar contaminação de resultados

através da partilha de informação sobre o estudo entre grupos. É igualmente importante que a intervenção seja feita de forma que o administrador consiga controlar a atividade.

Considerando-se que a felicidade é causal e traz muitos mais benefícios do que apenas se sentir bem. As pessoas felizes são mais saudáveis, mais bem-sucedidas e mais envolvidas socialmente (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005), pelo que o bem-estar deve representar uma maior importância a nível educativo.

Estas afirmações só vêm confirmar a importância da implementação da educação positiva nas escolas.

BIBLIOGRAFIA

- Achor, S. (2010). *The happiness advantage: The seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work*. Random House.
- Blum, R. W., Libbey, H. P., Bishop, J. H., & Bishop, M. (2004). School connectedness—strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health, 74*(7), 231-235.
- Bordwine, V. C., & Huebner, E. S. (2010). The role of coping in mediating the relationship between positive affect and school satisfaction in adolescents. *Child indicators research, 3*(3), 349-366.
- Carvalho, M., Baptista, A., & Gouveia, J. (2004). Análise da estrutura factorial de uma medida de auto-avaliação da afectividade negativa e positiva para crianças e adolescentes. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Psiquilíbrios Edições;*
- Csikszentmihalyi, M. & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: the uses of experience sampling, *Journal of Happiness Studies, 4*, 185-199;
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49* (1), 71-75;
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction. In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds), *Oxford handbook of positive psychology* (63-73). Oxford: Oxford University Press;
- Diener, E., Suh, E.M, & Oishi, S. (1997). *Recent Findings on Subjective Well-Being*. University of Illinois. Disponível em: <http://www.psych.uiuc.edu/~ediener/hottopic/paper12.htm>;
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.

- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, T., Haynes, N. K., & Kessler, R. R., Schwab-Stone, M., y Shriver, T.(1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*.
- Galinha, I. C. & Pais-Ribeiro, J. L. (2005a). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214;
- Galinha, I. C. & Pais-Ribeiro, J. L. (2005b). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da positive and negative affect schedule (PANAS): I- abordagem teórica ao conceito de afecto. *Análise Psicológica*. 2 (23), 209-218;
- Galinha, I. C. & Pais-Ribeiro, J. L. (2005c). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da positive and negative affect schedule (PANAS):II- estudo psicométrico. *Análise Psicológica*. 2 (23), 219-227;
- Galinha, I. C. C. & Pais-Ribeiro, J. L. (2008). The structure and stability of subjective well-being: a structure equation modelling analysis, *Applied Research Quality Life*, 3, 293-314;
- Galinha, I. C., Pereira, C. R. & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo – PANAS - VRP: análise fatorial confirmatória e invariância temporal, *Revista Psicologia*, 28 (1), 53-65;
- Hamilton, S., & Hamilton, M. (2009). The transition to adulthood: Challenges of poverty and structural lag. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (492-526). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons;
- 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;
- Lent, R. W.& Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16 (1), 6-21;
- Lucas, R. E. & Diener, E. (2008). Subjective well-being. In Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barret, L. F. (Eds), New York: The Guilford Press;

- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). "Building hope for the future": A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139-152.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2007). Validation of a Portuguese version of the students' life satisfaction scale. *Applied Research in Quality of Life*, 2(2), 83-94.
- Martens, B. K., & Witt, J. C. (2004). Competence, persistence, and success: The positive psychology of behavioral skill instruction. *Psychology in the Schools*, 41(1), 19-30.
- Neto, F., de Oliveira, J. B., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. *A Acção educativa: análise psico-social*.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). Na applied framework for positive education, *International Journal of Wellbeing*, 3 (2), 147-161;
- Pais Ribeiro, J.L. (1998). *Psicologia e Saúde*. Lisboa: ISPA;
- Paludo, S. S. & Koller, S. H. (2007). Psicologia positive: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9-20;
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press;
- Saraceno, B. (1995). Mental health promotion and psychiatric care: a common final path? In D. Trent & C. Reed (Eds.), *Promotion on Mental Health* (41-51). Aldershot: Avebury;
- Saxe, A. & Vieira, L. S. (2012). Topics in well-being: analysis of a positive psychology exercise with elementary school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, 3 (4), 353-355;

- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14;
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press;
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421;
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gilham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311;
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press;
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (3), 503-215;
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events of psychopathological behavior during adolescence?, *School Psychology Quarterly*, 19 (2), 93-105;
- Vieira, L. S. (2007). *A Realização Pessoal na Relação Pedagógica*. (Tese de doutoramento não publicada), Universidade do Algarve, Faro;
- Vieira, L. S., Saxe, A. & Gonçalves, S. (2015). Educação positiva e bem-estar subjetivo: impactos de diferentes estratégias no 1.º ciclo de ensino básico. *Omniai*, 3, 53-66;
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions, *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28 (2), 75-90;
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070;

- White, M. A. & Waters, L. E. (2015). A case of 'The Good School': examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students, *The Journal of Positive Psychology*, 10 (1), 69-76;
- Wong, M. & Csikszentmihalyi, M. (1991). Affiliation motivation and daily experience: some issues on gender differences, , *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (1), 154-164;
- WHO (2001). *The World Health Report 2001: Mental health – New understanding, new hope*. Geneva: World Health Organization.

ANEXOS

ANEXO I. Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade do Algarve estou a desenvolver um projecto de investigação de dissertação que procura avaliar os impactos de uma intervenção de educação positiva no bem-estar e no desempenho de alunos de 5º ano de escolaridade.

Compete aos alunos participantes responderem apenas a um conjunto de três questionários em dois momentos (princípio e fim do presente período). Estes alunos serão alvo também de uma intervenção, a qual consiste no registo de momentos positivos semanalmente.

Mais informo que a coleta de dados associada à investigação, bem como os demais procedimentos, são **anónimos** e que o aluno poderá desistir a qualquer momento do estudo.

No final da investigação, os encarregados de educação poderão ter acesso ao relatório que será entregue à escola com os principais resultados e conclusões.

Considera-se que autoriza o seu educando(a) a participar se **não** preencher o destacável abaixo.

Agradeço a sua atenção,
Com os melhores cumprimentos,

Tatiana Medina

✂-----

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, nº _____, da turma ____ do 5º ano, **NÃO AUTORIZO** o meu educando a participar no estudo anteriormente mencionado.

ANEXO II. Escala de afetividade positiva e negativa (PANAS-C)

PANAS-N: B. Sandin, 1997
Tradução: A. Baptista, 1999

Instruções: As afirmações que se seguem podem ser utilizadas pelos jovens para descrever o seu comportamento. Lê cada delas e faz uma cruz em cima do número que achares adequado para descreveres as tuas reações e o teu comportamento durante o último mês.

Utiliza a escala: 1-Nunca, 2-Às vezes, 3-Muitas vezes.

Não existem respostas certas ou erradas, lembra-te apenas que deves assinar o número que melhor se adequa à tua maneira de ser.

Faz uma cruz em cima do 1 se nunca ou quase nunca te comportas como está descrito na frase. Faz a cruz em cima do 2 se em algumas ocasiões te comportas como está descrito na frase. Faz a cruz em cima do 3 se muitas vezes ou a maior parte do tempo te comportas como está descrito na frase.

Pensa agora no último mês e responde a todas as perguntas.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
1. Interessei-me pelas pessoas e pelas coisas	1	2	3
2. Senti-me tenso ou aflito	1	2	3
3. Fui uma pessoa animada	1	2	3
4. Senti-me perturbado	1	2	3
5. Senti que tive vitalidade e energia	1	2	3
6. Senti-me culpado	1	2	3
7. Andei assustado	1	2	3
8. Andei zangado ou furioso	1	2	3
9. Senti-me entusiasmado pelas pessoas e pelas coisas ...	1	2	3
10. Senti-me orgulhoso e satisfeito	1	2	3
11. Andei de mau humor ou irritado	1	2	3
12. Andei activo e despachado	1	2	3
13. Andei envergonhado	1	2	3
14. Senti-me inspirado	1	2	3
15. Senti-me nervoso	1	2	3
16. Fui decidido	1	2	3
17. Fui um jovem atento	1	2	3
18. Senti-me intranquilo e preocupado	1	2	3
19. Senti-me activo	1	2	3
20. Senti medo	1	2	3

