Perspetivas sobre a Felicidade

Volume IV

Edição especial

Happy Schools

Jorge Humberto Dias (Coord.)

Gabinete PROJECT@
2022

Perspetivas sobre a Felicidade. Contributos para Portugal no *World Happiness Report* (ONU) – Vol. 4 – Edição Especial Happy Schools (2022)

Perspetivas sobre a Felicidade. Contributos para Portugal no *World Happiness Report* (ONU) – Vol. 4 – Edição Especial Happy Schools (2022)

Perspetivas sobre a Felicidade

Contributos para Portugal no *World Happiness Report* (ONU)

VOLUME 4 – Edição Especial Happy Schools

Coordenador: Jorge Humberto Dias

Perspetivas sobre a Felicidade. Contributos para Portugal no *World Happiness Report* (ONU) – Vol. 4 – Edição Especial Happy Schools (2022)

Título: Perspetivas sobre a Felicidade. Contributos para Portugal no *World Happiness Report* (ONU) – Volume 4 – Edição Especial Happy Schools

Organização e revisão: Jorge Humberto Dias (Instituto Universitário Atlântica)

Comissão científica: José Barrientos (Universidad de Sevilla) e Mark Setton (Bridgeport University).

Capa: Pixabay - https://pixabay.com/pt

Edição: Gabinete PROJECT@ (Portugal)

Gabinete PROJECT@
Consultoria Filosófica

E-mail: geral@gabinete2project.onmicrosoft.com

Website: https://filosofiaaplicada.wixsite.com/gabineteproject

Copyright © maio, 2022

Projeto de Investigação "Perspetivas sobre a Felicidade. Contributos para Portugal no *WHR* (ONU)"

Website: https://filosofiaaplicada.wixsite.com/psobrefelicidade

© Todos os direitos reservados para os autores deste volume

As abordagens e considerações dos autores não vinculam o Gabinete PROJECT@, nem o Projeto de Investigação.

Perspetivas sobre a Felicidade

ISBN: 978-989-33-4210-7

Perspetivas sobre a Felicidade

Contributos para Portugal no *World Happiness Report* (ONU)

VOLUME 4 – Edição Especial Happy Schools

Coordenador

Jorge Humberto Dias

Gabinete PROJECT@

Este volume é dedicado a todas as pessoas que acreditam na importância da Escola como fonte de melhoria ao longo da vida.

Índice

13 | Introdução - Felicidade na Escola: Um acontecer de pessoas! | Jorge Humberto Dias

Sessão de Abertura

17 | Carla Baptista | **Contributo do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira para o Movimento Happy Schools**

22 | Maria João Martins | **Rede Informal Portuguesa para Escolas Felizes**

28 | Susana Castanheira Lopes | ***Happy Schools*: da Formação à Intervenção**

40 | Fátima Claudino | **Escolas Felizes - Futuros da Educação**

Artigos

47 | *Happy Schools* – Uma tendência global? | Leonor Haydée Viegas

74 | Educação e Felicidade: Urgência, desafios e parceiros em contexto formativo. | Tiago Pita

88 | O projeto "*Teaching To Be*": Uma Estratégia para promover o bem-estar e a profissionalidade docente | Fernando Alexandre

121 | A história do positivo e da felicidade na educação em Portugal: de onde viemos e para onde iremos? | Helena Marujo

158 | A valorização da Felicidade no sistema educativo. A criação da disciplina de Educação para a Felicidade no âmbito das atividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1º CEB de Pombal | Pedro Pimpão

INTRODUÇÃO

Felicidade na Escola: Um acontecer de pessoas!

Que a partir de hoje passem a fazer parte desta grande família.

De uma forma ou de outra, penso que a maioria das pessoas que está aqui, acreditará que a felicidade é importante.

Não sei se alguém pensará como eu. Pessoalmente, considero a felicidade como o grande propósito da vida humana. Estudo, trabalho, partilho, viajo, namoro, janto com amigos, porque quero ser mais feliz.

Em Portugal, a educação tem evoluído bastante nos últimos 20 anos. E isso tem ajudado Portugal a melhorar. Mas ainda temos margem para mais!

E para isso, necessitamos de promover uma ética da felicidade nas escolas, onde as pessoas sejam o centro de todo o trabalho. Devem ser cuidadas, com amizade, com liberdade, com paz.

Como é que isso se pode fazer?

É o *core* do programa Happy Schools, que vai já para a sua 4ª edição, numa parceria entre a Direção-Geral de Administração Escolar e o Instituto Universitário Atlântica.

Declaro abertos os trabalhos!

E antes de passar a palavra ao moderador, professor João Maurício, membro da Rede Informal Portuguesa para Escolas Felizes, gostaria de deixar-vos com uma pequena frase, de alguém especial.

"*A felicidade não está no que acontece, mas no que acontece em nós desse acontecer.*"

(Vergílio Ferreira)

Depois de ter ouvido e lido todos os contributos, deixo-vos aqui, a título de motivação para o que aí vem, algumas das ideias que mais marcaram o meu espírito:

- "*Cultura de felicidade na Escola com união para um futuro melhor.*" (Carla Baptista)

- "*Valorizar mais a educação. Ir mais além na construção do projeto de vida dos jovens.*" (Maria João Martins)

- "*A tradição em ética e na felicidade.*" (Natália Espírito Santo)

- "*Bem-estar e felicidade na formação docente e nos projetos educativos.*" (Susana Castanheira Lopes)

- "*Futuro juntos!*" (Fátima Claudino)

- "*A Escola devia dar as canetas vermelhas aos professores e créditos para os Clubes de Felicidade.*" (Leonor Haydée Viegas)

- "*É preciso fundamento científico na prática educativa.*" (Tiago Pita)

- "*O bem-estar docente é essencial para o bem-estar dos alunos.*" (Fernando Alexandre)

- "*É o sentido de missão que tem salvo o sistema educativo.*" (Helena Marujo)

- "*Defender uma estratégia nacional para a felicidade e o bem-estar. Os autarcas devem ser facilitadores.*" (Pedro Pimpão)

Muito obrigado pela sua atenção.

Desejo a todos e a todas uma leitura muito feliz. 😊

Jorge Humberto Dias

Coordenador do programa Happy Schools (DGAE/Atlântica). Investigador responsável do do Projeto de Investigação "Perspetivas sobre a Felicidade. Contributos para Portugal no *World Happiness Report* (ONU)".

SESSÃO DE ABERTURA

Contributo do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira para o Movimento Happy Schools

Carla Baptista

Diretora do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira

Na minha perspetiva, o movimento Happy Schools tem como visão lançar sementes na forma de olhar, interpretar e agir em educação, hoje.

Acreditar no conceito Happy Schools e vivenciar encontros com base nos objectivos a atingir com este movimento apresentam-se como oportunidades de construção de um paradigma com enfoque na singularidade de cada aluno e no coletivo em que este se move. Estes encontros refletem ainda o interesse e o comprometimento de todos nós, os que embarcamos no sonho de quem educa para intervir.

A imprevisibilidade com que as alterações no mundo atual surgem a cada minuto impõem, insistentemente, novos olhares e novas abordagens nos seus processos de ensino e nas respetivas dinâmicas envolvidas, bem como nas interacções pessoais. Enquanto agentes educativos, vimo-nos confrontados com uma multiplicidade de desafios e de possibilidades.

A escola ainda se apresenta como um lugar privilegiado para construir e consolidar valores de cidadania cada vez mais complexos que a globalização das sociedades modernas exige, sendo o investimento na educação de crianças e jovens a aposta mais assertiva para a implementação desses ideais e são os professores os atores principais na implementação destes objetivos. Estar aberto ao debate e ao trabalho de equipa inerente às exigências que se fazem sentir na vida docente são vetores estratégicos indiscutíveis para a promoção do referencial coletivo e do capital humano existente na escola, tanto a nível profissional, como social, inspirando o futuro e convidando todos para a ação, ao mesmo tempo que interpelam para a responsabilidade e comprometimento no bem comum.

Descobrir novas práticas para todos os atores envolvidos no processo educativo dos alunos é a chave para superar o desafio que se impõe. Neste sentido, o Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira tem dado os primeiros passos.

Numa escola que está a emergir do pós pandemia e aproveitando a transição digital que está a acontecer, precisamos desenvolver o trabalho coletivo e a partilha, valorizando aquilo que já se faz na escola e fomentando os seus alicerces nas pessoas, em busca de uma escola mais humanista e feliz.

Os vetores estratégicos do nosso Projeto Educativo já refletem uma conceção de Educação como um processo de Humanização, unificador, integrador e promotor de uma cultura empreendedora de felicidade organizacional, centrada na descoberta de propósitos e na criação de projetos de vida dos seus agentes educativos;

É nossa intenção capitalizar processos de desenvolvimento das competências emocionais, como forma de crescimento interior, contribuindo para melhorar o relacionamento interpessoal, enquanto contributo para a criação de um ambiente positivo de harmonia e de bem-estar da comunidade envolvente;

Promover uma abordagem transdisciplinar do conhecimento dos alunos, que contribua para a sua formação integral e, consequentemente, para o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e empreendedor, em busca de ações inovadoras que contribuam para melhorar o mundo;

E criar uma cultura de felicidade organizativa, através da criação de ambientes colaborativos culturalmente enriquecidos, nos quais a alegria e a vivacidade fomentam a união e a cooperação entre toda a comunidade educativa, na construção do sucesso e da memória coletiva, garantes basilares de futuro.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira destaca 5 grandes objetivos, pilares do plano estratégico para o quadriénio 2020/2024:

- Promover o sucesso e bem-estar, elevando as expetativas e interesse do ensino administrado nesta Unidade Orgânica;
- Promover a disciplina, apropriando os alunos de um verdadeiro desenvolvimento pessoal e social;
- Intensificar a articulação curricular entre níveis e ciclos de educação e ensino desta Unidade Orgânica, fomentando uma verdadeira coesão interna;
- Promover a imagem institucional do Agrupamento de Escolas, dando conhecimento das suas mais-valias;
- Envolver a comunidade educativa na vida do Agrupamento, incentivando uma maior participação dos Alunos e dos Pais/EE, bem como de outras entidades com responsabilidade social, na dinâmica organizacional e social da escola.

Assim, em 2021-2022, tendo em conta este Projeto Educativo, a experiência dos anos transatos, a implementação do PADDE (Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas), ouvido o Conselho Pedagógico, o tema aglutinador dos Projetos no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) é "Escola - Atelier da Felicidade".

Justifica-se esta linha temática na medida em que representa um dos vetores estratégicos da organização, numa linha de intervenção que retoma o conceito das "Happy Schools", que se inspira na educação para a paz e nos quatro pilares da educação e nos conceitos de "Educação Positiva" e "Psicologia Positiva" da UNESCO.

Desenvolvendo Projetos em torno do tema aglutinador "Escola - Atelier da Felicidade", pretende-se no Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira:

- promover o sucesso e bem-estar; - aprender a ser feliz com segurança;
- propiciar um ambiente de crescimento e de desenvolvimento social e emocional, em espaços seguros, confortáveis, atrativos, onde se desperte a vontade de aprender e de ser;
- desenvolver projetos envolvendo toda a comunidade escolar;

- promover, entre outros, valores como os da curiosidade, criatividade, autonomia, respeito, empatia, solidariedade, relações positivas...

O Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira revê-se na abordagem do Projeto *Happy School* e esta inspiração teve como base a formação que a directora realizou no ano letivo 2020-2021 sobre esta temática.

Certamente que a partilha desta experiência demonstrará ser possível contribuir para a construção do perfil do aluno de forma mais eficaz, reflexiva, crítica e criativa e, operacionalizar as orientações curriculares, tornar-se-á numa aposta ganha e numa tarefa mais aliciante para todos.

Apesar das contingências atuais que vivemos nas nossas carreiras, ser professor continua a ser uma profissão de esperança que nos impele para a ação. Os alunos continuam a precisar de nós e cada dia apresenta-se como uma oportunidade para esquecer as dificuldades sentidas no dia anterior, de reinventar os nossos métodos, reformular estratégias, abraçar bons projetos e acreditar que a nossa intervenção faz a diferença na vida das crianças e jovens.

O caminho faz-se caminhando e como tal, é necessário não baixar os braços.

Assim, todas as iniciativas cujos propósitos evidenciem a procura de respostas que possam melhorar o desempenho dos docentes serão sempre bem acolhidas no Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, constituindo uma esperança na superação das dificuldades que se nos deparam.

Para terminar, cito uma frase da UNESCO: "Podemos aprender a ser felizes e podemos ser felizes a aprender!" (in Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira).

Rede Informal Portuguesa para Escolas Felizes

Maria João Martins

Coordenadora da RIPEF

Exma. Sra. Coordenadora do Setor da Educação da Comissão Nacional da UNESCO, Dr.ª Fátima Claudino;

Exma. Sr.ª Diretora-Geral da Direção Geral de Administração Escolar, Dr.ª Susana Castanheira Lopes;

Em nome de toda a equipa da RIPEF - Rede (in)formal Portuguesa para Escolas Felizes - começo, naturalmente, por saudar e agradecer a vossa participação nesta iniciativa, marco histórico da Educação em Portugal.

Apresento, também, agradecimentos extensivos à Diretora da Universidade Atlântica, Drª Natália Espírito Santo, pela criação da parceria na organização desta I Conferência sobre "Happy Schools" em Portugal.

Dirijo, também, um agradecimento especial à Diretora do Agrupamento de Escolas, Drª Carla Batista, pela cedência deste magnífico auditório, para além do seu apoio incondicional na preparação de todo o evento.

Saúdo e agradeço, também, a presença de todos os participantes, ilustres oradores e convidados, salientando que é, para nós, RIPEF, um motivo de grande alegria verificar que existe um elevado interesse sobre a criação de Escolas Felizes no nosso país.

Endereço, ainda, um agradecimento particular, a todos os patrocinadores, pela generosidade das suas extraordinárias ofertas e, também, a todos os elementos da RIPEF e a muitos voluntários, que se predispuseram, desde o primeiro momento, a dar o seu melhor em benefício da criação de Escolas Felizes.

Por fim, apresento um agradecimento especial ao Diretor deste evento, o Professor Doutor Jorge Humberto Dias, por ser uma fonte de inspiração e de ação constantes na criação das "Happy Schools" em Portugal.

Antes de transmitir umas breves palavras sobre a RIPEF, rede que, para muitos de vós, é, ainda, desconhecida, permitam-me salientar a relevância e a pertinência desta I Conferência, enquanto momento formativo, mas também de reflexão participada, desejando que as ideias e as experiências inovadoras originem orientações que apoiem os nossos decisores políticos a tomar as melhores resoluções em prol de um futuro educativo mais auspicioso, logo, mais feliz.

No momento atual, imerso em conflitos, confrontos e tantas incertezas, quanto ao amanhã, que não conseguimos prever, a Educação clama por mudanças profundas, pois precisamos, urgentemente, de um mundo construtor da paz.

Precisamos de um mundo que promova o respeito pelos outros, que proteja o meio em que vivemos, que trabalhe para o desenvolvimento sustentável e, sobretudo, um mundo que salvaguarde todas as ações, que priorizem as pessoas, na sua diversidade, proporcionando-lhes bem-estar e felicidade.

Vive-se, nas escolas portuguesas, um período gerador de múltiplas ambivalências: entre a desilusão e a apatia, por um lado, e a energia criativa, por outro, que traduz um forte desejo de esperança e de efetiva mudança.

Sabendo que a felicidade é o escopo supremo da humanidade, à semelhança de outros países, na Educação, a alteração de paradigma é imperativa e, nas escolas, cada projeto educativo determina a opção de criar mais futuro.

Portanto, há que construir escolas positivas e melhorar processos de felicidade.

Coloca-se, então, a questão seguinte: como melhorar a educação, afinal?

A Educação, mais do que nunca, deve ser valorizada no seu sentido mais amplo.

A Educação não pode ser vivida em isolamento, devendo ser vivida de dentro para fora da escola, com o fito de promover o bem comum.

A Educação que, para além da valorização das estruturas do pensamento dos jovens, consegue ir mais além, na construção de uma identidade da pessoa e do seu próprio projeto de vida.

A Educação que valoriza a inteligência emocional, privilegiando as "soft skills" conducentes ao desenvolvimento da empatia e ao favorecimento de relações interpessoais harmoniosas.

A Educação que aposta na formação integral dos alunos, promovendo a leitura e todas as artes, enquanto janelas de humanidade abertas para o mundo.

A Educação que favorece a cidadania ativa, onde os valores da tolerância, da generosidade e da ética sejam partilhados e vividos em termos de compromisso.

A Educação que permita o acesso de todos os alunos à cidadania universal, garante de equidade e de igualdade de oportunidades e, consequentemente, da ascensão social, possibilitando a criação de uma sociedade mais justa.

Existe um forte desejo de esperança na mudança do rumo da Educação. Portanto, este é o momento de banir a negridão do pensamento, levando para o ensino a força utópica, a energia inspiradora, a capacidade de fazer sonhar e conduzir o mundo a ações criadoras que contagiem a vontade de fazer acontecer.

Na Escola, a Educação, tal como Paulo Freire afirmou "deve ser vivida como uma prática de liberdade". Porém, para que tal aconteça, urge que o tempo da burocracia seja substituído pelo tempo da liberdade criativa, o tempo da reflexão, do diálogo, do confronto de ideias, entre todos os agentes educativos e parceiros sociais, para que a escola conquiste mais vida, se torne mais critica, mais estimulante mais colaborativa e mais alegre.

Porém, para que tudo isto aconteça, deparamo-nos com um enorme desafio, isto é, têm de ser criadas condições para que as gerações mais novas abracem a docência como a mais bela e importante profissão do mundo.

É preciso criar sinergias cada vez mais fortes, entre todos os agentes educativos (professores, alunos, Pais/Encarregados de Educação, assistentes operacionais) e uma relação dinâmica entre os vários parceiros sociais, capazes de gerar algo que é crucial, na Escola, a inovação. Só nela se encontram as soluções para os problemas e desafios com que o mundo se confronta.

Chegámos, portanto, à origem da Rede Informal Portuguesa para Escolas Felizes.

Inspirada pela inovação, que existe em muitas escolas portuguesas e nos quatro grandes pilares da UNESCO: aprender a fazer, a ser, a conhecer e a viver juntos, nasceu a RIPEF, rede informal portuguesa para escolas felizes.

A RIPEF, ainda muito jovem, formada por um grupo de professores de várias áreas do país, com saberes diversos e experiência pedagógica, defende uma política pública de felicidade na Educação, colocando as pessoas (todos os agentes educativos) a inovação e a criatividade das suas práticas colaborativas no centro da escola. Tendo como seu consultor científico o Professor Doutor Jorge Humberto Dias, a rede:

1. **Identifica, valoriza e dissemina projetos inovadores com alcance pedagógico**

É muito importante que as boas práticas não fiquem confinadas às paredes das escolas.

É fundamental divulgar o bom trabalho, que é imenso, que se implementa e se desenvolve nas escolas, uma vez que são recursos inspiradores para outros professores nas suas instituições.

2. **Reforça as sinergias do trabalho colaborativo**

Nas escolas felizes, a colaboração substitui a competição, gerando, paulatinamente, enriquecimento coletivo.

3. Inspira e integra agrupamentos e escolas não agrupadas, através da criação de redes (parcerias, intercâmbios, geminação de escolas).

A promoção de uma cultura de cooperação nacional e internacional de participação e de corresponsabilização de todos, com a criação de redes, reforça as iniciativas e os contributos de cada escola, facilitando a concretização de objetivos comuns.

Trata-se, assim, de construir uma escola que pulsa num coletivo plural.

4. **Incentiva e apoia a implementação de modelos de intervenção de "Happy Schools".**

O incentivo e o apoio na implementação de modelos de intervenção das "Happy Schools" são práticas comuns, no entanto, não se procura padronizar os modelos de intervenção, uma vez que todas as escolas apresentam identidades bem distintas.

Em suma, todos desejamos um futuro diferente para a Educação. Eis o motivo de estarmos aqui, portanto, pensemos largo e olhemos para o mundo numa perspetiva de transformação positiva, onde o amor, a interajuda a solidariedade e a cooperação são os faróis de humanização, rumo à felicidade.

Este é o momento de estarmos mais próximos, e, juntos, criemos fortes redes de contágio, pois, *tal como referiu Agostinho da Silva "O Templo* terá de ser o mundo inteiro".

A criação de mais Escolas Felizes, é quanto basta!

Desejo a continuação de um excelente momento formativo para todos.

Muito obrigada.

Happy Schools: da formação à intervenção

Susana Castanheira Lopes
Diretora-Geral da Administração Escolar

Foi com grande satisfação que aceitei estar presente na abertura da I Conferência da RIPEF e poder, desse modo, contribuir para a divulgação da sua missão e dos seus objetivos estratégicos junto dos agentes educativos, das lideranças escolares e dos responsáveis pela formação contínua do pessoal docente e não docente.

E, nos dias de hoje, os objetivos perseguidos pela *Rede (In)formal Portuguesa para Escolas Felizes* afiguram-se cruciais para o bom funcionamento das organizações educativas, nomeadamente no que respeita:

- À valorização e disseminação de projetos de inovação pedagógica;
- Ao reforço das sinergias e do trabalho colaborativo;
- À construção e consolidação de redes e de outras formas de parceria e cooperação entre agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;
- Ao apoio ao desenvolvimento de modelos de intervenção que promovam a mudança das práticas e dos modos de funcionamento das organizações escolares.

Todos os sistemas educativos dos países desenvolvidos se confrontam atualmente com enormes desafios. No caso português, as políticas educativas incrementadas ao longo das últimas legislaturas visaram introduzir importantes mudanças estruturais no funcionamento global do sistema público de ensino.

Permitam-me que mencione algumas das que tenho por mais relevantes:

i. O desenvolvimento de competências que visem a capacidade de resolução de problemas e o reforço da autoestima dos alunos;

ii. A adoção de diferentes formas de organização do trabalho escolar;

iii. A aposta na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação;

iv. O incremento de novas dinâmicas de avaliação das aprendizagens, centrando-as em meios e instrumentos diversificados;

v. A concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular;

vi. O reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo;

vii. A promoção de uma maior articulação entre os diferentes ciclos de ensino;

viii. A criação de redes de partilha de práticas entre as escolas e entre estas e as comunidades.

No seu conjunto, trata-se de medidas tendentes a garantir a inclusão e o sucesso educativo, por via do respeito pela diversidade e pelas potencialidades de todos os alunos, condição essencial para o desenvolvimento das competências indispensáveis à vida nas sociedades contemporâneas, bem como ao exercício ativo e esclarecido da cidadania.

A prossecução destas políticas exige, desde logo, que o sistema educativo adquira a capacidade para alocar os recursos financeiros e materiais que assegurem o pleno funcionamento dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sejam elas públicas ou privadas. Contudo, nenhuma política ou medida transformadora da educação será bem-sucedida sem que o sistema disponha dos necessários recursos humanos em pessoal docente e não docente.

Ora os resultados dos estudos prospetivos que têm vindo a público, colocam-nos perante cenários de evolução dos quadros de recursos humanos, sobretudo no que respeita ao pessoal docente, que nos permitem antecipar problemas acrescidos para o incremento das orientações da política educativa a que antes aludi. E, de facto, a situação que defrontamos leva-me a colocar as seguintes questões:

- Como promover as transformações de que o setor da educação necessita, num quadro de escassez, de envelhecimento e, porque não dizê-lo abertamente, de desmotivação dos agentes educativos?

- Como assegurar mudanças de longo prazo ao nível das práticas, num quadro em que diversos indicadores apontam para a falta de atratividade da profissão docente?
- Como garantir a transformação sustentada e perene do sistema de ensino, quando se assiste ao seu abandono, em favor de atividades socialmente mais reconhecidas, por parte de profissionais competentes e qualificados para o exercício da docência?

Não são questões de resposta fácil, uma vez que as preocupações implícitas nas questões formuladas traduzem, afinal, o reconhecimento de problemas estruturais que têm vindo a afetar a generalidade dos sistemas educativos europeus e para os quais não se adivinham, no curto prazo, soluções duradouras. Problemas de gestão dos recursos humanos que, entre muitos outros fatores condicionantes, nos obrigam também a repensar as políticas e os programas de formação de professores.

Na verdade, os problemas que afetam o funcionamento dos sistemas de formação inicial, em serviço e contínua de professores não são de hoje. No caso específico da formação inicial, é extensa a lista dos trabalhos produzidos pelos mais variados atores, organizações e entidades, com o propósito de identificar as causas desses disfuncionamentos e propor caminhos para a sua resolução. Desse trabalho de análise e de reflexão crítica resultou a consolidação e o aprofundamento do conhecimento científico no domínio da formação de docentes que, porventura, não se viu plenamente refletido nas reformas a que os sistemas de formação têm sido submetidos ao longo das últimas décadas.

Reformas suscitadas também pela mudança dos contextos sociais, económicos e culturais, cujos impactes nas dinâmicas e nas tensões internas das unidades orgânicas, justificam que aos professores se exija o domínio de um leque cada vez mais alargado de competências, de saberes teóricos e práticos. A complexidade, a incerteza, a inter e a multiculturalidade, o desenvolvimento sustentável, a cidadania e os direitos humanos, a cultura democrática, o combate à xenofobia e às várias formas de intolerância, a mudança tecnológica e a emergência das sociedades digitais, constituem exemplos dos domínios nos quais se assiste à proposta sistemática de novos quadros de referência de competências para a docência.

Constata-se, porém, que o processo de complexificação do perfil funcional da profissão docente não tem sido acompanhado por um concomitante aumento do seu reconhecimento social. Um processo do qual emergem efeitos perversos cuja resolução

não se adivinha fácil no curto prazo, como alguns dos que antes mencionei: o abandono da profissão, a dificuldade em recrutar candidatos com perfil adequado ao exercício de uma profissão exigente, o envelhecimento, as manifestações de *burnout*, a desmotivação para inovar ou para apreender e aplicar novos referenciais teóricos.

As políticas que a nível europeu se desenham como resposta a estes desafios, têm-se vindo a desenrolar em torno dos seguintes vetores estruturantes: i) a criação de condições que assegurem a mobilidade intraeuropeia entre docentes e candidatos à docência; ii) o incremento da utilização didático-pedagógica das tecnologias da informação e comunicação; iii) a definição de quadros comuns de competências; iv) o reforço do papel das plataformas digitais como instrumento de disseminação de experiências de inovação e projetos de investigação-ação. Esferas de intervenção política que cruzam os campos da formação inicial e contínua de professores e que mobilizam programas e planos de ação já existentes: Erasmus+, *Digital Education Action Plan*, *European Education Area*, *Teachers' Academies, European Teacher Training Academies*.

No que respeita à formação contínua de professores, os seus princípios orientadores estão fixados nos art.os 33.º e 38.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, que destacam, por um lado, o papel da formação contínua do pessoal docente como complemento e atualização da formação inicial numa perspetiva de educação permanente e, por outro lado, a circunstância de aquela dever assumir um carácter diversificado, tendente a assegurar o aprofundamento e atualização dos conhecimentos e das competências profissionais.

Também o Regime Jurídico da Formação Contínua (RJFC), tanto na primeira versão de 1992 (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro), como na sua mais recente revisão, em 2014 (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), realça, ainda que com alguns matizes, o contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos docentes, para a melhoria dos resultados escolares, para a concretização dos projetos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e para a melhoria da sua qualidade e eficácia. No entanto, no contexto nacional, entende-se que a importância atribuída à formação contínua é indissociável do facto de esta constituir condição para a progressão da carreira.

Ao longo das últimas décadas assistiu-se, por isso, à consolidação de um modelo de formação contínua de docentes relativamente regulado, mas, em simultâneo, suficientemente flexível para autorizar a constituição de múltiplas entidades formadoras e permitir uma oferta formativa rica no que respeita aos conteúdos e às modalidades de

formação. Todavia, não existem ainda estudos com carácter transversal e aplicados a uma amostra significativa do conjunto das ações de formação acreditadas a nível nacional, que permitam uma avaliação do seu impacto sobre a mudança das práticas dos docentes e/ou do seu contributo para a promoção do sucesso educativo.

Apesar desta lacuna, têm-se produzido em Portugal numerosos trabalhos de investigação nos quais se abordam temas essenciais para a avaliação dos efeitos da formação contínua na transformação e modernização do nosso sistema educativo (vd. p. ex., a identificação das áreas de formação mais valorizadas; a apreciação da adequação da formação às necessidades dos destinatários e das organizações; a análise das modalidades e metodologias de formação privilegiadas; o reconhecimento das motivações dos atores envolvidos no desenho dos programas de formação). Não obstante o carácter parcelar e/ou sectorial destes estudos — porque desenvolvidos a uma escala local e no âmbito da formação destinada a docentes a trabalhar em níveis de ensino e em áreas disciplinares específicas — os resultados obtidos permitem identificar diversos pontos críticos, designadamente:

i. A circunstância de a oferta formativa não contribuir, muitas vezes, para aproximar a formação contínua dos contextos escolares e da realidade dos professores;

ii. O risco de alguns docentes ainda tenderem a frequentar ações isoladas, pouco enquadradas por um projeto individual de desenvolvimento profissional e também não adequadas aos objetivos e às necessidades das suas unidades orgânicas;

iii. A possibilidade de a formação contínua poder não implicar os docentes, porque concebida no pressuposto de que lhe compete sobretudo prepará-los para as mudanças que afetam o sistema educativo.

A nível nacional e internacional a qualidade do ensino tem vindo a ser questionada pelas opiniões públicas, pela comunicação social e demais forças e grupos sociais que, apropriando-se dos resultados das avaliações levadas a cabo por organismos e instâncias supranacionais, procuram demonstrar que o sistema educativo não se mostra capaz de responder aos investimentos efetuados e às expectativas geradas. A culpabilização por muitos desses disfuncionamentos tem, frequentemente, recaído sobre os professores que, segundo os pontos de vista exprimidos por alguns atores, não possuem as competências suficientes para desenvolver nos seus alunos os saberes e as competências

que lhes permitam adaptar-se à complexidade e à incerteza das sociedades contemporâneas, às exigências e necessidades do tecido económico, ou ao exercício da cidadania.

Uma imagem que põe em causa os objetivos das políticas de formação de professores incrementadas em Portugal desde 1986, por meio das quais se tem procurado disponibilizar aos docentes uma preparação capaz de responder aos contextos emergentes, marcados pela inovação tecnológica, pelos desafios dos processos de produção, de regulação e de difusão do conhecimento, pela instabilidade e mobilidade do mercado de trabalho, pela multiculturalidade e pela crise ambiental, às quais se associam agora as crises de saúde pública e as tensões geoestratégicas.

Neste quadro de incerteza e complexidade, como perspetivar a transformação dos modelos e práticas de formação de professores, adequando-a aos desafios que os docentes têm de enfrentar? Principalmente, num contexto em que assistiremos tanto à digitalização do sistema educativo e das salas de aula, como à previsível entrada no sistema de um número crescente de novos docentes, indispensáveis para o rejuvenescimento da classe e para atenuar os efeitos da aposentação de milhares de professores ao longo da próxima década.

Teremos necessariamente de preparar as estruturas de apoio à formação contínua para a chegada desses novos atores. Profissionais de ensino que irão transformar a estrutura da classe docente, mas cuja entrada no sistema será ela mesma um desafio; que reforçarão a capacidade de resposta aos reptos colocados pelos processos de mudança e de reforma do próprio sistema. E aqui antevejo alguns sinais de otimismo: porque se tratará de uma geração de docentes com outras vivências, outros saberes experienciais, outras visões sobre a pessoa, a sociedade e o Mundo, uma geração que construiu outra relação com as tecnologias da informação, uma geração que se espera aportará uma outra conceção sobre o papel social da Escola e do Professor;

Mas, em contrapartida, serão docentes que confrontarão os responsáveis pela formação contínua com o desafio de delinear programas de formação orientados para outro tipo de necessidades. Programas que implicarão a construção de pontes entre a formação contínua e a formação inicial de professores, pois me parece ser possível antecipar que a definição dos novos rumos da profissionalidade docente passará, necessariamente, por uma maior articulação entre os objetivos e as práticas daqueles dois espaços e tempos da formação.

Este desígnio da mudança implica uma análise fundamentada dos modelos e estratégias de formação de professores, nomeadamente, avaliando se a filosofia que lhes subjaz se mostra coerente, não apenas com os objetivos dos programas de formação, mas também com as orientações políticas definidas para o Sistema Educativo. Na formação de professores — de hoje e de amanhã — não será suficiente definir como objetivos o desenvolvimento de competências instrumentais destinadas ao exercício de uma função orientada para a transmissão de conhecimentos e informações, mesmo quando alicerçada em poderosos dispositivos tecnológicos.

A consolidação e a normalização do regime jurídico da formação inicial foram, em Portugal, o resultado de um longo processo legislativo, cujas origens remontam ao início da década de 70 do séc. XX. Um processo que deu origem a uma deslocalização da formação de professores, da Escola para as instituições de ensino superior. Opção que se justificou dada a incapacidade de os programas de formação em serviço assegurarem a qualificação de um número muito elevado de docentes, mas que, com o tempo, tornou evidentes algumas das fragilidades dos "novos" percursos formativos. Com a aprovação da *Declaração de Bolonha* houve que adaptar os cursos de formação à nova estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, o que conduziu à aprovação em 2007 de um novo diploma regulamentar da formação inicial de professores, que consolidou a visão da habilitação para a docência como habilitação profissional.

No entanto, mantiveram-se, em linhas gerais, os princípios basilares da formação inicial, que viu reforçado o caráter sequencial dos seus percursos formativos: 1) um caráter sequencial que aprofunda as discrepâncias entre a teoria e a prática; 2) que impede que os candidatos ao exercício da docência tenham um contacto prolongado com a Escola, com os alunos, com os seus pares, ou com o conjunto da comunidade escolar; 3) que impede que os candidatos ao exercício da docência ensaiem as responsabilidades estruturantes do perfil funcional de um professor. Em suma, uma formação inicial assente num modelo sequencial que não facilita o processo de socialização dos futuros professores e, por isso, também não se afirma como estádio primordial de desenvolvimento da profissionalidade docente.

Por via da combinação de todos estes fatores, a formação de professores, inicial ou contínua, deverá desenvolver-se com base nos modelos pedagógicos da formação de adultos, nomeadamente, através de uma maior valorização das estratégias de cariz reflexivo, que implicam o reconhecimento da importância do papel da experiência nos processos de construção do conhecimento e dos saberes profissionais.

Porque se revelam mais exigentes e complexos os quadros de referência em que se desenrola o ato educativo e porque diversas as necessidades e aspirações dos alunos face à Escola, assim também a formação deve reequacionar as suas metas:

- No sentido de permitir ao sujeito em formação interpretar o contexto onde vai desenvolver a sua atividade;
- No sentido de um processo formativo conducente à criação de uma identidade individual e profissional.

Para tanto, há que ultrapassar a rigidez de programas de formação que sob o ponto de vista das metas continuam a assentar numa ideologia que tende a sobrevalorizar a obtenção de resultados passíveis de ser observados e medidos. Resultados que emergem, frequentemente, sob a forma de listagens de competências que refletem uma filosofia que concebe a prática docente de uma forma algo estreita e atomizada. E, de facto, trata-se de um paradigma ao qual a formação contínua não pode considerar-se completamente imune.

Assim, considero que é importante questionar a filosofia e as práticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, a fim de garantir aos milhares de participantes nos diferentes programas e ações de formação que o seu esforço e empenho se traduzem, de facto, na construção dos saberes teóricos e práticos necessários para um exercício da docência adaptado aos contextos complexos e imprevisíveis.

Com esta intervenção, procurei alertar para a existência de problemas estruturais que podem pôr em causa, no médio e longo prazo, o sucesso e a eficácia dos atuais programas de formação inicial de professores. Porque esse sucesso dependerá da aptidão das entidades formadoras para montarem dispositivos que promovam o desenvolvimento das capacidades reflexivas dos sujeitos em formação, o que implica que estes sejam levados a refletir, tão cedo quanto possível, sobre o seu currículo pessoal, a sua aprendizagem, o fundamento do seu projeto de desenvolvimento profissional.

Talvez a causa próxima dos pontos críticos que elenquei resida, como referi, no deslocamento da centralidade da formação de professores das escolas para as universidades e outras instituições de ensino superior, num processo que fez perder, na perspetiva dos sujeitos da formação, parte da relevância e do significado da própria formação. Um disfuncionamento muito presente na formação inicial a que a formação contínua deverá atender no acompanhamento aos docentes das novas gerações. Para

obstar a tais problemas, importará ponderar algumas medidas, de entre as quais me permito destacar:

i. Evitar a subordinação dos métodos de levantamento e de diagnóstico das necessidades de formação exclusivamente aos interesses das instituições formadoras, ou das organizações educativas, esquecendo as dos seus destinatários;

ii. Evitar que as estruturas formadoras persistam em desenhar programas de formação sem atender aos percursos, às histórias de vida e ao passado experiencial dos sujeitos em formação;

iii. Evitar que as instituições formadoras imponham programas de formação focados na disseminação de saberes pré-definidos, que as mesmas assumem *a priori* como válidos, sem cuidar de avaliar do modo como os sujeitos em formação apreciam, ou apreendem dessa mesma relevância;

iv. Evitar que se acentuem as discrepâncias entre a teoria e a prática, nomeadamente, assegurando que existe coerência entre o conteúdo do discurso e a prática que imprimem ao processo formativo;

v. Garantir que os sujeitos em formação atribuem à teoria relevância para a resolução dos problemas com que se veem confrontados quando chegam à Escola.

Tais são os desafios para os quais as estruturas responsáveis pela formação contínua de professores têm de se preparar num futuro não muito distante. Desafios que implicarão o desenho de novas modalidades de formação contínua e o reforço dos processos de acompanhamento e de socialização identitária dos jovens professores.

Os problemas que pretendi abordar ao longo desta intervenção refletem as tensões e as contradições decorrentes do processo de adaptação da formação aos novos desafios da profissionalidade docente. Um projeto ambicioso no decurso do qual os professores são colocados perante trajetos de profissionalização que lhes exigem, de acordo com as palavras de Hargreaves e Goodson: 1) ora uma *reprofissionalização* da sua atividade, por exemplo, através da execução de tarefas mais abrangentes e com maior grau de

complexidade, no dever de fundamentar as suas orientações pedagógicas à luz dos dados da investigação, pela necessidade de se empenharem no trabalho colaborativo e em processos de decisão coletivos; 2) ora uma *desprofissionalização*, por exemplo, mediante a procura de uma formação mais pragmática, pela menor liberdade de ação perante as opções da política educativa, pela maior dependência face às metas de aprendizagem definidas externamente.

Debater a formação e a profissionalidade docente implica, afinal, refletir sobre o propósito da educação e da escola pública. Um debate que decorre há décadas e no qual procuramos clarificar o papel da Escola no séc. XXI, partindo de contributos que hoje nos parecem já clássicos, mas aos deveríamos retornar, quiçá, com maior frequência. Refiro-me, entre outros, ao relatório patrocinado pela Comissão Europeia e coordenado por Jacques Delors, datado de 1996 e conhecido em Portugal sob o título *Educação: um Tesouro a Descobrir*, e ao texto de Edgar Morin sobre os Sete Saberes necessários à educação do futuro, cuja primeira edição data de 1999.

Mas é também no ambiente de algum negativismo que atualmente vivemos que a Direção-Geral da Administração Escolar vê com esperança o desenvolvimento de iniciativas tendentes a promover o bem-estar docente e a "felicidade" dos agentes e das organizações educativas. É por isso que no âmbito do programa Erasmus+, designadamente na sua Ação 3, a Direção-Geral aceitou integrar o consórcio que atualmente desenvolve o projeto *Teaching To Be*, que é objeto de apresentação detalhada num dos capítulos deste livro de atas. É também por isso que, em parceria com o *Instituto Universitário Atlântica*, a Direção-Geral aceitou promover o curso de formação *"Happy Schools"*, cujo sucesso se julga bem demonstrado pelo facto de estar já em preparação o lançamento da quarta edição.

O sistema educativo e as escolas portuguesas viveram tempos muito difíceis a partir de abril de 2020, quando no espaço de poucas semanas, todos os responsáveis políticos, lideranças escolares e agentes educativos se viram impelidos a encontrar modelos, práticas e estratégias de atuação alternativas, sem as quais não teria sido possível continuar a assegurar o acesso à aprendizagem de todos os alunos. O esforço e a mudança foram hercúleos, mas contaram com o empenho de todos os professores, num momento em que, eventualmente, muitos se preparavam já para abrir o caminho às gerações mais novas.

Foram quase dois anos de avanços, nem sempre ao mesmo ritmo e com todos os meios à nossa disposição. Foi um longo período de adaptação ao que parecia ser uma

nova normalidade, com a qual julgávamos ser capazes de conviver e, por isso, de incorporar no nosso quotidiano.

Mas eis que num país simultaneamente próximo e distante da Europa eclode um conflito cuja dimensão e alcance não julgaríamos ser possíveis no séc. XXI. Um conflito que acompanhamos diariamente em todo o seu horror. Um conflito que os pais e os professores são por certo desafiados a explicar e a contextualizar aos seus filhos e aos seus alunos.

Por isso, hoje e uma vez mais, a centralidade da Escola como instituição que promove os valores da paz e da cultura democrática é posta à prova. E é neste quadro de incerteza e de insegurança que me permito terminar esta breve intervenção com uma nota de otimismo, citando para o efeito o que julgo ser o mote desta Conferência e da própria RIPEF:

«Traçando uma trajetória de futuro, as escolas felizes implementam uma cultura sinérgica de confraternização, de desenvolvimento e de paz entre redes educativas nacionais e internacionais cada vez mais amplas».

Este é, sem dúvida, o caminho que as Escolas Felizes terão de percorrer da formação para a intervenção.

Muito obrigada.

Escolas Felizes - Futuros da Educação

Fátima Claudino

Comissão Nacional da UNESCO

"*Somos do tamanho dos nossos sonhos.*"

Fernando Pessoa

O propósito último da Educação é gerar felicidade no mundo.

Assinalamos a publicação do relatório da UNESCO Bangkok em 2016: "*Happy School! A framework for learner well-being in the Asia-Pacific*,"[1]. Neste relatório foram encontrados três vínculos importantes: que a felicidade é algo coletivo e que se obtém através da amizade e relacionamentos; que a educação é essencialmente holística e multidimensional, e que a educação pode levar à felicidade, mas também pode ser fonte de felicidade por si só. Ou seja, podemos aprender a ser felizes e podemos sentirmo-nos felizes em aprender.

Assim, a perspetiva de uma Escola Feliz, traduziu-se numa abordagem holística que redefine a noção de uma educação de qualidade tal como referido na Agenda 2030; que felicidade e qualidade da educação são inseparáveis e que os alunos se tornaram agentes de mudança, contribuindo para sociedades equitativas, justas e sustentáveis.

E porque o Dia Internacional da Felicidade, é comemorado no dia 20 de março, recordarmos esta celebração desde 2012, tendo sido o Butão o país que propôs a celebração deste dia à Assembleia Geral das Nações Unida, e, pela primeira vez, acolhido

[1] https://bangkok.unesco.org/content/happy-schools-framework-learner-well-being-asia-pacific

por todos os Estados Membros[2]. Este ano, o tema a celebrar é: *Mantenha a calma, seja sábio e seja gentil.*

Estabelecendo uma articulação desta temática com a recente edição do Relatório da UNESCO "Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação"[3] - ao longo de dois anos e com base nas contribuições de mais de 1 milhão de pessoas, foi preparado um relatório global sobre o Futuro da Educação. Era perguntado às comunidades educativas, que papel pode a educação desempenhar na formação do nosso mundo e do nosso futuro comum, até 2050 e mais além. Envolveu jovens, educadores, sociedade civil, governos, revelando-se numa iniciativa de cariz global para repensar que o conhecimento e a aprendizagem podem moldar o futuro da humanidade e do planeta – repensar a educação e moldar o futuro. O relatório, não foi apenas o resultado de um plano, mas o resultado vivo da contribuição de todos, reforçando que a Humanidade tem futuros comuns e que para forjar futuros pacíficos, justos, sustentáveis, e de bem-estar, afirma que é preciso transformar a própria educação. E aqui, com grande orgulho, partilhamos a informação de que 12 escolas da rede das escolas associadas da UNESCO em Portugal participaram nesta iniciativa e a contribuir para esta reflexão global, foram elas, o Agrupamento de Escolas D. Dinis, em Quarteira; o Agrupamento de Escolas da Batalha; a Escola Profissional do Montijo; a Escola EB/123 Bartolomeu Perestrelo, no Funchal, Madeira; a Escola Secundária Filipa de Vilhena, no Porto; o Externato Frei Luís de Sousa, em Almada; a Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal, Madeira; a Escola Secundária Aurélia de Sousa, no Porto; o Colégio Diocesano Nossa Senhora da Apresentação, em Calvão; a Escola Superior de Educação Jean Piaget,

[2] https://happinessday.org/resolutions/
[3] https://en.unesco.org/futuresofeducation/

em Almada; o Agrupamento de Escolas da Sé, em Lamego e o Instituto Duarte de Lemos, em Águeda.

Uma das principais reflexões que foram geradas, foi a recomendação de uma reforma urgente da educação para diminuir injustiças e desigualdades, reforçar a capacidade de atuar colaborativamente e que os atuais métodos de ensino e de aprendizagem estão desfasados do tempo atual. Depois, a importância de dar mais voz aos alunos na escola, de criarem os seus projetos nas suas escolas, pois alunos que se sintam felizes e com bem-estar, são felizes e continuam na escola.

Foi assim estabelecida uma Agenda para a Educação em 2050 – a educação pode ser considerada um contrato social e este novo contrato proposto pela UNESCO deve superar a discriminação, a marginalização e a exclusão. Garantir a igualdade de género e os direitos de todos, estabelecer um compromisso a favor do diálogo social e do pensamento e ações conjuntas. Um acordo tácito entre membros de uma sociedade para cooperar para um benefício comum.

Surgiram ainda, outras propostas para a renovação da educação: a pedagogia deve ser organizada em torno dos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade; os curricula devem dar ênfase a uma aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar, que ajude os alunos a aceder e a produzir conhecimentos, desenvolvendo ao mesmo tempo a sua capacidade de criticá-los e apoiá-los; o ensino deve continuar a profissionalizar-se, como um esforço colaborativo em que o papel dos professores como produtores de conhecimento e atores essenciais na transformação educacional e social seja reconhecido; as escolas devem ser locais educacionais protegidos, pois promovem a inclusão, a equidade e o bem estar individual e coletivo, e que deveriam ser reinventadas a fim de facilitar ainda mais a transformação do nosso mundo em direção a futuros mais justos e equitativos e sustentáveis; é ainda necessário alterar arquiteturas escolares,

espaços, horários e turmas para encorajar e permitir que as pessoas trabalhem em equipa; que as tecnologias digitais devem ter como objetivo apoiar as escolas e não substitui-las, e que devemos aproveitar e fortalecer as oportunidades educacionais que surgem ao longo da vida e em diferentes contextos culturais e sociais – uma educação de qualidade e ao longo da vida[4].

Mas, eis que uma candidatura de uma escola à Rede das escolas associadas da UNESCO, que nos foi apresentada em 2019, pelo Agrupamento de Escolas D, Dinis, em Quarteira, se traduziu na primeira candidatura à rede no âmbito de uma Escola Feliz, com o título "Felicitómetro": os alunos decidiram "medir" o seu nível de felicidade na escola. Durante três semanas, foram registando o seu nível emocional, assim como justificando o porquê. Em simultâneo, uma tabela, denominada "Felicitómetro", ia sendo preenchida, após o que se registaram as conclusões, e foi assim que nasceu este projeto numa turma de 3.º ano de escolaridade - foi quando se despertou para a importância da felicidade e o bem-estar na escola e o seu reflexo na aprendizagem dos alunos.

Afinal, serão os alunos felizes no espaço escolar?

O Projeto "Felicitómetro" permitiu perceber que o caminho percorrido até então, era o certo. Ter descoberto que os alunos eram felizes, fez com que, a cada dia que passava, a motivação da professora responsável crescesse. A felicidade foi possível devido à relação entre colegas e professora, e às atividades proporcionadas diariamente, para o empenho e dedicação dos alunos na sua aprendizagem. Percebeu-se então, que a

[4]Para o Prof. António Sampaio da Nóvoa, um dos responsáveis pela elaboração do Relatório "Futuros da Educação", é necessário defender uma pedagogia da autonomia, pois a cidadania e a participação começam pela nossa capacidade de desenvolver a autonomia e de participarmos nessa formação: a ideia da pedagogia do comum, que instaura o trabalho colaborativo entre alunos e professores, entre professores, e entre alunos, é um debate central e concreto em relação á cidadania e à participação. In Série de Seminários /consultas pela internet: "Os futuros da educação aprender a tornar-se", 27 de agosto de 2020.
https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2021-03/UNESCO%20-%20Os%20futuros%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Reporte_seminario2_27ago_Cidadania%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o.pdf

felicidade e o bem-estar são fatores fulcrais para uma aprendizagem partilhada e de sucesso.

Deste modo, almejamos a criação de redes, e assim expressar igualmente a gratidão e a alegria pela criação, em 2017, da Cátedra UNESCO de Educação para a Paz Global Sustentável, no ISCSP, da Universidade de Lisboa, e que muito tem contribuído para a partilha de conhecimento junto da nossa rede de escolas associadas da UNESCO, incentivar e apoiar a implementação de modelos de intervenção de escolas felizes para uma escola mais humana e feliz, trabalhando a felicidade como um todo na escola.

É preciso dar esperança aos jovens, desenvolver projetos nas escolas que contribuam para a felicidade da comunidade educativa; dinamizar projetos que tenham como finalidade melhorar a qualidade de vida em comum, através de projetos locais de desenvolvimento sustentável. Não nos devemos esquecer que a educação é um direito humano essencial para a construção da paz e do desenvolvimento sustentável.

Recordando Mark Van Doren *O melhor caminho para a felicidade é a educação.*

ARTIGOS

Happy Schools – Uma tendência global?

Leonor Haydée Viegas

Investigadora no Centro de Investigação em Estudos Globais da Universidade Aberta. Doutoranda no programa de Estudos Globais da Universidade Aberta de Lisboa.

Abstract

Este artigo resulta de um estudo que teve por finalidade clarificar quais as características de uma escola feliz. Como devem ser os espaços, os processos de ensino aprendizagem e o tipo de relações estabelecidas na escolas? Tópicos que devem ser analisados tendo em consideração os desafios globais existentes nos dias de hoje. Quais são as prioridades, por onde começar? O Relatório *Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific* da UNESCO de Bangkok indica-nos um caminho ao estabelecer 22 critérios para uma escola feliz. Este estudo teve como principais objetivos averiguar se as categorias identificadas pela UNESCO de Bangkok se aplicam à realidade portuguesa, procurando ainda identificar quais, dos 22 critérios *Happy Schools,* são mais relevantes para as escolas portuguesas, o que nos permite priorizar uma intervenção. Percebemos que o critério mais relevante para as escolas portuguesas se refere ao tipo de relações que se estabelecem entre as pessoas, indo ao encontro dos resultados da UNESCO. Os dados indicam-nos ainda a importância de uma educação global que tenha em conta valores como a cooperação, trabalho de equipa, participação, respeito pela diversidade e inclusão.

Palavras-chave: *Happy Schools*; Escolas Felizes; felicidade, bem-estar; critérios UNESCO para *Happy Schools*.

Introdução

Escolas felizes garantem maior bem-estar, saúde, autorrealização, sucesso de vida e sucesso profissional aos seus alunos. Esta é uma das indicações do Relatório *Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific,* publicado em 2016 pela UNESCO de Bangkok. O relatório resultou de um estudo em 30 países da região da Ásia-Pacífico que teve por objetivos contribuir para implementação de novas políticas educativas, uma melhor gestão das escolas e oferecer referenciais para se repensarem as ofertas educativas a nível formal e não formal. Foram também estabelecidas as categorias e os critérios das escolas felizes e delineadas estratégias para a sua concretização.

No seguimento do relatório da UNESCO, surgiu o Projeto de Investigação *Happy Schools* Portugal, com o objetivo de perceber de que forma se podem adotar, a nível nacional, as recomendações da UNESCO de Bangkok. Começou por se realizar um estudo onde se pretendeu clarificar quais os critérios que contribuem para uma escola feliz em Portugal, percebendo se as categorias e os critérios identificados pela UNESCO de Bangkok se aplicam à realidade portuguesa e identificando outras eventuais categorias e critérios, além dos definidos no relatório. Para o efeito, foi realizado um questionário aos elementos da comunidade escolar, nomeadamente, alunos, professores, educadores de infância, técnicos superiores, auxiliares de ação educativa, parceiros, e encarregados de educação. Numa primeira instância, percebeu-se que as categorias e os critérios estabelecidos pela a UNESCO não se afastam das necessidades e solicitações da realidade portuguesa.

Os dados revelam que uma *Happy School* é uma escola onde se fomentem relações com base no respeito pela diferença, empatia, afeto e se estabelecem processos educativos globais. Factos que sublinham a necessidade e importância da implementação

de uma política de educação global que permita promover, em contexto educativo, a valorização da diversidade, a promoção de uma cultura de paz e de uma cidadania global.

Happy Schools – Uma tendência global?

Se empreendermos uma pesquisa nos principais motores de busca da Internet com as palavras "escolas felizes" ou "*happy schools*", confrontamo-nos com uma enormidade de resultados. Uma boa parte das sugestões levam-nos a sites de escolas e notícias que nos dão conta de atividades esporádicas e projetos realizados com o objetivo de promoção do bem-estar e de momentos felizes nas escolas. Encontramos também diversos estudos sobre o bem-estar dos alunos e dos professores. Menos resultados oferecem uma visão sistémica ou de cultura de felicidade nas escolas. O que se defende numa intervenção na escola é uma visão abrangente, isto é, com uma política que alcance os vários elementos da comunidade escolar, alunos, professores, demais funcionários, família, parceiros, não excluindo ninguém. Para o efeito, torna-se necessário pensar as relações existentes nas escolas, as condições laborais, os processos de ensino aprendizagem e os espaços.

Recentemente foi fundada a "Rede Informal Portuguesa para Escolas Felizes" (RIPEF) com o objetivo de promover e divulgar a felicidade nas escolas. Foi também criada, numa parceria entre a Universidade Atlântica e a Direção Geral da Administração Escolar (DGAE), uma formação para profissionais da educação intitulada "Ferramentas para construir uma *Happy School*: Docentes, lideranças e organizações educativas" (Dias, 2021). A felicidade dos profissionais educativos terá, cada vez mais, de ser contemplada nas políticas e projetos educativos, da mesma forma que se estipulam diretrizes em benefício da melhoria da qualidade dos processos educativos. É preciso garantir que as

pessoas se sintam cuidadas e realmente satisfeitas no seu local de trabalho ao cumprirem o seu propósito.

Urge também pensar quais conteúdos e metodologias queremos para uma *Happy School* Global. O mais recente relatório da UNESCO (2021b) *Reimagining our futures together: a new social contract for education,* refere que o mundo está a passar por um momento critico, sendo o conhecimento e a aprendizagem fulcrais para a renovação e transformação da humanidade. No entanto, as disparidades globais, bem como a necessidade de repensar o *porquê*, *como*, *o quê*, *onde* e *quando* aprendemos, indica-nos que a educação ainda tem muito para se inovar no sentido da construção de um futuro mais pacifico, justo e sustentável.

Os Relatórios Mundiais de Felicidade apontam a felicidade das pessoas, organizações, cidades e territórios em geral, como medidas adequadas para se medir o progresso social, devendo a satisfação e o bem-estar ser objeto das políticas públicas. O Butão, um pequeno país nos Himalaias, inspirou o mundo com a sua Felicidade Interna Bruta (FIB), em detrimento do Produto Interno Bruto (PIB). No indicador "educação", o FIB destaca a necessidade de ser garantida uma educação holística, permitindo uma base de conhecimento e, simultaneamente, a transmissão de valores. Mede-se a qualificação educacional ocorrida a nível formal e não formal e os valores através de virtudes e não-virtudes (Ura, Alkire & Zangmo, 2012).

Não faria sentido as escolas portuguesas ficarem de fora deste movimento crescente e global de medidas que visam a satisfação, bem-estar e felicidade pública. Até porque, escolas que deem prioridade ao bem-estar e felicidade dos alunos, potencialmente são mais eficazes, os alunos obtêm melhores resultados e tornam-se cidadãos mais realizados e participativos socialmente. Todas as comunidades deveriam ter uma estratégia de intervenção em prol da felicidade das crianças e das suas famílias,

incluindo as escolas, que deveriam criar um Código de Bem-Estar e Felicidade (Helliwell et. al., 2015; Layard & Hagell, 2015).

Segundo (Noddings, 2003) é um dado adquirido universalmente que as pessoas querem ser felizes, assim, a "felicidade deve ser um objetivo da educação e uma boa educação deve contribuir significativamente para a felicidade pessoal e coletiva" (p1). Nesse sentido, o objetivo da educação é ajudar os alunos a desenvolverem o melhor de si, para se tornarem pessoas com talento, com ocupações úteis e satisfeitas com a sua vida, contribuindo positivamente para a sociedade.

O desenvolvimento de talentos foi amplamente defendido por Gardner (1995), lembrando-nos que inteligências como a musical, corporal ou existencial, são tão importantes quanto as lógico-matemáticas ou as linguísticas. Ora, para que os talentos se revelarem é necessário existirem espaços propícios de experimentação, que permitam o desenvolvimento da autoconsciência.

Quando as escolas intervêm nas habilidades sociais e emocionais dos alunos, trabalhando a sua autoconsciência, o desempenho académico aumenta, a incidência de problemas de comportamento diminui e a qualidade das relações melhora. Os alunos tornam-se membros produtivos, responsáveis e socialmente participativos (Elias at al., 1997). Sabemos que a autoconsciência é um elemento fulcral na nossa vida, encontrando-se relacionada com a felicidade percecionada. Quanto maior autoconsciência, melhores seres humanos nos tornamos, mais facilmente ultrapassamos frustrações e mais resilientes nos tornamos. Também é importante trabalhar a autoconsciência dos profissionais de educação porque a mentalidade do educador tende a refletir-se nas suas práticas. Além disso, o vínculo estabelecido com os alunos impacta no processo de ensino aprendizagem (Viegas, 2021).

Esta convicção da emergência de uma educação de tendência global e integral prevê a necessidade de aceitação de várias formas de aprender/educar além da educação

tradicional. A educação não formal, através de equipas multidisciplinares, permite a realização de todo o tipo de projetos e atividades com os alunos, a família e as comunidades (Viegas, 2015). Este paradigma global e integral sustenta-se numa educação para a felicidade que permita contribuir para a edificação do projeto de vida dos alunos (Dias, 2021).

No fundo, pretende-se uma educação de qualidade conforme referido no ODS 4 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, mas muito em especial a na missão 4.7, através de uma educação para o desenvolvimento sustentável, estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural (ONU, 2015). Portanto, uma educação global, que tenha em conta diversas dimensões do individuo e demandas sociais, acautelando que quanto à qualidade educativa não nos podemos apenas centrar em dados quantitativos resultantes de disciplinas economicamente mais lucrativas, mas sim numa consciência ecológica da educação (Charlot, 2019).

Conforme definido na Declaração da Educação Global de Maastricht, a educação global pretende despertar as pessoas para as realidades do mundo, para que defendam a justiça, equidade e direitos humanos para todos. A educação global abrange a educação para o desenvolvimento, direitos humanos, sustentabilidade, a paz, prevenção de conflitos e a educação intercultural (Conselho da Europa, 2010).

A educação apresenta-se como um poder que move todos os outros. Da educação dependem as tecnologias, a ciência, a economia política e tudo mais na sociedade. No entanto, a ciência e a técnica necessitam de um conteúdo, isto é, de um propósito. Esse propósito é definido pelos valores subjacentes a uma determinada cultura local, mas também a uma sociedade cada vez mais complexa interligada e global. Num mundo altamente tecnológico, onde a ciência avança a vários níveis, a educação apresenta o *corpus* essencial a uma evolução do mundo que se pretende ético, humano e em sintonia

com o ambiente, através de um desenvolvimento sustentável. Pretende-se que a educação contribua para a formação de cidadãos globais, cientes da sua identidade cultural e com abertura a todas as outras culturas existentes no mundo, que formam uma grande comunidade global (Antunes, 2008). Para o desenvolvimento desta visão global do mundo, sustentada numa cidadania global, é necessária uma educação integral do ser humano, que permita o seu desenvolvimento a vários níveis, fazendo emergir seres humanos criativos o suficiente para empreenderem um mundo cada vez melhor.

Happy Schools e a promoção da cidadania global

A cidadania global é um conceito, sustentado numa mentalidade em constante evolução, que apoia ativamente noções e atividades que beneficiem a humanidade, de acordo com os Princípios da Carta das Nações Unidas, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A cidadania global concentra-se em elementos unificadores, atenuando as divisões entre os povos. Um cidadão global é alguém que se identifica, antes de tudo, não como membro de um Estado, tribo ou nação, mas sim como membro de uma única raça humana, olhando além do escopo estreito dos interesses nacionais ou pessoais. Cidadãos globais apoiam soluções pacíficas para os desafios globais de hoje (Shultz, at al., 2021).

A educação para uma cidadania global sustenta-se em três dimensões fundamentais, a saber: dimensão cognitiva (aquisição de conhecimentos, pensamento critico e compreensão), dimensão socio emocional (senso de pertencimento, humanidade em comum, valores comuns, empatia, solidariedade, respeito pela diversidade), e dimensão comportamental (agir com responsabilidade a nível local, nacional e global, mundo pacifico, desenvolvimento sustentável) (UNESCO, 2017).

Tendo em conta uma cidadania global, a OCDE (2018) identifica como competências essências o pensamento sistémico, a competência antecipatória, a competência normativa, a competência estratégica, a colaboração, o pensamento critico e a resolução integrada de problemas. Define competência global como a capacidade de analisar criticamente questões globais e interculturais de múltiplas perspetivas e de compreender como as diferenças afetam perceções, julgamentos e ideias de si e dos outros. Estas são características espelhadas nos fundamentos das *Happy Schools*, conforme veremos a seguir.

O projeto *Happy Schools da UNESCO* de Bangkok

O projeto *Happy Schools* encontra-se assente nos quatro pilares de aprendizagem da UNESCO, muito em especial no "aprender a fazer " e no "aprender a conviver " (UNESCO 2016).

Numa primeira fase o estudo da UNESCO identificou 22 critérios para uma *Happy School*. Mais recentemente, foi realizada uma intervenção em escolas piloto da Tailândia, Japão e Lao, que permitiu operacionalizar os critérios identificados através de uma aprendizagem social e emocional (SEL) (UNESCO, 2021a). A SEL inclui autoconsciência, controle da impulsividade, trabalho cooperativo e cuidado consigo mesmo e com os outros (Elias at al., 1997). A intervenção sustentou-se nas dimensões pessoal, social, sistémica e em três componentes: consciência (*awareness*), cuidado (*care*) e envolvimento (*engagement*).

O conceito de *Happy Schools* encontra-se fundamentado na educação para a paz e no conceito PERMA (*positive emoticons*, *engagement*, *relationships*, *meaning*, *accomplishment*), desenvolvido pela psicologia positiva (UNESCO, 2016). Ao focarmos nos cinco elementos PERMA, podemos florescer na vida e adquirir maior probabilidade

para sermos felizes. Nesse sentido, a intervenção realizada em escolas piloto, no âmbito das *Happy Schools* Bangkok, visou projetos que desenvolvessem as características referidas.

Categorias e critérios das *Happy Schools* UNESCO Bangkok

O relatório avança com três categorias fundamentais para uma escola feliz, «Pessoas», «Processos» e «Espaços».

A categoria «Pessoas» inclui as relações sociais estabelecidas entre os elementos da comunidade escolar. A categoria «Processos», identifica metodologias de ensino aprendizagem. A categoria «Espaços», é referente a fatores do ambiente físico.

Na categoria «Pessoas» a UNESCO identificou 6 critérios, a saber, 1) Amizade e relacionamento na comunidade escolar; 2) Atitudes e atributos positivos dos professores; 3) Respeito pela diversidade e as diferenças; 4) Valores e práticas positivas e colaborativas; 5) Condições de trabalho dos professores e bem-estar; 6) Ferramentas e competências dos professores.

Na Categoria «Processos» foram definidos 9 critérios, nomeadamente, 1) Criação de uma carga de trabalho mais razoável e justa para os alunos; 2) Espírito de equipa e colaboração; 3) Estratégias de ensino e aprendizagem envolventes e divertidas; 4) Liberdade, criatividade e envolvimento do aluno; 5) Sensação de dever cumprido e realização; 6) Atividades extracurriculares e eventos escolares; 7) Aprendizagem de equipa entre estudantes e professores; 8) Conteúdo de aprendizagem útil, relevante e envolvente; 9) Bem-estar e gestão do stress.

Na Categoria «Ambiente» foram definidos 7 critérios, nomeadamente, 1) Ambiente de aprendizagem caloroso e amigável; 2) Ambiente seguro, sem *bullying*; 3) Espaços de

aprendizagem e para brincar ao ar livre e verdes; 4) Visão escolar e liderança; 5) Disciplina positiva; 6) Boa saúde, condições sanitárias e nutrição; 7) Gestão escolar democrática.

As amizades e os relacionamentos de qualidade na comunidade escolar constituem o critério mais relevante para uma escola feliz no Oriente, seguindo-se o ambiente de aprendizagem caloroso e amigável.

Estudo *Happy Schools* Portugal: instrumento aplicado, procedimentos e participantes

Foi aplicado um questionário composto de 10 questões de resposta aberta e três questões de resposta fechada. As quatro primeiras questões são as mesmas utilizadas pela UNESCO durante o seu estudo nas escolas do Oriente, nomeadamente: Questão 1 (**Q1)**: O que contribui para uma escola feliz? Questão 2 (**Q 2)**: O que contribui para uma escola infeliz? Questão 3 (**Q 3)**: O que torna o ensino e a aprendizagem nas escolas divertido e agradável? Questão 4 (**Q 4)**: Da sua experiência, o que pode ser feito para que todos os alunos se sintam incluídos na escola?

Pretendeu-se perceber se as categorias apresentadas pela UNESCO de Bangkok se aplicavam ao contexto português e quais os critérios mais relevantes.

As três questões de resposta fechada basearam-se nos vinte e dois critérios já referidos. Foi solicitado aos respondentes a identificação dos critérios mais importantes para uma escola feliz em Portugal.

O questionário foi disponibilizado entre agosto de 2021 e fevereiro de 2022, tendo sido respondido por 477 pessoas, sendo 78% do sexo feminino e 22% do sexo masculino. Os respondentes dividem-se entre professores (P) (43%), alunos (A) (30%), encarregados de educação (EE) (18%), sendo os restantes diretores de escolas públicas (DE), técnicos superiores (TS), educadores de infância (EI), auxiliares de ação educativa (AAE),

colaboradores e parceiros da comunidade educativa. A maior parte dos participantes trabalha ou estuda em escolas públicas do ensino secundário, do 3º e 2º ciclos.

Os resultados aqui apresentados podem ser analisados de forma mais pormenorizada no terceiro relatório do Grupo de Investigação Perspetivas sobre a Felicidade (Viegas, 2022).

Resultados do Estudo *Happy Schools* Portugal: Q1, Q2, Q3 e Q4

Verificou-se que as respostas às questões se encaixam naturalmente nas categorias «Pessoas», «Processos» e «Espaços», sugeridas pela UNESCO de Bangkok.

Relativamente aos critérios, foram acrescentados os critérios "Comunicação eficaz" na categoria «Pessoas», e "Qualidade do espaço e recursos materiais" e "Envolvimento dos encarregados de educação" na categoria «Espaços».

O critério mais relevante que emergiu das respostas a este questionário, foi "Amizade e relacionamento na comunidade escolar", seguido das "Estratégias de ensino e aprendizagem envolventes e divertidas" e das "Atividades extracurriculares e eventos escolares e educação não formal", conforme Tabela 1.

Tabela 1

Ordenação por relevância de critérios

Categoria	Critério	Ordenação Por categoria	Ordenação Por critério
Pessoas	1) Amizade e relacionamento na comunidade escolar	1	1
	2a) Atitudes e atributos positivos dos professores, técnicos superiores, funcionários e alunos	3	8
	2b) Atitudes e atributos positivos dos alunos	8	17
	3) Respeito pela diversidade e as diferenças	2	7
	4) Valores e práticas positivas e colaborativas	7	15
	5) Condições de trabalho dos professores, técnicos superiores, funcionários e bem-estar	5	11
	6) Ferramentas e competências dos professores, técnicos superiores e funcionários	4	10
	7) Comunicação eficaz	6	12
Processos	1)Criação de uma carga de trabalho mais razoável e justa para os alunos	5	18
	2) Espírito de equipa e colaboração	4	13
	3) Estratégias de ensino e aprendizagem envolventes e divertidas	1	2
	4)Liberdade, criatividade e envolvimento do aluno	3	9
	5) Sensação de dever cumprido e realização	8	24
	6) Atividades extracurriculares e eventos escolares e educação não formal	2	3
	7) Aprendizagem de equipa entre estudantes e professores	9	26
	8) Conteúdo de aprendizagem útil, relevante e envolvente	6	20
	9) Bem-estar e gestão do stress	7	21
Espaços	1)Ambiente de aprendizagem caloroso e amigável	2	5
	2) Ambiente seguro, sem *bullying*	3	6
	3) Espaços de aprendizagem e para brincar ao ar livre e verdes	7	22
	4)Visão escolar e liderança	4	14
	5) Disciplina positiva	6	19
	6) Boa saúde, condições sanitárias e nutrição	5	16
	7) Gestão escolar democrática	8	23
	8) Qualidade do espaço e recursos materiais	1	4
	9) Envolvimento dos encarregados de educação	9	25

Os alunos identificam como mais importante para uma perceção de felicidade, as relações de amizade com os colegas, um ambiente sem *bullying* e a qualidade da comunicação com os professores e demais elementos da comunidade escolar. Os alunos

solicitam processos de ensino aprendizagem mais participativos e aulas mais dinâmicas, com trabalho de grupo e temas ajustados aos seus interesses.

Verificou-se que os docentes apresentam mais respostas ligadas às condições laborais e ao seu reconhecimento profissional. Os professores falam da importância de se pensar em novos processos de ensino aprendizagem, mais cooperativos e participativos e da necessidade de se trabalhar mais em grupo através de um trabalho interdisciplinar. Os encarregados de educação preocupam-se principalmente com a segurança dos seus educandos, defendendo a necessidade de ambientes agradáveis, seguros e relações amigáveis entre alunos, professores e funcionários das escolas.

Categoria Pessoas

À semelhança dos resultados da UNESCO, a maioria das respostas obtidas enquadra-se no critério "Amizade e relacionamentos na comunidade escolar", significando que o mais importante para as pessoas na comunidade escolar é a qualidade das relações estabelecidas. A falta de respeito, de gentiliza, de empatia, de compreensão ou de lealdade levam à infelicidade das pessoas.

"Respeito pela diversidade e as diferenças" é o segundo critério mais relevante na categoria «Pessoas», sendo defendida a importância da inclusão, e igualdade de oportunidades. O respeito é um dos valores mais significativos que emergiram deste questionário.

A motivação do corpo docente, dos funcionários em geral e dos alunos, aparece como o terceiro critério mais relevante na categoria «Pessoas». Um profissional desmotivado e mal-humorado influencia, necessariamente, a qualidade do trabalho, tal como um aluno que não esteja envolvido não aprende como esperado.

Outro dos fatores que impacta a felicidade dos profissionais que trabalham na escola, são as "Condições de trabalho". As preocupações centram-se em horários desorganizados e muita burocracia. Neste critério também foi referida a necessidade de existirem mais recursos humanos, em especial auxiliares de ação educativa.

A "Comunicação eficaz" é outro dos fatores relevantes para um clima de bem-estar e felicidade na escola. Os respondentes defendem, por exemplo, uma "comunicação clara e concisa e diálogo aberto" (P), bem como "transparência na comunicação e escuta ativa" (EE).

Categoria Processos

Nesta categoria, destacou-se o critério "Estratégias de ensino e aprendizagem envolventes e divertidas". Foram referidas diversas sugestões para um ensino mais dinâmico, prático, participativo, interativo e relevante, nomeadamente, "turmas mais reduzidas" (P), "aulas menos expositivas" (EE) e baseadas "na resolução de problemas e autonomia" (P), com realização de "projetos diferentes e criativos e de importância real para os alunos" (P), que permitam o desenvolvimento da criatividade e do pensamento livre e crítico. Entre as estratégias propostas, refira-se o ensino em comunidade de investigação, trabalho de projeto, articulação entre teoria e prática, pesquisas, trabalho de grupo, atividades fora da sala de aula. No geral, defende-se uma maior participação e autonomia dos alunos como forma de motivação e de tornar as aulas mais atrativas. A exigência de conteúdos práticos é transversal à maioria dos participantes, o que pode justificar o surgimento das "Atividades extracurriculares, eventos escolares e educação não formal (ENF)" como o segundo critério mais relevante na categoria «Processos». São sugeridos projetos que permitam desenvolver talentos e competências pessoais e sociais dos alunos, e atividades que contribuam para fomentar as relações de proximidade entre

as pessoas na comunidade escolar. Teatro, dança, yoga, música, meditação, Coaching, desenvolvimento pessoal, voluntariado, festas, workshops, são apenas algumas das sugestões. No seguimento, surge o terceiro critério com maior destaque nesta categoria, nomeadamente, "Liberdade, criatividade e envolvimento do aluno".

Categoria Espaços

O primeiro componente que surge das respostas dos participantes diz respeito ao critério não previsto que emergiu dos resultados deste estudo, nomeadamente, a "Qualidade do espaço e os recursos materiais". Os respondentes consideram imprescindível que as escolas ofereçam espaços limpos, agradáveis e acolhedores, com espaços verdes. Imprescindível também a existência de equipamentos, recursos materiais e material tecnológico.

O segundo critério mais relevante na categoria «Espaços», é o "Ambiente de aprendizagem caloroso e amigável", seguido de "Ambiente seguro e sem *bullying*". O ambiente na escola deve ser pacifico, tranquilo e seguro.

A "Visão escolar e liderança" é outro dos critérios mais referidos. Os participantes defendem uma gestão democrática, aberta onde exista comunicação entre a direção e todos os elementos da comunidade escolar.

Valores Globais *Happy Schools*

Os principais valores referidos pelos participantes indicam a emergência de uma educação global, cujos currículos e atividades extracurriculares prevejam conteúdos com temas globais, permitindo a promoção da participação, trabalho de equipa, cooperação, diálogo, inclusão, respeito pela diversidade, empatia, entre outros valores fundamentais para uma cidadania global.

Tabela 2

Quadro resumo dos principais assuntos que emergiram em Q1, Q 2, Q 3 e Q 4 nas categorias «Pessoas», «Processos» e «Espaços»

Categorias	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4
Pessoas	Qualidade das relações interpessoais e da comunicação. Motivação, alegria e bom humor de professores, funcionários e alunos. Qualificação dos profissionais educativos. Condições de trabalho.	Falta de respeito, indisciplina, violência e falta de empatia. Desmotivação, desinteresse, falta de alegria e pessimismo. Maus profissionais. Falta de comunicação Burocracia, instabilidade docente.	Colaboração, interação, partilha e escuta ativa. Gestão de motivações, participação ativa, alegria e prazer. Profissionais dinâmicos, alunos motivados. Ambiente inclusivo, valorização do aluno. Diálogo, partilha.	Desenvolver o respeito, a empatia, a afetividade e melhorar a comunicação. Combater a desmotivação, promover o bem-estar e felicidade. Inclusão, respeitar a diferença. Formação de gestores e professores. Equipas multidisciplinares
Espaços e contextos	Bom ambiente e segurança. Direção eficiente, bom modelo de gestão. Espaço (interior e exterior) agradável, com boas condições. Envolvimentos dos pais.	Gestão autoritária, falta de comunicação e desorganização. Muita burocracia, horários desgastantes Falta de limpeza, falta de condições e de recursos.	Espaços para aulas no exterior, atividades na natureza. Ambiente agradável e descontraído. Meios e recursos necessários. Temperatura das salas agradável	Atividades de integração, inclusão, identidade coletiva Igualdade. Oportunidades/relação de equidade. Abordagem sobre diferenças/respeito pela diferença. Inclusão (professores e alunos)
Processos	Cooperação, espírito de equipa. Liberdade, autonomia e criatividade. Processos participativos, Atividades praticas, metodologia de projeto. Projetos, ENF, atividades extracurriculares.	Não promover a autonomia e a criatividade. Falta de reconhecimento. Individualismo e competição. Escola fechada em si mesmo. Processo ensino aprendizagem pouco participativo.	Participação dos alunos na construção das temáticas. Pedagogia centrada no aluno. Desenvolvimento da criatividade e pensamento critico. Aulas práticas e no exterior. Ligação à realidade. projetos, ENF.	Dar voz aos alunos. Respeito pelas diferenças e valorização das culturas. Atividades de integração, partilhas, dinâmica grupo, ENF. Desenvolver a identidade coletiva e a empatia. Trazer a família à escola.

Valores Globais *Happy Schools* e contravalores	Bom ambiente	Desmotivação	Bom ambiente	Respeito
	Respeito	Mau ambiente	Autonomia	Integração
	Segurança	Autocracia	Criatividade	Empatia
	Felicidade	Falta espírito equipa	Participação	Inclusão
	Liberdade	Falta cooperação	Cooperação	Inclusão
	Comunicação	Burocracia	Respeito	Amizade
	Motivação	Discriminação	Diálogo	Motivação
	Espírito de equipa	Indiferença	Empatia	Cooperação
	Cooperação	Desrespeito	Motivação	Empatia
	Empatia	Antipatia	Alegria	Cuidado
	Criatividade		Participação	Igualdade

Resultados do Estudo *Happy Schools* Portugal: ordenação dos critérios

Com a finalidade de definir quais os critérios mais importantes para uma escola feliz em Portugal, solicitou-se aos respondentes que identificassem, de entre os 22 critérios estabelecidos pela UNESCO, quais os que consideravam mais relevantes. A ordenação dos critérios permite-nos estabelecer uma ordem de prioridades em termos de intervenção.

Na categoria «Pessoas» o critério mais escolhido foi "Respeito pela diversidade e as diferenças", seguido das "Condições de trabalho dos professores e bem-estar" e " Amizade e relacionamento na comunidade escolar".

Na categoria «Processos» o critério mais indicado foi "Liberdade, criatividade e envolvimento do aluno", seguido de "Espirito de equipa e colaboração" e das "Estratégias de ensino e aprendizagem envolventes e divertidas".

Na categoria «Espaços» o critério mais indicado foi "Ambiente seguro e sem *bullying*", seguido de "Ambiente de aprendizagem caloroso e amigável" e dos "Espaços de aprendizagem para brincar ao ar livre e verdes".

Discussão dos resultados

Verificou-se que as três categorias avançadas pela UNESCO, «Pessoas», «Processos» e «Espaços», são consistentes com as respostas dos respondentes deste estudo, constituindo componentes importantes para uma *Happy Schools*.

As respostas dos participantes enquadram-se nos critérios sugeridos pela UNESCO, embora tenham emergido três critérios novos, nomeadamente "Comunicação eficaz", "Qualidade dos espaços e recursos materiais" e "Envolvimento dos encarregados de educação".

Verificámos que os critérios que os respondentes mais se identificam estão relacionados com a afetividade e as relações humanas ("Amizade e relacionamento na comunidade escolar" e a cidadania global ("Respeito pela diversidade e as diferenças"). Isto indica-nos a necessidade de se investir em projetos que permitam trabalhar a proximidade entre as pessoas, empatia, cooperação, afetividade, convivência, competências sociais, etc, até porque já foi demonstrado em estudos anteriores que a perceção de felicidade dos jovens é impactada pelas relações interpessoais, o envolvimento social dentro e fora da escola, a autoconsciência, autoaceitação e a perceção de paz interna e externa. Ter um propósito de vida e uma motivação para a concretização de objetivos e metas é também importante (Kapoor, Rahman & Kaur, 2018). Tudo isto implica uma intervenção para a cidadania global, prevendo os aspetos de inclusão, diálogo, multiculturalismo e diversidade. Percebe-se que estes critérios não são compartimentados, completando-se uns aos outros, existindo uma relação entre todos. Ao intervirmos na inclusão, estaremos a melhorar a relação entre as pessoas e vise versa.

Os relacionamentos, em especial os de amizade, são uma fonte de bem-estar e felicidade (Blieszner, 2014; Taylor & Townsend, 2016). Relações empáticas, harmonia, amor, respeito, tolerância, são, portanto, dimensões importantes de uma *Happy Schools*.

Fatores que foram referidos noutras investigações, o que comprova o quanto a necessidade de uma *Happy School* é global (Pérez & Zufáno, 2021).

A qualidade dos espaços e os recursos materiais disponibilizados pelas escolas, foram dos critérios mais relevantes para os respondentes deste estudo. A segurança, os ambientes estimulantes através da cor e texturas, os espaços para lazer e aprendizagem em grupo, os recursos oferecidos, são alguns dos critérios identificados por Sanoff (2007) como relevantes num recinto escolar. Por outro lado, o paradigma da sala de aula leva à desvalorização de outros espaços e ambientes escolares, quando poderiam ser aproveitados para o ensino e aprendizagem (Aquinord & Araujo, 2013).

A ideia de que não se aprende apenas dentro da sala de aula encontra também fundamento na galopante expansão das redes globais de comunicação em ambientes virtuais. O território escolar deve se atualizar tendo em conta outros espaços desterritorializados do saber, como é o caso dos ambientes virtuais. Isto leva-nos também a pensar no papel do professor como um facilitador, conforme acontece nas comunidades de aprendizagem (Silva, 2002).

Professores e alunos desejam uma escola tranquila e sem violência. O bom ambiente é importante bem como a segurança física dentro e fora da escola. Até porque o clima escolar positivo está relacionado com um melhor desempenho académico (Brand at al., 2003).

O equilíbrio entre lazer e a exigência escolar, espelhado em horários mais ajustados, a autonomia de professores e alunos, professores competentes e apoio emocional durante a aprendizagem, foram também pontos referidos como importantes.

O desenvolvimento de processos mais cooperativos em sala de aula, a possibilidade de as aulas serem mais participativas por parte dos alunos e a introdução de metodologias que incentivem o trabalho de grupo e espírito de equipa referidos pelos

participantes do estudo, são questões que revelam a importância de métodos de ensino mais ativos e maior autonomia e criatividade (Talebzadeh & Samkan, 2011).

Vimos neste estudo que os alunos querem encontrar significado naquilo que aprendem para que se sintam mais motivados. Já foi demonstrado que jovens com um propósito concreto e um significado para viver tendem a sentir maior motivação e felicidade (Kapoor, Rahman & Kaur, 2018).

A felicidade está ligada ao sentido da vida, abrangendo experiências passadas, mas também os planos futuros, a curto, médio ou longo prazo. Neste estudo os participantes estão cientes da importância de se trabalhar os projetos de vida, dimensão fulcral para o sucesso, conforme defendido por Dias (2021).

Algumas das formas sugeridas pelos participantes para se intervir nestas dimensões do ser humano passam por atividades de carácter não formal, que motivem os alunos a pensarem no seu futuro a nível pessoal, mas também como cidadãos de um mundo global, através de temas como o desenvolvimento sustentável. A cidadania global fundamenta-se em elementos unificadores entre os povos. Um cidadão global é alguém que se identifica, antes de tudo, não como membro de um Estado, tribo ou nação, mas sim como membro da raça humana, olhando além do escopo estreito dos interesses nacionais ou pessoais. Cidadãos globais apoiam soluções pacíficas para os desafios globais de hoje (Shultz, at al., 2021). Espera-se que a escola contribua para a formação de cidadãos capazes de desempenharem uma liderança transnacional e de resolver problemas e questões a uma escala global através da promoção de ações cívicas por um mundo e futuro melhores (Juergensmeyer, 2012).

Considerações finais

Ficou patente neste estudo quais as principais prioridades para uma intervenção nas escolas portuguesas de forma a se implantar em Portugal medidas que permitam o desenvolvimento de um modelo *Happy Schools* que tenha em conta uma educação global através da consciencialização e conhecimentos de questões mundiais, de forma transversal ao longo do currículo e em projetos e atividades educativas não formais.

Desde logo, verifica-se a necessidade de investimento em processos cooperativos, seja entre professores ou alunos. Os alunos pretendem participar, ter voz ativa, fazer parte dos processos de decisão quanto ao seu ensino aprendizagem e terem aulas mais dinâmicas, práticas e ajustadas ao mundo global de hoje em dia. Dos professores espera-se trabalho de equipa, multidisciplinaridade e um papel facilitador.

A sala de aula não tem de, necessariamente, ter quatro paredes, podendo-se aproveitar os restantes espaços escolares e a comunidade exterior para promoção das aprendizagens. Visitas de estudo, parcerias, atividades práticas foram algumas das sugestões. As escolas terão de repensar os seus espaços físicos. Todos os elementos da comunidade escolar devem ser chamados a se pronunciar sobre a melhor forma de organização do espaço escolar, porque o local físico pode limitar ou ser potenciador de projetos inovadores e criativos. A promoção dos processos cooperativos será mais desafiante em ambientes educativos tradicionais.

Pensar os ambientes e os espaços adaptando-os a uma educação atualizada a nível de um currículo que garanta uma educação intercultural e cidadania global, mas também a nível tecnológico é importante para a passagem de um modelo de reprodução da informação para uma abordagem baseada na construção de saberes, adaptação à escala local, regional, nacional e global.

Uma educação atual e sustentada na agenda dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, oferece alguns dos indicadores do que pode ser uma educação global, de qualidade, baseada em processos humanistas e que tenha em conta um desenvolvimento integral do ser humano.

Esta visão da escola implica um trabalho realizado por equipas multidisciplinares, constituídas por professores e técnicos especializados em diversas áreas (educadores sociais, animadores, psicólogos, assistentes sociais, etc.), para que, realmente, a resposta seja abrangente e integral. Nesse sentido, urge repensar a formação dos profissionais de educação, capacitando-os para novos modelos escolares mais participativos, cooperativos e globais.

É essencial existir uma visão sistémica e fundamentada das *Happy Schools* em que toda a comunidade escolar esteja envolvida (direção, professores, técnicos superiores, educadores de infância, auxiliares de ação educativa, alunos, família, parceiros, comunidade em geral). A fim de se promover uma cultura de felicidade na escola, é determinante prever no projeto educativo medidas concretas de desenvolvimento da felicidade nas escolas, bem como a sua monitorização, percebendo-se o real impacto das ações realizadas. É imprescindível que todos estejam comprometidos, com o projeto educativo, que deverá também estar alinhado com uma visão política educativa nacional e global, efetivamente implicada em trazer para as escolas uma cultura de felicidade. Caso contrário, teremos nas escolas apenas projetos efémeros de bem-estar, que sendo importantes e relevantes, não são sustentáveis a longo prazo (Viegas, 2022).

Referencias bibliográficas

Antunes, M. (2008). Educação, Sociedade e Valores. J. E. Franco (dir.). *Obra completa do Padre Manuel Antunes, Tomo II, Paideia: Educação e Sociedade,* 151-208. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.

Antunes, M. (2008). Teorias e Práticas Educativas. J. E. Franco (dir.). *Obra completa do Padre Manuel Antunes, Tomo II, Paideia: Educação e Sociedade*, 105-148. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.

Aquinord, E. C. G., Araujo, E. A. (2013). Lugar-Escola: Espaços Educativos. *Revista Mal-estar E Subjetividade, vol. XIII*, (1-2), 221-248

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (3ª Ed.). São Paulo: Edições 70.

Blieszner, R. (2014). The worth of friendship: Can friends keep us happy and healthy? *Generations, 38*(1), 24-30.

Brand, Stephen & Felner, Robert & Shim, Minsuk & Seitsinger, Anne & Dumas, Thaddeus. (2003). Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-Level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology, 95*, 570-588. 10.1037/0022-0663.95.3.570.

Burns, T. & Gottschalk (eds.). (2020). Education in te Digital Age: Healthy and Happy Children. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.

Charlot, B. A. (2019). A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35*, n. 73, 161-180. DOI: 10.1590/0104-4060.62350

Conselho da Europa (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul da Europa.

Dias, J.H. (2021). Da filosofia da felicidade ao programa *Happy Schools*. B. M. Jesuíno (Coord.). *Educação para a Felicidade e o Bem-Estar*. Lisboa: Editora RH.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*, 225–241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x.

Elias, at al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Multiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Helliwell, J.F., Layard, R., & Sachs, J. (2015). Setting the Stage. J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs, (Eds.) *World Happiness Report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network.

Juergensmeyer, M. (2012). Global Studies. H. K Anheier & M. Juergensmeyer (Edit.). *Encyclopedia of Global Studies*, 727-736. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Kapoor, N., Rahman, S., & Kaur, T. (2017). Meaning of Happiness:A Qualitative Inquiry among Adolescents. *Indian Journal Of Positive Psychology, 8* (3), 467-473. doi:10.15614/ijpp/2017/v8i3/162033

Layard, R. & Hagell, A. (2015). Healthy Young Minds: Transforming the Mental Health of Children. J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs, (Eds.) *World Happiness Report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network.

López-Pérez, B. & Zuffianò, A. (2021), Children's and Adolescents' Happiness Conceptualizations at School and their Link with Autonomy, Competence, and Relatedness, *Journal of Happiness Studies, 22*, 3, 1141-1163, https://EconPapers.repec.org/RePEc:spr:jhappi:v:22:y:2021:i:3:d:10.1007_s10902-020-00267-z.

Noddings, N. (2003). Happiness and Education. New York: Cambridge University Press.

OCDE (2018). *The future of education and skills Education 2030*. OCDE.

Sanoff, H. (2007). School programming, design, and evaluation: A community/university partnership. *Ambiente Construído, 7*, (1), 7-19.

Silva, Bento (2002). A Glocalização da Educação: da escrita às comunidades de aprendizagem. In O PARTICULAR E O GLOBAL NO VIRAR DO MILÉNIO, Cruzar Saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 779-788.

Shultz, L. at al. (2021). *Global Citizenship. Europe and North America Regional GCED Network. Research Report.* Bologna: CEIU, IRMC, CANCER, IRC-GloCEd.

Talebzadeh, F. & Samkan, M. (2011). Happiness for our kids in schools: A conceptual model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*,1462-1471. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.386.

Taylor, J., & Townsend, M. (2016). Childhood Friendship: Its Importance and the Educator's Role. Kairaranga, *17*(1), 19–25.

UNESCO (2016). *Happy Schools. A Framework for Learner well-being in the Asia-Pacifc*. Paris: UNESCO Bangkok.

UNESCO (2017). The ABCs of global citizenship education. UNESCO.

UNESCO (2021a). Happy Schools in Asia-Pacific. Activities for Learner Well-Being and Happiness. Paris: UNESCO Bangkok.

UNESCO (2021b). *Reimagining our futures together: a new social contract for education.* Paris: UNESCO.

Ura, K., Alkire, S. & Zangmo, T. (2012). Case Study: Bhutan. GROSS NATIONAL HAPPINESS AND THE GNH INDEX. John Helliwell, Richard Layard & Jeffrey Sachs (eds.). World Happiness Report 2012. New York: UN Sustainable Development Solutions Network.

Viegas, L. H. (2015). A Educação Social em contexto escolar: contributos para a definição de áreas de intervenção e para o perfil do Educador Social nas escolas. F. Correia & S. Azevedo (Coords.). *Praxis Educare. Revista da Associação dos Profissionais*

Técnicos Superiores de Educação Social, 2. APETES. http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.º-2-2015.pdf

Viegas, L. H. (2021). Desenvolvimento da autoconsciência em contexto escolar como forma de motivar a empatia e o comportamento pró-social. B. M. Jesuíno (Coord.). *Educação para a Felicidade e o Bem-Estar*. Lisboa: Editora RH.

Viegas, L. H. (2022). Categorias e critérios para uma *Happy School* em Portugal a partir do Relatório da UNESCO de Bangkok. J. H. Dias (Coord.). *Perspetivas sobre a Felicidade, 3*. Lisboa: Gabinete PROJECT@.

Educação e Felicidade:

Urgência, desafios e parceiros em contexto formativo

Tiago Pita

Diretor assistente na European School of Alicante (Espanha)

Abstract

A temática da Felicidade ganha na atualidade o vigor e relevância que assumia na antiguidade clássica. A reflexão filosófica, antropológica e ética encontra na vida feliz e na sua busca, uma resposta aos desafios contemporâneos, próprios de uma sociedade competitiva, individualista, que procura uma âncora axiológica a que se agarrar e orientar a ação individual e relação com o próprio e com o outro(s).

Uma educação baseada e fundamenta em valores que sejam potenciadores e promotores da felicidade do eu, transmitidos numa escola feliz, permitirá encarar o futuro com esperança do ponto de vista individual e como comunidade.

O caminho de fazer e ser uma educação feliz é, não só urgente, como necessário.

O presente artigo pretende abrir linhas de reflexão e colaboração entre os participantes e parceiros, realmente interessados em ter uma oportunidade de poder ser e viver feliz.

Palavras-chave: Felicidade. Educação. Valores. Formação. Comunidade.

As linhas que se seguem são a transposição de uma comunicação apresentada no passado dia 12 de março de 2022, integrada no programa da I Conferência sobre *Happy Schools* em Portugal – da Formação à Intervenção, no Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, em Lisboa.

A organização ficou a cargo da RiPEF e o seu coordenador científico foi Jorge Humberto Dias, aos quais agradeço a oportunidade que me dirigiram para participar nesta Conferência que, ao mesmo tempo de se tratar de um momento de reflexão entre

profissionais e interessados em tão inovador tema, constituiu-se também como uma ação de formação de curta duração para o pessoal docente.

1. *Sobre os valores*[5]

Lipovetsky (1983), no seu clássico a *Era Do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*, aponta a urgência da reflexão filosófica que permita encontrar soluções para a falta de importância que a coisa pública e instituições sociopolíticas registam.

A preocupação pelo outro, social e pessoal e a participação e promoção do bem comum, é substituído pelo individualismo narcísico. A era é do vazio axiológico, onde nada vale, tudo passa, tudo desliza, tudo é fugaz e pouco importante. O desinteresse e desatenção ao perene é substituído pela vivência do aqui e do agora, do ser que busca o prazer e depois se cansa dele.

O debate sobre a crise dos valores (ou dos valores em crise), tal e qual como um reflexo da própria sociedade, acaba por necessariamente desaguar na instituição educativa por excelência: a escola. Oliveira (2003), refere que "a *ideia de que a sociedade atual atravessa uma generalizada crise (...)*" e que as razões "*são múltiplas e diversificadas aos processos de transformação que ocorrem a diferentes níveis, como (...) a crise dos valores morais.*"

Tal fenómeno parece ser reforçado pela imergência da agressividade, da intolerância, da competitividade e da falta de solidariedade (Araújo, 2008).

[5] Gratidão, Coragem e Presença foram os valores com que os quais me dirigi aos presentes no auditório Manuela Esperança (curiosa coincidência) e à distância. Gratidão pelo convite e oportunidade de aprender e partilhar, Coragem pela forma honesta e sem preconceitos com que convém tratar este tema e Presença por sermos cada vez mais a não dispensar a participação neste futuro necessário que desejamos tornar presente.

Este panorama pessoal, social, profissional e educativo apresenta-se como um desafio aos paradigmas normais de resolução de problemas, abrindo a outras formas de ver, conceber e responder aos desafios contemporâneos.

No caso específico da educação, parece não faltar informação para poder ser tratada já que existem vários diagnósticos que nos obrigam a parar e pensar, tal é a informação recolhida.

Apresentaremos, de seguida, 2 exemplos.

2. Da informação das escolas

Por um lado, consideraremos o *Teacher Wellbeing Index*, criado em 2017, é um instrumento para recolher informação sobre as condições, bem-estar e saúde mental das diferentes pessoas que trabalham no setor da Educação no Reino Unido.

Em 2021 os resultados foram alarmantes, já que 77% dos respondentes (n = 3000) declaram ter experienciado sintomas de pouca saúde mental devido ao seu trabalho, 72% dos respondentes estão a sofrer de stress (84% para as lideranças) e 46% declaram que vão sempre trabalhar, mesmo quando estão mal (o número para as lideranças sobe para 54%).

Finalmente, foram identificados 42% dos participantes que declararam que a cultura organizacional tem um impacto negativo no seu bem-estar.

É apresentado ainda que 54% declaram ter considerado deixar o ensino nos últimos 2 anos devido à pressão na sua saúde mental.

Este índice, partindo da informação recolhida, apresenta como principais recomendações para a política educativa do Reino Unido, que se possa promover a saúde

mental e o bem-estar dos docentes e que se melhorem os processos de recrutamento e retenção de lideranças experientes.

Já como recomendações para as escolas, aconselha-se a uma sensibilização e promoção da cultura de Bem-estar na escola e individual e reduzir o seu estigma, ainda visto como algo inferior e que não merece a devida atenção, importância e investimento.

As escolas são ainda convidadas a cuidar da(s) sua(s) liderança(s) e apoiar os seus recursos humanos.

Na análise comparativa dos últimos 5 anos (2017-2021), *Teacher Wellbeing Index*, identifica que os níveis de stress e ansiedade permanecem insustentavelmente altos, a carga de trabalho é elevada e existe falta de equilíbrio entre a vida pessoal e a profissional, o que potencia a pouca saúde mental dos trabalhadores na educação.

Para além disso, registou-se uma consistente percentagem de profissionais da educação que consideram deixar a profissão e que estão preocupados com a perceção negativa que podem sofrer quando procuram apoio para os seus problemas de saúde mental.

O ponto positivo é que parece ter existido uma melhoria na sensibilização para o desenvolvimento e a implementação de políticas de bem-estar pessoal e no trabalho.

Ferreira, Flores e Casas-Novas (2017), num estudo longitudinal de 15 anos (2000-2015), apresenta à tutela informação e identifica alguns aspetos que denotam a realidade do ensino e escolas em Portugal e que, poderiam ser alvo de reflexão e melhoramento no sistema.

O primeiro é alta percentagem de reprovações registadas pelos alunos, outro é ainda um grande deficit de educação dos pais dos alunos.

Temos ainda professores envelhecidos e resistentes à mudança, considera-se há falta de auxiliares de educação e que os diretores são líderes pouco inspiradores. Para isso contribuí ainda a inevitabilidade de escolas sem autonomia, muitas aulas e muito trabalho.

Finalmente, as escolas portuguesas apresentam carências de infraestruturas e alunos sedentários.

3. Da Felicidade como opção de solução

A importância da Felicidade foi reconhecida como um objetivo fundamental humano na resolução de 2011 da Assembleia Geral das Nações Unidas e nos objetivos de um Desenvolvimento Sustentável, relacionado com a Educação e o Bem-estar. Existem ainda indicadores de estudos internacionais que pretendem correlacionar a Felicidade de quem aprende e a qualidade da educação.

De acordo com *Happy schools! A framework for learner well-being in the Asia-Pacific* (UNESCO, 2016), cultivar emoções positivas como a Gratidão, o Altruísmo e a Gentileza aumenta a sensação de Bem Estar dos alunos durante tempos difíceis.

A atual ciência da Felicidade reconhece que algumas competências podem ser treinadas para aumentar a felicidade, como sejam: *Mindfulness*, o Cuidar, a Compaixão, a Generosidade, a Gratidão, o Altruísmo, a Gentileza e a Perseverança.

As necessidades e solicitações da sociedade contemporânea abrem então possibilidades e o caminho para o (re)visitar e (re)valorar de temáticas de índole filosófica como seja a aplicação da Felicidade como instrumento e finalidade (Pita, 2022).

São atualmente várias as referências nacionais e internacionais que apontam a Felicidade como o caminho ou possível solução de alimentar de forma axiológica, o ato e o significado de educar.

Apesar de uma aparente descrença ou estranheza sobre a relação entre a Educação e a Felicidade, Noddings (2010), defende que a "*Felicidade e educação estão devidamente relacionadas de forma íntima: a Felicidade deve ser o objetivo final da educação e uma boa educação deve contribuir significativamente para a Felicidade pessoal e coletiva*".

Parece, por isso, que todos os seres humanos aspiram por Felicidade, sendo que, como já referido, ela poderá ser vista como um fim em si mesmo, ou como instrumento, digamos, um conjunto de competências que parecem fazer com que cada pessoa se sinta melhor, com bem-estar e feliz.

Noddings (2010), apresenta-nos, no seu *Happiness and Education*, não só uma excelente introdução ao tema e relação entre Felicidade e Educação, mas sobretudo, uma justificação para que a Felicidade se deverá constituir o fim último da *vida* e *existir* humano e, também, de todo o ato educativo. Não evita os temas da infelicidade e sofrimento, que ao fazerem parte do ser, que é humano, ajuda à compreensão e à vivência da Felicidade.

Parte depois para uma proposta para o que é a educação para a vida pessoal e para a vida pública, trazendo para a reflexão temas como sejam a espiritualidade e o crescimento interpessoal por um lado, e comunidade, democracia e felicidade nas escolas e nas salas de aulas.

Jardim (2010), apresenta *10 competências rumo à Felicidade* que cada um de nós poderá trabalhar para aumentar, de acordo com o autor, a nossa capacidade para poder ser e estar feliz. É o caso do autoconhecimento, da autoestima, da concretização de

projetos, da perceção ativa do sentimento do outro e a assertividade. Por fim, apresenta ainda o suporte social, a criatividade, a cooperação, a liderança e a resiliência.

O'Brien (2016) acrescenta uma proposta original para *Educação para a Felicidade Sustentável e Bem-estar*, adicionando conceitos fundamentais para a vivência contemporânea, como sejam, sustentabilidade. Escolas promotoras de saúde, aprendizagem em espaços exteriores, tecnologia e escolas vivas.

Podíamos referir mais exemplos para tentar fundamentar a relação essencial, emergente e original entre Educação e Felicidade, mas acreditamos que O'Grady (2013) resume da seguinte forma: pergunta a um pai ou mãe o que ele ou ela mais querem para a sua criança e a maior parte deles responderão "quero que seja feliz".

4. Das parcerias e formação

Identificado o problema, diagnosticada a circunstância e apontada uma possível proposta para solução, restam pelo menos duas não menos importantes questões, a questão do "como" e a questão do "quem".

O risco e a coragem para investir tempo, recursos humanos e financeiros para apostar na Felicidade nas nossas escolas tem que partir de uma rede de parceiros e parcerias.

Não é possível fazer revoluções sozinhos. Terão que envolver toda a comunidade educativa (famílias, alunos, professores, vários níveis de lideranças, assistentes, técnicos), diagnosticar a situação atual de cada sala de aula, escola ou agrupamento de escolas.

A comunidade escolar e educativa terá que ser capaz de definir e saber comunicar os objetivos que pretende atingir e saber o porquê os quer atingir, antecipar obstáculos,

implementar as estratégias, tarefas e atividades de acordo com a planificação pré-estabelecida e dotar-se de procedimentos de autoavaliação e auditorias externas.

Finalmente, insistir, persistir e nunca desistir.

Para dar início a esta (r)evolução, é necessário organizar uma formação sistematizada, proporcionada por especialistas e dirigida a profissionais que trabalham nas escolas.

De acordo com Pita (2022), foi com alegria que foi recebida a notícia de que a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) estaria disponível para apoiar e promover formação na área da Felicidade aplicada ao contexto escolar, ou seja, promover e sensibilizar todos os atores educativos para que seja possível viver, aprender e ensinar em Escolas Felizes.

Com o título "Ferramentas para construir uma «Happy School»: docentes, lideranças e organizações educativas", resultado de uma parceria entre a Atlântica - Instituto Universitário e a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), tem como destinatários preferenciais os Diretores de Agrupamentos de escolas/Escolas não-agrupadas, os Presidentes do Conselho Geral e outras lideranças intermédias, por ser uma formação creditada para efeitos da progressão na carreira docente (CCPFC/ACC – 109652/20).

Dada a participação elevada e o interesse no tema, foi também uma oportunidade para todos os professores interessados não só na temática da Felicidade, mas sobretudo, em dotar-se de ferramentas para implementar, intervir e promover comportamentos e atitudes conducentes a uma escola e uma vida feliz.

Como objetivos ou efeitos a produzir, realçamos o ser capaz de compreender o enquadramento da teoria da felicidade na formação ética do docente e sua intervenção em contexto educativo e escolar, o conhecer as experiências de outros sistemas educativos e organizações escolares pela análise da nova literatura/realidade sobre a

importância da felicidade na administração escolar, o percecionar a utilidade e eficácia das ferramentas do trabalho felicitário na liderança das organizações educativas e ter a oportunidade de criar materiais de suporte a uma intervenção sustentável de felicidade nas organizações educativas dirigidas a resultados, como sejam, aumento de sentimento de pertença, comunicação, diminuição do absentismo, fixação do pessoal, entre outras.

Ao ser organizada em regime à distância, esta formação permite simultaneamente um trabalho e participação individual e em grupo em tempo real (síncrono = 16 horas), mas também uma flexibilidade desfasada no tempo, mas adequada às características de cada formando (sessões assíncronas = 9 horas), para que possa atingir os objetivos de forma fundamentada, ao seu ritmo e eficaz (total = 25 horas). Acresce ainda uma redução significativa de custos para todo os intervenientes (financeiros e de tempo), de cansaço.

A referida formação propõe aos seus formandos conteúdos que vão desde a felicidade como fundamento da ação educativa, a Ética da felicidade à formação deontológica e a formação educacional para a vida pessoal e para a vida pública, no seu módulo introdutório.

O 2º módulo trata a tematização de uma organização educativa a uma "Happy School", tratando critérios de diagnóstico e análise, categorias e instrumentos de avaliação, exemplos e estratégias de construção dirigidas a objetivos das lideranças e recomendações para a administração das organizações educativas (mais) felizes.

O 3º módulo refere-se às características de uma "Happy School", nomeadamente, a realidade internacional e a sustentabilidade de uma "Happy School", modelo de diagnóstico de felicidade organizacional para as escolas, avaliação de impacto de uma "Happy School" no sistema educativo nacional, o lugar da intervenção no Projeto Educativo de Agrupamento e casos práticos.

A formação termina com um módulo de conclusões: "Happy School" - Identidade e finalidades e um final de apresentação do projeto de intervenção proposto por cada formando.

Sob a coordenação de Jorge Humberto Dias, a equipa de formadores inclui ainda Tiago Pita e Georg Dutschke, e mais recentemente, Leonor Viegas.

5. Da experiência que nos chega do Oriente: o programa Happy Schools

A delegação de Bangkok da Unesco terá sido a 1ª instituição a lançar um relatório sobre *Happy Schools* e o Bem-estar do aprendente na área da Asia e Pacífico no dia 25 de março de 2016.

O relatório, procurava estudar e apresentar soluções para os desafios que se colocam aos estudantes neste mundo competitivo, alimentado de stress e focado nos exames.

Nesse sentido, o grupo de trabalho conduziu a sua pesquisa dando voz aos alunos, aos professores, às famílias e a outros atores da comunidade educativa, procurando medidas qualitativas que, apesar disso, pudessem ser categorizadas e medidas. Foram extraídos 22 critérios para uma *Happy School*, categorizados em 3 dimensões gerais: Pessoas, Processos e Espaço.

Destes critérios, tão abrangentes, inovadores e essenciais para o futuro sustentável, feliz e comunitário, podemos destacar a valorização das relações de amizade entre os elementos da comunidade escolar, a promoção de um ambiente conducente à aprendizagem significativa, espírito colaborativo e trabalho de equipa, um ambiente seguro e respeito pela diversidade e diferença, espaços verdes e abertos para brincar e aprender, eventos e atividades extracurriculares, gestão democrática e gestão de stress, nutrição, limpeza e bem-estar psicológico.

Estes critérios e paradigma educativo convocam à reflexão e à mudança de medidas e estratégias tradicionais, por um lado, e estar sensível, desperto e flexível para abraçar a diversidade do talento de cada um, da sua inteligência, os seus valores, forças e competências promotoras da Felicidade, por outro.

De acordo com este programa, as relações e amizades na comunidade escolar, o ambiente de aprendizagem caloroso e amigável, liberdade, criatividade e compromisso de quem aprende, o espírito colaborativo e trabalho em equipa e os atributos e atitudes positivas dos professores são os fatores mais importantes para uma *Happy School*.

Em sentido inverso, os fatores mais importantes para uma *Unhappy School* são ambiente inseguro e permissivo ao *Bullying*, a elevada carga de trabalho e stress causado pelos exames e notas, o ambiente de aprendizagem e escolar negativo, os atributos e atitudes negativas dos professores e as más relações entre os elementos da comunidade.

Do desafio (para o) futuro

Estas são as palavras mais difíceis de escrever.

Não só porque atualmente vivemos uma realidade de crise económica e de recursos humanos, de desumanização, de falta de compromisso com valores de cooperação, pertença e crença nas hierarquias.

Mas somos otimistas e acreditamos no que defendemos. Recupero os valores iniciais desta apresentação: Gratidão, Coragem e Presença.

Comecemos por cada um, passo a passo.

Deixo 2 desafios para cada um de vós: um diário da gratidão, para registar todos os dias, os motivos e as razões pelas quais cada um é grato e uma árvore das emoções, onde

cada um pode deixar as suas emoções negativas e trocar por emoções mais positivas ou adaptativas.

Comecemos, então...

E cada um será capaz de continuar este capítulo...para sempre!!

Referências

Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.

Ferreira, A., Flores, I. & Casas-Novas, (2017). *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal: Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Jardim, J. (2012). *10 Competências Rumo à Felicidade*. Instituto Piaget: Lisboa.

Lipovetsky , G. (1983). *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris: Gallimard.

Noddings, N. (2010). *Happiness and Education*. Cambridge University Press: Cambridge.

O'Brien, C. (2016). *Education for Sustainable Happiness and Well-Being*. Routledge: London.

O'Grady, P. (2013). *Positive Psychology in the elementary classroom*. Norton and Company: New York.

Oliveira, M. A. (2003). *O lugar da ética na contemporaneidade: A análise crítica de Victoria Campus*. Lisboa: Notícias Editora.

Pita, T. (2022). Da Felicidade nas Escolas às Escolas Felizes IN Dias, J. (Org.) *Perspetivas sobre a Felicidade. Contributos para Portugal no World Happiness Report (ONU)*. Volume 3. Lisboa: Gabinete PROJECT@.

UNESCO (2016). *Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific*. UNESCO: Bangkok.

Teacher Wellbeing Index (2021). *Executive Summary*.

O projeto "Teaching To Be": Uma Estratégia para promover o bem-estar e a profissionalidade docente

Fernando Alexandre

Técnico Superior da Direção-Geral da Administração Escolar. Docente na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e na Universidade Aberta.

Abstract

"Teaching to Be" é uma ação Erasmus+ KA3 que visa apoiar a melhoria da carreira dos professores, explorando práticas inovadoras de desenvolvimento profissional para promover e melhorar o seu bem-estar. O consórcio de oito países integra autoridades da administração educativa, em cooperação com universidades e especialistas em formação de professores e bem-estar docente. O *stress*, o *burnout* e o desgaste emocional são problemas que afetam professores de todas as geografias e latitudes, com consequências na degradação da sua saúde mental, da qualidade do seu desempenho e dos resultados escolares dos alunos. Com o objetivo de fomentar o bem-estar profissional dos professores e estimular práticas que o apoiem, o projeto pretende desenvolver e analisar um conjunto de medidas inovadoras de desenvolvimento profissional e de competências socio-emocionais. Através de um processo de investigação multimetodológico, que combina um estudo de intervenção quase-experimental (QE) e um estudo qualitativo de investigação-ação, o projeto visa explorar de que modo e em que medida tais práticas impulsionam a melhoria dos indicadores relativos ao bem-estar dos professores, tal como outras variáveis com efeitos sobre o desempenho e as dinâmicas da organização escolar. Espera-se que os resultados do projeto contribuam para o desenho de novas políticas para o bem-estar profissional dos professores e sustentem o ensino e a aprendizagem sistémica das competências socioemocionais.

Palavras-Chave: bem-estar docente, processo reflexivo, competências socio-emocionais, contextos organizacionais, políticas educativas.

Introdução

Desde a institucionalização da escola pública em finais do século XIX que a educação é considerada um fator determinante do desenvolvimento social e económico dos indivíduos e das comunidades, não apenas por via do seu papel na disseminação dos saberes disciplinares, mas também em resultado das competências, das atitudes e dos valores que a Escola promove e consolida em prol da inovação, da cidadania ativa, da inclusão e da cultura democrática. O sucesso desta missão, que todos reconhecem ser muito exigente, difícil e multifacetada, não é possível sem o empenho e a motivação dos professores.

A profissão docente caracteriza-se atualmente por um perfil funcional de grande complexidade, cuja operacionalização se vê dificultada pela necessidade de ultrapassar vários outros desafios, ampliados por fatores que advêm ora do contexto sociocultural e económico em que a escola se insere, ora das pressões exercidas pela administração educativa central e por múltiplos grupos sociais. Em simultâneo, mantêm-se elevadas as expetativas relativamente à capacidade de os professores assegurarem um ensino de alta qualidade e de encontrarem resposta para problemas sociais que, pela sua natureza, exigem soluções que em muito transcendem as suas competências e saberes profissionais.

Problemas agudizados aquando da ocorrência de situações de emergência, cujo efeito disruptivo sobre a generalidade das atividades socioeconómicas e culturais afeta particularmente a educação, confrontando escolas, famílias e demais atores com a necessidade de encontrar soluções para o seu impacto negativo nas aprendizagens e do bem-estar dos alunos. Quando, por exemplo, as circunstâncias obrigam ao encerramento dos estabelecimentos de ensino e ao incremento de modelos de ensino a distância de natureza híbrida verifica-se, por vezes, uma grande dissonância face aos cenários ideais que as plataformas digitais oferecem para a conceção de modalidades mais avançadas de ensino e aprendizagem. Perante a sobrecarga de tarefas solicitadas aos alunos, muitas delas estruturadas de modo pouco eficaz, pode inferir-se que períodos mais ou menos longos de afastamento do ensino presencial conduzem a uma degradação efetiva das aprendizagens.

Neste contexto de incerteza, não é de estranhar que um número crescente de relatórios publicados por diferentes organismos e entidades nacionais e internacionais

(CNE, OCDE, UNESCO, Eurydice) alertem para a progressiva desmotivação e fadiga dos professores, uma situação reforçada pela multiplicação dos casos de *stress* e de *burnout*. Razão suficiente para que a preocupação com o bem-estar pessoal e profissional dos docentes tenha adquirido uma nova centralidade na agenda dos decisores responsáveis pela definição das políticas educativas. Desde logo, porque a deterioração das condições de exercício da profissão docente é encarada como causa próxima do abandono da carreira por profissionais experientes e motivo para a sua reduzida atratividade junto das novas gerações, problemas que em Portugal têm vindo a adquirir especial acuidade (Cf. CNE, 2021; Eurydice, 2021; Nunes *et al.*, 2021).

Os sistemas educativos vêem-se, assim, compelidos a tomar medidas de médio e longo prazo que não devem ser justificadas por causas meramente conjunturais. Nesse sentido, urge reequacionar ou definir novas políticas ao nível da governança e do investimento, que contemplem áreas tão diversificadas como o acesso aos recursos digitais, o apoio aos alunos com necessidades especiais de educação, a produção e disponibilização de novos recursos educativos, o reforço e alteração dos modelos e práticas de formação de professores, a promoção de novas modalidades de gestão e administração escolar, a que acrescem o apoio socio-emocional e a promoção do bem-estar dos alunos e dos professores. Medidas que, com ímpeto diferenciado, têm vindo a ser ensaiadas pelos vários níveis de decisão e desenvolvimento das políticas educativas — governo e administração central, autarquias, escolas e outras entidades públicas e privadas — e para as quais o projeto *Teaching To Be* pretende contribuir com soluções articuladas e interdisciplinares.

Recorrendo a uma abordagem multimetodológica, este projeto desenvolve-se em torno do desenvolvimento de um programa de formação *online* no domínio do bem-estar docente e das competências socioemocionais, no qual os sujeitos em formação, envolvidos num processo de investigação-ação de natureza participante e reflexiva, se assumem como atores e coautores da sua formação. Incrementado de acordo com os princípios dos métodos quase experimentais — uma vez que não existe um total mecanismo de controlo, nem aleatoriedade na seleção dos grupos de trabalho — o projeto pretende responder às seguintes questões:

- De que modo o envolvimento dos professores na conceção e aplicação de inovações no campo do bem-estar ocupacional contribui para a melhoria do bem-estar do conjunto da comunidade escolar?

- Que fatores influenciam as inter-relações entre o bem-estar subjetivo e profissional dos professores?
- Que fatores determinam o bem-estar profissional e psicológico dos professores?
- Que determinantes do bem-estar profissional dos professores afetam o bem-estar da comunidade escolar?

Com a resposta a estas questões pretende-se também recolher dados que permitam atingir dois objetivos nucleares: 1) avaliar os efeitos na mudança das práticas dos processos de investigação-ação participante levados a cabo em contexto *online*; 2) identificar e analisar os possíveis nexos de causalidade entre a intervenção (a ação de formação *online* e as aprendizagens e as competências desenvolvidas pelos sujeitos em formação) e as mudanças ao nível do bem-estar profissional dos professores envolvidos ativamente no desenho do programa de formação.

A investigação em ciências da educação tem procurado acompanhar a evolução destes processos, sobretudo em dois domínios: 1) o estudo das inter-relações entre o bem-estar dos professores e a qualidade das suas práticas (vd. os seus efeitos positivos nas aprendizagens e no sucesso escolar dos alunos); 2) a análise dos contextos e das condições que promovem e garantem o bem-estar docente, associada à identificação dos quadros de referência das competências socioemocionais necessárias para os potenciar. Trata-se de investigação da qual emerge um novo paradigma, em se assume que os professores são corresponsáveis quer pelas circunstâncias que asseguram a preservação do seu bem-estar, quer pela melhoria do seu desempenho e o aumento da eficácia das organizações educativas a que pertencem.

Quadro conceptual de referência

No âmbito deste trabalho, a apresentação do quadro conceptual que informa o estudo do bem-estar docente far-se-á em torno de dois dos seus eixos estruturantes: a) o que corresponde à análise das variáveis que dão sentido ao bem-estar e condicionam os atributos que o sujeito mobiliza para o definir; b) o que se relaciona com a análise do papel das lideranças e dos contextos organizacionais na criação de condições mais ou menos favoráveis ao bem-estar docente.

A inter-relação entre o bem-estar subjetivo e o bem-estar profissional dos professores

O conceito de bem-estar subjetivo e a sua aproximação à noção geral de "felicidade" tem sido trabalhado por autores que realçam principalmente o seu caráter multidimensional (Näring, Briët & Brouwers, 2006; Collier, 2016; Bryson, Stokes & Wilkinson, 2019; Higgins & Goodall, 2021). Naquilo que é a sua essência emergem três componentes: a satisfação com a vida, um efeito positivo e um efeito negativo. A satisfação com a vida refere-se frequentemente à componente cognitiva do bem-estar subjetivo e pode ser definida como o conjunto das avaliações explícitas e conscientes dos sujeitos sobre as suas vidas, alicerçadas nos fatores a que os mesmos atribuem relevância. Os efeitos positivos e negativos correspondem à dimensão afetiva do bem-estar subjetivo. A relevância do efeito positivo para o bem-estar assume que a experiência das emoções positivas expande os repertórios momentâneos de ação dos indivíduos, o que, por sua vez, lhes permite construir recursos pessoais mais duradouros.

Salientam os autores que esses recursos adicionais aumentam o crescimento pessoal, a possibilidade de ter sucesso e uma vida bem-sucedida, factos geradores de emoções ainda mais positivas. Por oposição, o efeito negativo, experimentado nomeadamente quando os objetivos e valores são ameaçados, pode conduzir, a longo prazo, a problemas de saúde de alguma gravidade.

Para os autores, parecem existir evidências de que os indivíduos com elevados níveis de bem-estar têm uma maior esperança de vida, uma melhor condição física e de saúde, sendo também mais bem-sucedidos e eficientes profissionalmente, para além de revelarem maior criatividade. O bem-estar subjetivo afirma-se, portanto, como um fator decisivo, não apenas para a saúde física e psicológica do sujeito, mas também para o seu crescimento pessoal e desempenho profissional (Murphy *et al.*, 2020; Nazari & Alizadeh, 2021).

Estudos centrados na realidade particular dos professores (Berkovich, 2018; Burić & Frenzel, 2021; Ekşi *et al.*, 2020; Jeon & Ardeleanu, 2020) encontraram evidências de que níveis elevados de bem-estar subjetivo funcionam como um fator de proteção contra esgotamentos e depressões, verificando-se igualmente que afetam positivamente os resultados dos alunos.

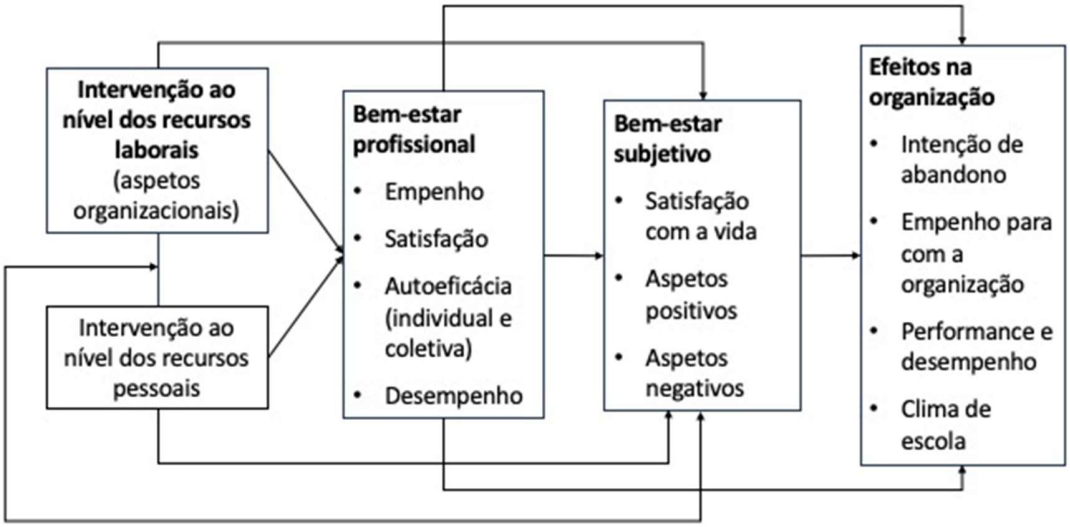

Fig. 1 – Inter-relação entre bem-estar subjetivo e bem-estar profissional e seu previsível impacto na organização escolar

Para o tratamento holístico do bem-estar docente é essencial considerar também o que diversos autores designam por *bem-estar profissional*. Este não se afigura passível de ser traduzido num conceito teórico unificado, uma vez que nele se cruzam o conjunto das variáveis que concorrem para a caracterização do ecossistema em que se desenrola a atividade profissional. Tal caracterização, que se pretende sintetizar no modelo da fig. 1, supõe que se tenham em conta múltiplas dimensões, de entre as quais se destacam (Rayner & Espinoza, 2015; Engvik & Emstad, 2017; Berkovich, 2018; Bryson, Stokes & Wilkinson, 2019; Lopes & Oliveira, 2020; Brady & Wilson, 2021; Higgins & Goodall, 2021):

- O *empenho profissional* — usualmente concebido como empenho para com o trabalho, pode ser definido como um estado de espírito caracterizado pelo vigor, dedicação, absorção e imersão na atividade profissional; entende-se que está estreitamente relacionado com o bem-estar e o desempenho dos trabalhadores.
- A *satisfação profissional* — pode ser definida como o grau de impacto positivo em relação a uma dada atividade profissional ou aos seus componentes nucleares.
- O *apoio organizacional* — remete para a importância que reveste o apoio social prestado quer pelos pares, quer pelas lideranças, para o bem-estar dos trabalhadores; verifica-se, por exemplo, que o apoio social melhora a capacidade de lidar com

situações problemáticas, funcionando ao mesmo tempo como mecanismo de defesa contra eventos negativos ou perturbadores.

- A *autoeficácia do professor* — quando aplicado aos professores, o conceito pode ser definido como a crença do docente na sua capacidade para planear, organizar e desenvolver as atividades necessárias para atingir determinados objetivos educativos; trata-se de uma variável que é possível relacionar positivamente com o desempenho dos alunos e, por essa via, também com o bem-estar geral do docente.
- A *conceção de profissão* — pode ser definida como o conjunto de comportamentos de mudança auto-iniciados em que os trabalhadores se envolvem, com o intuito de fazer corresponder os seus empregos às suas próprias preferências, motivações e aspirações; a conceção do sujeito acerca da profissão por si exercida não se traduz na reformulação total do respetivo perfil funcional, mas apenas na mudança de aspetos específicos da tarefa a desempenhar, dentro dos limites da atividade profissional considerada

Bem-estar docente, competências e contextos organizacionais

A investigação desenvolvida no âmbito do bem-estar docente tem vindo a demonstrar que as emoções e o bem-estar constituem fatores essenciais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem (Schwab, Markus & Hassani, 2022). A esse respeito, destaca-se a importância das competências sociais e emocionais para o desempenho profissional dos professores e para a gestão da sua carreira, sendo que os dados parecem revelar que, em contrapartida, o desequilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal afeta negativamente o seu desempenho (Rayner & Espinoza, 2015; Silver & Zinsser, 2020).

Na maioria dos casos, o *stress* e o *burnout* dos professores estão relacionados com fatores como a sobrecarga de trabalho, a diversificação e complexidade das tarefas que são chamados a desempenhar e o aumento das responsabilidades que lhes são cometidas, a falta de autonomia e de poder de decisão, a gestão e estilos de liderança e o ambiente negativo na escola (Dreer, 2022; Dreer & Gouasé, 2021; Gamero Burón &

Lassibille, 2016; Berkovich, 2018; Lopes & Oliveira, 2020; Schaack, Le & Stedron, 2020). O *stress*, que nos últimos anos atingiu níveis sem precedentes no seio dos profissionais da educação, é responsável por conduzir uma elevada percentagem de professores a abandonarem a profissão durante os primeiros anos de atividade.

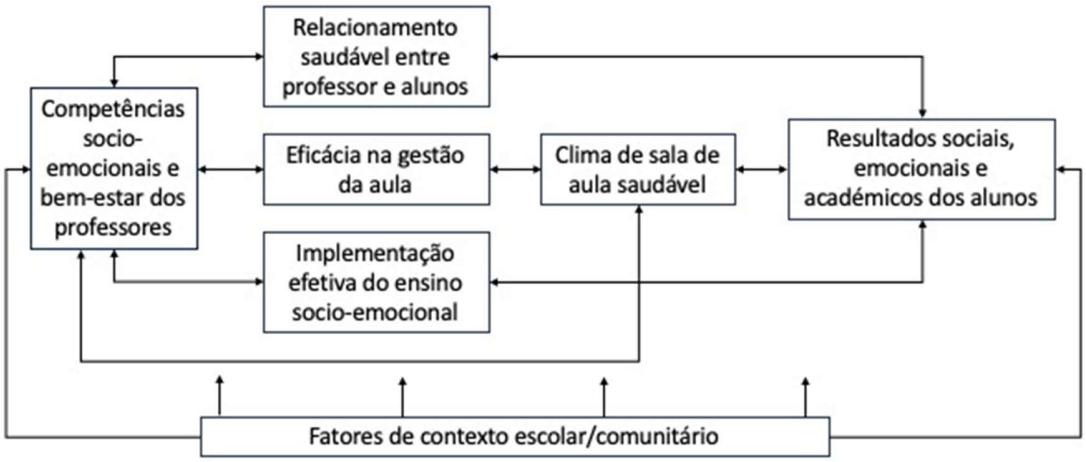

Fig. 2 – A sala de aula *prosocial*: um modelo de competências sociais e emocionais dos professores e de resultados escolares dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009: 494)

A investigação revela, igualmente, que os alunos aprendem melhor em ambientes nos quais se sentem seguros e apoiados, pelo que as competências socioemocionais dos professores podem afetar o ambiente de aprendizagem e desencadear emoções que influenciam o comportamento dos alunos. A articulação entre estas variáveis encontra-se expressa no modelo proposto na fig. 2 (Jennings & Greenberg, 2009: 494). O modelo apresentado procura explicar em que medida as competências socioemocionais e o bem-estar dos professores têm um impacto direto no ambiente de aprendizagem (vd. ao nível da relação professor-aluno; da gestão da sala de aula; e implementação de competências sociais e emocionais) o qual, por sua vez, conduz a um clima saudável de aprendizagem na sala de aula e, porventura, a resultados socioemocionais e académicos positivos da parte dos alunos mais bem-sucedidos. Processo que, no seu conjunto, tem um efeito recíproco na riqueza sócio emocional e no bem-estar dos professores.

Usualmente, o ensino e o desenvolvimento das competências socioemocionais não são contemplados nos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores ou mesmo nos programas de formação contínua (Margolis, Hodge & Alexandrou, 2014). Neste cenário, parece fazer sentido apoiar o desenvolvimento

profissional dos professores, explorando e testando práticas destinadas a fomentar e melhorar o seu bem-estar profissional. Além disso, os resultados da investigação confirmam a ideia generalizada de que a atividade docente, dada a exposição permanente a que sujeita os professores, é fonte de *stress* profissional, problema que a crise pandémica de 2020 veio acentuar. Conclusões que são também relevantes para os alunos, uma vez que o seu bem-estar e níveis de ansiedade parecem estreitamente relacionados com o bem-estar dos seus professores (Robertson, Padesky & Brock, 2020).

Em suma, o bem-estar dos professores pode explicar variações no desempenho dos alunos, pelo que a promoção do bem-estar docente é apontada como estratégia essencial para a consecução dos objetivos de aprendizagem dos alunos. No entanto, verifica-se que o *burnout*, enquanto problema de saúde pública que afeta a classe docente em larga escala, varia de país para país em função de fatores organizacionais relacionados com o sistema educativo ou com fatores culturais associados às práticas escolares (Hardy, 2021; Higgins & Goodall, 2021; Ryan, Odhiambo & Wilson, 2021).

Existem evidências de que fatores organizacionais como a má comunicação entre pares e a insatisfação geral com o ecossistema em que se desenrola a atividade docente estão associados a um menor bem-estar dos professores (Collier, 2016; Engvik & Emstad, 2017; Higgins & Goodall, 2021). Por isso, afigura-se crucial apoiar os professores a lidarem com as variáveis organizacionais que condicionam o exercício da profissão, designadamente aprofundando o trabalho colaborativo (Liang, Song & Sun, 2020) e facilitando o equilíbrio entre os universos público e privado das suas vidas. A este nível, importa chamar a atenção para o impacto positivo que as lideranças escolares podem ter, por exemplo, enquanto promotoras de um ambiente escolar de apoio aos docentes através de técnicas de gestão do *stress*.

Alterar os modelos e as práticas de organização e de funcionamento das escolas no sentido de serem asseguradas as condições indispensáveis ao bem-estar docente, significa cumprir com os requisitos que garantem a felicidade do conjunto da estrutura organizacional. Trata-se, assim, de enfrentar o bem-estar docente e a felicidade das escolas como as duas faces de um paradigma unificado, à luz do qual se definem modalidades de intervenção nas quais se atende à interdependência entre as *pessoas*, os *processos* e os *espaços*. Por outras palavras, as "escolas felizes" incrementam uma cultura de ação sinérgica, na qual se cruzam um complexo sistema de competências, de valores, de comportamentos e de atitudes, de entre os quais se entende dever destacar: o respeito pelas diferenças, as práticas colaborativas, a qualidade nas relações interpessoais, o modelo de gestão, as lideranças com visão sistémica, os modelos de inclusão, o respeito

pelo ambiente, a promoção das artes, a cultura democrática, a literacia transversal, a liberdade e a criatividade, a articulação entre as lideranças e as iniciativas individuais (Kovačević & Hallinger, 2020).

Enquadramento metodológico

Sob o ponto de vista metodológico, o projeto *Teaching To Be* funda-se numa abordagem multimetodológica que articula os princípios do método quase-experimental (QE) e da investigação-ação participante (IAP). O desenvolvimento do projeto assenta, assim, na aplicação de uma metodologia mista, que através de um posicionamento epistemológico multiparadigma permite obter dados e informações sobre os atores, aos quais não seria possível aceder caso se tivesse privilegiado um desenho metodológico de cariz estritamente positivista. A abordagem multimetodológica proporciona a obtenção de dados descritivos de maior densidade, incluindo dados qualitativos e quantitativos de origens diversificadas, recolhidos e mobilizados em prol da explicação dos factos, dos processos e das situações emergentes ora das fases mais controladas de operacionalização quase experimental, ora da imprevisibilidade inerente ao contexto da investigação-ação participante.

Neste quadro, o desenho metodológico proposto ultrapassa o fechamento que seria provocado pela utilização de métodos exclusivamente experimentais, uma vez que estes não permitem, por si só, obter evidências que se traduzam em ações formativas orientadas para a mudança das práticas, sobretudo quando o objeto da investigação é o bem-estar profissional dos professores. Tal justifica a relevância atribuída à componente de investigação-ação participante, delineada de acordo com os pressupostos associados aos ciclos reflexivos, através dos quais a participação ativa dos atores na planificação, na ação e na reformulação do plano, assegura a criação de um ecossistema formativo no qual se esbatem as relações de poder entre formadores e formandos, se agiliza a comunicação entre pares e se potencia a partilha e a co-construção dos saberes. Em suma, a componente de investigação-ação participante posiciona o projeto numa linha mais crítica e interpretativista com vista à mudança de atitudes e de práticas (vd. o envolvimento direto dos atores na conceção do processo formativo), servindo a dimensão quase-experimental para assegurar a respetiva validação.

A natureza cíclica dos processos reflexivos

A transformação das práticas dos professores não se afigura um processo fácil, pois não acontece como uma resposta imediata ao diagnóstico de novas necessidades. Em primeiro lugar, porque a mudança dos seus comportamentos não decorre de simples mecanismos de transferência do conhecimento para a ação. A aprendizagem dos docentes não se apoia numa lógica de mera adaptabilidade; a sua génese tem raízes num processo de integração social e é inerente à sua condição de sujeitos adultos que possuem, por isso, uma maior capacidade de relação dos conhecimentos com as motivações, com os valores pelos quais orientam as suas vidas, ou com as representações que têm da sociedade (Pomeroy, 1993; Blin, 1997; Postholm & Wæge, 2015). Em segundo lugar, porque a capacidade de aprendizagem dos professores se relaciona com a possibilidade de estes conceberem e encontrarem um sentido para a sua experiência, a qual, por seu turno, é gerada no quadro da integração dos sujeitos no seio de uma comunidade (Caria, 2000, 2007). Trata-se, neste caso, de conferir uma dimensão social à aprendizagem de cada indivíduo, sendo o reconhecimento da identidade específica do sujeito, no contexto dessa comunidade, o elemento-chave para a sua emancipação face ao processo formativo (Abrahamson & Chase, 2015; Gade, 2016; Johnston & Fells, 2017).

Os modelos de formação alicerçados na reprodução de uma lógica transmissiva, que acentuam a dicotomia entre a teoria e a prática e em que não se criam oportunidades que suscitem a reflexão, dificilmente podem cumprir com os objetivos de mudança a que se propõem, em virtude da combinação de um sem número de fatores (Pajares, 1992; Pomeroy, 1993; Blin, 1997; Caria, 2000, 2007): 1) dado abordarem a atividade docente segundo uma dimensão essencialmente técnica; 2) por não atenderem ao conteúdo e à natureza do saber experiencial; 3) por ignorarem o papel das representações e das crenças na filtragem da informação e a sua função estruturante das tomadas de decisão relativas às práticas a adotar no exercício da atividade profissional.

Ao longo das últimas décadas, a generalidade dos movimentos de reforma dos sistemas educativos tem pugnado por políticas que valorizam o desenvolvimento das competências intelectuais, morais e sociais que preparem os alunos para a participação como cidadãos em sociedades democráticas e pluralistas. Para se alcançar esta rutura com a escola tradicional, é indispensável envolver os professores em projetos de mudança que se traduzam na transformação das suas práticas, só possível através de processos de reflexão crítica. Uma reflexão que requer, ao mesmo tempo, a consideração de múltiplas perspetivas e a ponderação das consequências sociais e morais que, a longo prazo, devem

emergir das decisões tomadas. Por seu turno, sob o ponto de vista individual, um dos resultados do incremento de práticas reflexivas é o desenvolvimento pelos professores de um sentimento de autoeficácia, que lhes permite acreditar, legitimamente, que podem fazer a diferença nas vidas dos seus alunos, das suas escolas e das suas comunidades.

O processo contínuo de desenvolver este *segundo eu* é um trajeto de reestruturação do eu numa busca contínua de sentido. Por outras palavras, o *segundo eu* envolve-se ativa e continuamente num processo de *autodescoberta*, que é o que dá origem à autoeficácia. Este esforço contínuo de construção de uma identidade, para alcançar o nosso potencial como seres humanos e para fazer escolhas que moldem quem nós somos e o modo como nos relacionamos com o mundo, fazem parte desta busca pelo segundo eu e um objetivo de se terem professores empenhados na reflexão.

Todavia, o desenvolvimento das capacidades reflexivas não significa, só por si, que os professores as apliquem na sua prática quotidiana, uma vez que o processo implica uma vontade, ou uma disposição efetiva do sujeito para se envolver no exercício da reflexão (Alger, 2006). Uma das vias para se alcançar tal desígnio pressupõe que também no campo da formação se verifique uma rutura paradigmática, uma vez que os processos formativos devem recentrar-se nas finalidades a atingir e não, como antes, nos conhecimentos disciplinares (Lenoir, 2000; Paquay, 2005; Maulini & Perrenoud, 2009). Ela requer igualmente uma abordagem contextualizada, dirigida para as exigências da intervenção educativa e fundada em situações problema, suscetíveis, entre outras dimensões operacionais a considerar, de favorecer o desenvolvimento de uma prática profissional interdisciplinar na sua essência.

Uma vez que essa formação faz apelo a saberes que relevam da experiência e da ação pedagógica (vd. p. ex. as variáveis associadas ao bem-estar subjetivo), importa assegurar a sua integração não tanto com os conteúdos oriundos do domínio das ciências da educação, mas sobretudo com os saberes evocados ao nível da prática. Uma abordagem que ultrapassa a própria transdisciplinaridade e permite redefinir a formação de professores à luz de uma conceção de cariz *circundisciplinar* (Lenoir, 2000: 296), ou seja, uma formação possuidora de um caráter globalizante, sintético e dinâmico (no quadro de uma estrutura dialética e praxiológica), finalizada por intermédio do desempenho profissional.

Princípios que contribuem para cimentar um paradigma fundado num conceito de reflexão marcadamente antipositivista, cujas características distintivas se encontram plasmadas em muitos dos seus traços: na racionalidade das relações entre os fins e os

meios; na valorização dos contextos em que se desenrola a prática; no primado conferido aos métodos de investigação-ação, principalmente no que respeita ao seu potencial para gerar a mudança e promover o desenvolvimento da teoria num quadro de resolução de problemas; na preocupação com a autonomia da pessoa e a sua busca pelo autoconhecimento.

Perante este universo conceptual, importa assumir como premissa que a *reflexão* não é, portanto, um processo abstrato, aplicado sem qualquer referência a uma grelha mínima de conteúdos orientadores e estruturantes. Ela constitui a base de uma epistemologia da prática (Schön, 1983, 1987) que se constrói através de um diálogo reflexivo organizado em três fases: o conhecimento-na-ação; a reflexão-na-ação; a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Um diálogo de natureza cíclica que culmina numa metareflexão durante a qual, a prática dá sentido à teoria, tanto como esta permite compreender o significado da própria prática. Quando aplicada à formação de professores, anuncia-se como uma abordagem de rutura com a racionalidade técnica, ao negar que a ação docente possa tomar-se como uma mera sequência de saberes-fazer, ou possa ser descrita eficazmente através da teoria educativa.

Entende-se que as práticas reflexivas levadas a cabo pelos professores devem traduzir-se na análise crítica do conjunto dos processos por si gerados e não apenas na sua avaliação. Elas exigem o questionamento do *porquê* das decisões tomadas e a assimilação dos ensinamentos que emergem de um caminho que os sujeitos percorrem numa sucessão de *loopings* que, por seu turno, correspondem a uma sequência de ciclos reflexivos (Reagan, Case & Brubacher, 2000; Kuit, Reay & Freeman, 2001).

Neste sentido, a reflexão exige dos professores a observação e monitorização permanente do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Requer, igualmente, que estes examinem o modo como as suas crenças e comportamentos influenciam a forma como interagem com os outros e se posicionam como atores políticos (Poulou, 2007; Lessard, 2008; Connolly & Hughes-Stanton, 2020). O incremento por parte de um professor de uma prática reflexiva envolve, assim, uma combinação de reflexão e ação, por intermédio da qual o sujeito, por um lado, confronta as situações por si criadas com as suas experiências e saberes teóricos e, por outro lado, prevê e antecipa os seus efeitos, num processo que dá corpo ao que pode também caracterizar-se como um ciclo de aprendizagem experiencial (Harrison, Lawson & Worstley, 2005a; 2005b).

O propósito de transformar as práticas constitui, naturalmente, o objetivo nuclear de qualquer programa de formação e, nesse aspeto, o projeto *Teaching To Be* não

constitui exceção. Acontece que essa mudança passa inevitavelmente pelo questionamento dos valores e das crenças em que os participantes fundam essas mesmas práticas. Por isso, numa formação que se desenvolve em torno de processos reflexivos, é essencial que os sujeitos se analisem crítica e introspetivamente e não se centrem exclusivamente na tentativa de inovar, ou de alterar mecanicamente as suas ações. Um trabalho de introspeção que não implica isolamento, uma vez que uma formação reflexiva proficiente requer uma abordagem eminentemente social e colaborativa (Paquay, 2005; Alger, 2006; McGregor & Gunter, 2006; Vasquez, 2007).

A circunstância de os sujeitos em formação assumirem o questionamento do seu sistema de valores e crenças aumenta as possibilidades de estes identificarem e tomarem consciência das contradições entre aquilo que, *a priori*, se propõem fazer, ou que afirmam ter intenção de realizar (as teorias a que dizem aderir e que apontam como suas), e as suas práticas efetivas (as teorias que enformam a ação). Tratando-se de um dos aspetos que constitui a própria essência das práticas reflexivas, é a busca por estas antinomias que alimenta os processos de reflexão e leva os participantes a focarem a sua atenção nos problemas, nas inconsistências ou discrepâncias patentes na sua ação.

Uma estratégia que justificam por acreditarem que a problematização da prática lhes permite continuar a aprender com e através dela. As raízes desta conceção assentam no pressuposto segundo o qual as práticas reflexivas só têm lugar quando os indivíduos são confrontados com situações problemáticas e quando a tentativa para as resolver é levada a cabo de uma forma racional. Neste contexto, a reflexão constitui uma categoria inserida no campo das metodologias de resolução de problemas e de investigação-ação (Basile, Olson & Natheson-Mejía, 2003; Diezmann, 2005; Smith & Sela, 2005; Chak, 2006; Ottesen, 2007).

No entanto, o facto de a reflexão se constituir como uma resultante da interação entre as várias fases do diálogo reflexivo, permite também qualificá-la como um processo em que o aperfeiçoamento da prática não ocorre linearmente como efeito do incremento de novas formas de atuação. Ou seja, não decorre de uma correlação positiva entre os passos de uma sequência que, partindo de um diagnóstico, induz a definição de uma estratégia tendente à obtenção de resultados pré-definidos. A complexidade e a fluidez dos processos efetivamente reflexivos colocam-nos num outro patamar, o que se justifica, como refere Shepherd (2006), pela própria natureza das fases de reflexão *na* ação e de reflexão *sobre* a ação, cuja simbiose resulta na manifestação de ciclos de reflexão que é possível conceber como um modelo em espiral.

O modelo representado na figura 3 pretende resumir um processo no qual ocorre um questionamento continuado e reflexivo da ação, que permite ao sujeito a formulação de estratégias de intervenção que se vão renovando, ampliando e complexificando. Para o autor, a conceção em espiral ilustra a manifestação de uma reflexão analítica e estruturada, empenhada com a ação e criadora de intervenções que resultam na melhoria das práticas.

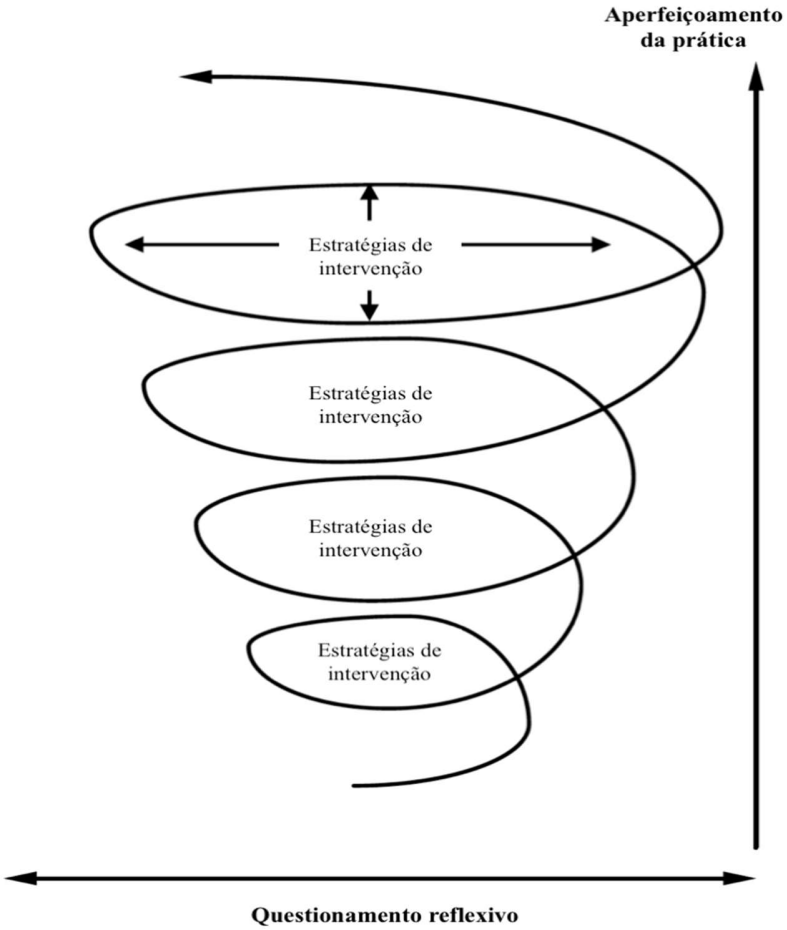

Fig. 3 – Ciclos de reflexão (Shepherd, 2006: 342)

Inicialmente, a eficácia do desempenho surge condicionada não só pela leitura que o sujeito efetua da situação, mas, sobretudo, pelo facto de ser ainda restrito o leque de estratégias que este antevê como possíveis. Esta fase é retratada pelo laço mais pequeno da base da espiral. Depois, por intermédio das questões que vai elaborando com o intuito de orientar a reflexão, desenvolve uma compreensão mais abrangente dos efeitos sobre as práticas das estratégias que selecionou (um processo representado por uma sucessão

de espirais que se vão desenrolando). À medida que apreende o sucesso de umas intervenções em detrimento de outras (com base num processo de reflexão *sobre* a ação que alarga o elenco das estratégias disponíveis para atuar em novas situações), adquire a capacidade de optar e pôr em marcha apenas as que tem por mais adequadas para a consecução dos objetivos definidos. O prosseguimento destes ciclos reflexivos resulta, assim, no aperfeiçoamento ou transformação crítica das práticas, que o modelo simboliza pelo movimento ascendente e axífugo da espiral.

É através do vai-e-vem permanente entre o presente e o passado experiencial que se estabelecem os nexos entre os componentes que caracterizam cada ciclo de reflexão, cuja natureza se julga consentânea com o faseamento de um processo formativo apto a induzir a transformação das práticas docentes. Porque assume a importância do conhecimento-na-ação, isto é, do conhecimento técnico do professor, que este mobiliza a favor da solução de problemas, que expõe nos elementos inteligentes que orientam toda a sua atividade e se manifestam no seu *saber-fazer* (vd. um conhecimento fruto da experiência e da reflexão passadas, consolidado em esquemas semiautomáticos ou em rotinas).

O envolvimento em processos reflexivos cumpre um papel fundamental na transformação dos desempenhos profissionais em geral, pelo que não diz respeito exclusivamente à formação de professores. A sua aplicação contempla um elemento de transversalidade que se encontra no núcleo duro da própria reflexão e sem o qual esta não teria qualquer relevância para o desenvolvimento dos sujeitos e para a atenuação da sua dependência face aos constrangimentos que interferem com a ação: a *análise crítica*.

Para Morley (2007) trata-se de uma dimensão que contribui para a consecução de um leque diversificado de objetivos, passíveis de ser agrupados em três grandes categorias (*idem*: 62): aperfeiçoar as práticas; transformar e desafiar as relações e as estruturas de poder dominantes; permitir aos sujeitos agir criticamente em contextos organizacionais diversificados, mesmo nos que não se afiguram propícios a uma postura de questionamento. Entende-se que o seu significado para a formação inicial de professores comprometidos com o cumprimento das metas da educação geográfica e da educação para a cidadania é facilmente demonstrável.

Em primeiro lugar, ao pôr em evidência as disparidades entre as teorias perfilhadas pelos sujeitos e as suas práticas efetivas, a reflexão crítica permite que estes venham a atingir um estádio em que as intenções se mostram consonantes com as ações. O autor chama igualmente a atenção não só para os valores que informam a prática, mas também

para o processo conducente à operacionalização desses mesmos valores. Neste sentido amplo, a reflexão crítica possibilita aos indivíduos o exame dos pressupostos que podem limitar ou debilitar as suas intenções, ou as práticas que apoiam. Estas podem supor o desafio dos seus interesses próprios e o escrutínio do modo como os seus posicionamentos sociais, crenças, valores e teorias implícitas, podem ser cúmplices de disposições sociais injustas. Em contrapartida, pode igualmente contribuir para consciencializar os indivíduos da fragilidade da sua posição e da dependência em que se encontram face aos contextos.

Em segundo lugar, por intermédio da reflexão e da desconstrução do conteúdo das interpretações que os indivíduos elaboram acerca das situações em que se encontram, é possível desafiar as barreiras que o seu próprio pensamento opõe relativamente a outras opções e formas de conceptualizar a realidade. Nesse âmbito, o envolvimento em processos de crítica reflexiva pode libertar os sujeitos da dependência face aos modelos com base nos quais estruturam as suas visões da realidade, reconstruindo-os por forma a enfatizar a sua própria disponibilidade para a ação transformadora.

Em terceiro lugar, a reflexão conduz os indivíduos num processo de análise acerca do modo como subjetivamente se posicionam no seio de determinados contextos e discursos relativos às estruturas sociais vigentes. Numa perspetiva pós-moderna de rejeição do relativismo, esse percurso destaca as possibilidades emancipatórias que permitem desafiar, resistir e alterar as estruturas de poder dominantes, mediante o trajeto de desconstrução que constitui o âmago da reflexão crítica. Tal conceção sugere que a realidade é uma síntese entre os fatores externos que condicionam as ações dos sujeitos e a sua resposta a essas mesmas pressões, pelo que o reconhecimento dessa componente interior os coloca em posição de reagir face aos contextos organizacionais que surgem como constrangimentos da prática e do questionamento.

Como antes se referiu, a prática reflexiva tem por objetivo problematizar as situações profissionais, para que estas se constituam como fontes ou pretextos para a aprendizagem, que envolvam os sujeitos num processo contínuo de desenvolvimento e crescimento pessoal, do qual possa advir também uma maior capacidade de reflexão crítica. Os distintos níveis de reflexão que se desenrolam ao longo daquele percurso traduzem igualmente a existência de uma hierarquização no modo como o sujeito é capaz de lidar com o conhecimento. Uma vez que a reflexão ocorre no decurso da análise das práticas levadas a cabo em contexto profissional, os esforços despendidos para melhorar as práticas futuras conduzem a um patamar mais elevado de *reflexão crítica*, o que torna

possível identificar e avaliar a natureza das aprendizagens construídas antes e depois da transformação da ação, ou seja, apreciar o desenvolvimento das competências do sujeito como profissional crítico e reflexivo.

A concretização dessa avaliação obriga à formulação de marcadores que operacionalizem as dimensões da aprendizagem e as competências que efetivam a capacidade de refletir criticamente. Globalmente, tais marcadores devem ter em atenção que vertentes como a *mudança*, o *desenvolvimento* e a *ação transformadora*, se encontram no cerne da prática que se reconstrói através da reflexão crítica (Mezirow *et al.*, 1990; Macaulay, 2000 cit. in Rutter, 2006). Também os aspetos mais intuitivos e subconscientes da prática podem ser revelados e validados pelo sujeito, tornando-se evidências do seu profissionalismo e grau de especialização profissional. Deste modo, é possível uma centragem na apreciação daquilo a que a reflexão pode dar azo, ao invés de um enfoque na análise dos traços que a caracterizam.

Desenvolvimento e gamificação do curso de formação *online*

O projeto *Teaching to Be* propõe-se combinar o modelo tradicional de gestão da aprendizagem associado ao ensino em ambiente virtual — isto é, um sistema de gestão de aprendizagem que integra a administração, a disseminação e a avaliação do conteúdo educacional — com uma narrativa educacional sujeita a um processo de gamificação, na qual os sujeitos da formação se encontram completamente imersos no enredo do projeto. Trata-se, em suma, de uma estratégia destinada não apenas a aprofundar o envolvimento dos participantes na classe virtual, mas também a aumentar a eficácia da aprendizagem.

A generalidade dos cursos de formação digitais já hoje faz uso de uma grande variedade de elementos multimédia — como vídeos, animações, apresentações, aplicativos, infografias — com o intuito de cativar a atenção dos formandos e, por isso, o curso a desenvolver *online* no decurso do processo de investigação-ação participante tratará de incluir igualmente muitos desses formatos, tendo em vista a disseminação de conteúdos de natureza conceptual. Acontece, porém, que a maioria desses métodos de transferência de conhecimento têm em comum o facto de se basearem numa troca de informações unidirecional.

Embora seja possível incluir atividades interativas, é ainda algo limitada a participação dos formandos no processo de aprendizagem. Em contrapartida, os cursos de formação baseados em jogos procuram tecer os conteúdos a aprender em torno de um jogo. Tal permite que os formandos construam saberes enquanto jogam, exploram e

se envolvem num processo autónomo de descoberta, garantindo desse modo uma transformação mais eficaz da informação em conhecimento. Uma aposta que se funda no pressuposto que o conhecimento é sempre situado por relação ao contexto, à atividade e à cultura em que é aprendido. Neste ecossistema, os sujeitos em formação trabalham em direção a um objetivo, escolhendo ações e experimentando de imediato as consequências das suas decisões. O resultado é uma aprendizagem mais ativa e envolvente, ao invés de um processo essencialmente unidirecional e passivo.

O processo de aprendizagem pode ser acompanhado por um aplicativo móvel de grande portabilidade, para além de disponibilizar outras valências (e.g. eventos e iniciativas em agenda, satisfação profissional, desafios a serem concluídos, estado emocional e outros indicadores relacionados com o bem-estar do professor). Em suma, os formandos são estimulados através das técnicas de aprendizagem baseada em jogos propostas na classe virtual e cativados pelos correspondentes conteúdos e ferramentas.

Ao longo dos últimos anos, o ensino a distância em regime de e-learning tem sido apontado como um meio de colocar à disposição dos utilizadores um grande catálogo de cursos, de horários flexíveis e de formação individualizada. Todavia, tem-se revelado igualmente uma modelo onde se registam taxas de abandono elevadas e onde a eficácia da aprendizagem se afigura menor do que noutros ambientes de formação. A fim de ultrapassar estas fragilidades, a aposta na aprendizagem baseada em jogos permite compatibilizar as vantagens da individualização e da flexibilidade da formação em regime de e-learning, com a conceção da experiência do utilizador e técnicas de gamificação para melhorar os seus pontos fracos. Esses resultados fazem com que ela se imponha gradativamente no mundo da educação *online* e ganhe cada vez mais terreno ao modelo de e-learning tradicional.

Operacionalização do processo de investigação-ação participante

No âmbito do projeto *Teaching To Be*, o envolvimento dos docentes participantes num processo reflexivo fundamentado nos princípios anteriormente descritos tem lugar por via da operacionalização da investigação-ação participante num contexto quase experimental, tendo em vista o desenho e desenvolvimento de um curso de formação *online* sobre a problemática do bem-estar profissional dos docentes, nas suas múltiplas dimensões. Resulta deste processo dialético o envolvimento dos professores numa ação em que os mesmos se constituem, em simultâneo, como coautores do programa formativo e sujeitos da formação.

A introdução neste processo de uma componente quase-experimental decorre principalmente da necessidade de obter informação com caráter generalizante acerca do desenvolvimento e aplicabilidade do modelo de formação de professores proposto (uma condição imposta às ações financiadas no âmbito do programa Erasmus+ KA3). Uma vez que a estrutura da ação de formação em ambiente virtual se reveste de alguma complexidade e não obstante a introdução da dimensão quase-experimental pretender acomodar essa condicionante, a verdade é que a avaliação do conjunto da intervenção exige uma descrição mais completa, rica e densa dos seus efeitos. Logo, a obtenção e a utilização de evidências constituem elementos nucleares do processo de investigação, incrementados desde os primeiros estádios de desenvolvimento do projeto e fonte do *feedback* prestado aos professores em todas as etapas da investigação-ação. Por outro lado, esta permite abordar as limitações do método quase-experimental no que concerne à avaliação de um curso de formação *online* destinado a trabalhar a problemática do bem-estar profissional do professor.

No seu conjunto, o desenho metodológico do projeto assegura que a componente de investigação-ação participante cumpre com os critérios que definem a natureza cíclica dos processos reflexivos, tendo em conta que a mesma se estrutura em torno de quatro características que asseguram, também, a sua articulação com o método quase-experimental e a divulgação dos resultados: 1) criação de um espaço de trabalho colaborativo e de comunicação, potenciador da dinâmica democrática e participativa inerente à investigação-ação; 2) trabalho de simbiose de posicionamentos e de perspetivas epistemologicamente distintas, o que exige negociação entre os atores face à incomensurabilidade de alguns dos paradigmas em presença e o seu redireccionamento para o objeto central da intervenção; 3) aperfeiçoamento constante do corpus do projeto em função dos resultados obtidos pelos ciclos de trabalho reflexivo próprios da investigação-ação participante (vd. o refinamento do conceito de bem-estar profissional dos professores); 4) manutenção de um estado de alerta e de vigília indispensável ao diagnóstico e resolução atempada de quaisquer adversidades (crucial para a gestão de processos de formação em ambiente virtual).

A componente de investigação quase-experimental será levada a cabo através de três grupos de professores, não equivalentes e não concorrentes (Quadro 1): a) dois grupos experimentais "A" (participação na conceção e no desenvolvimento da formação *online*) e "B" (participação no desenvolvimento da formação *online*), sendo que a ambos serão aplicados um pré-teste e um pós-teste; b) um grupo de controle "C", sem qualquer

intervenção no processo formativo, ao qual será aplicado apenas o pré-teste e o pós-teste.

Quadro 1 – Grupos experimentais e respetivos papéis na investigação

	PRÉ-TESTE	INTERVENÇÃO		PÓS-TESTE
		1.º Ciclo IAP: Envolvimento no processo de conceção do curso de formação *online*	**2.º Ciclo IAP:** Participação ativa no curso de formação concebido na fase anterior	
Grupo experimental A	+	+	+	+
Grupo experimental B	+	-	+	+
Grupo de controlo C	+	-	-	+

A existência dos três grupos supramencionados permitirá testar das vantagens do envolvimento dos professores em atividades de investigação-ação participante, tendo em vista a mudança efetiva das suas perspetivas e crenças sobre o bem-estar profissional, como a melhoria das condições de bem-estar ao nível das organizações escolares a que pertencem. Serão tidas em conta as seguintes hipóteses:

- **A** — Os professores que participam, simultaneamente, na conceção do processo formativo e no seu desenvolvimento e aplicação (Grupo A) demonstram uma melhoria significativa nos seus níveis de bem-estar profissional, quando comparados com os professores que participam somente na fase de aplicação do programa de formação (Grupo B).
- **B** — Os professores que participam, simultaneamente, na conceção do processo formativo e no seu desenvolvimento e aplicação (Grupo A) demonstram uma melhoria significativa nos seus níveis de bem-estar profissional, quando comparados com os

professores que não participam em qualquer uma das fases do processo formativo (