ANEXO III. Escala de Satisfação de Vida dos Estudantes (SLSs)

1. Idade: _____ 2. Nível escolar: _____ 3. Sexo: F () M ()

Gostaríamos de saber que pensamentos tens tido acerca da tua vida durante as *últimas semanas*. Pensa acerca da forma como passas cada dia e noite e de como tem sido a tua vida durante a maior parte deste tempo. As sete questões abaixo pedem-te para indicares a satisfação com a tua vida. Circula as palavras a seguir a cada frase que indicam o grau em que concordas ou discordas com cada frase. Por exemplo, se concordas totalmente com a frase “a vida é boa”, colocas um círculo em volta dessas palavras.

Exemplo:

A vida é boa.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

O importante é saber o que **realmente** pensas, por isso, responde por favor às questões tendo em conta o modo como realmente pensas e não o modo como deverias pensar. Isto não é um teste. Não existem respostas certas ou erradas.

1. A minha vida está a correr bem.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

2. A minha vida é perfeita.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

3. Eu gostaria de mudar muitas coisas na minha vida.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

4. Eu desejava ter uma vida diferente.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

5. Eu tenho uma vida boa.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

6. Eu tenho na vida o que quero.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

7. A minha vida é melhor do que a vida da maioria das outras pessoas da minha idade.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

ANEXO IV. Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (EMSV)

Escala Multidimensional de Satisfação de Vida – Dimensão Escola

Gostaríamos de saber que pensamentos tens tido acerca da escola durante as *últimas semanas*. As sete questões abaixo pedem-te para indicares a satisfação com a tua vida no âmbito da escola. Este questionário é anónimo.

Assinala com um X o quanto concordas com as frases (1- Nem um pouco, 2- Um pouco; 3- Mais ou menos; 4- Bastante; 5-Muitíssimo).

	1 Nem um pouco	2 Um pouco	3 Mais ou menos	4 Bastante	5 Muitíssimo
1. Eu gosto de ir à escola.					
2. Eu gosto das atividades da escola.					
3. Meus professores gostam de mim.					
4. Eu aprendo muitas coisas na escola.					
5. Eu me sinto bem na minha escola.					
6. Eu me divirto na escola.					
7. Eu gosto de ajudar as pessoas.					

Domingo

____/____/____
Eu hoje senti-me:



Os meus 3 momentos mais positivos do dia foram:

Estes momentos são importantes para mim porque:

Para que estes momentos aconteçam mais vezes, devo:

O MEU DIÁRIO POSITIVO

da semana




Antes de ires dormir, reflete sobre o teu dia e regista o que bom te aconteceu.

Acaba o teu dia com pensamentos positivos 😊



2ª feira

____/____/____

Eu hoje senti-me:   




Os meus 3 momentos mais positivos do dia foram:

Estes momentos são importantes para mim porque:

Para que estes momentos aconteçam mais vezes, devo:

Sábado

____/____/____

Eu hoje senti-me:   

Os meus 3 momentos mais positivos do dia foram:

Estes momentos são importantes para mim porque:

Para que estes momentos aconteçam mais vezes, devo:

6^a feira

____/____/____

Eu hoje senti-me:



Os meus 3 momentos mais positivos do dia foram:

Estes momentos são importantes para mim porque:

Para que estes momentos aconteçam mais vezes, devo:

3^a feira

____/____/____

Eu hoje senti-me:



Os meus 3 momentos mais positivos do dia foram:

Estes momentos são importantes para mim porque:

Para que estes momentos aconteçam mais vezes, devo:

4ª feira

____/____/____

Eu hoje senti-me: 😐 😞 😊

Os meus 3 momentos mais positivos do dia foram:

Estes momentos são importantes para mim porque:

Para que estes momentos aconteçam mais vezes, devo:

5ª feira

____/____/____

Eu hoje senti-me: 😐 😞 😊

Os meus 3 momentos mais positivos do dia foram:

Estes momentos são importantes para mim porque:

Para que estes momentos aconteçam mais vezes, devo: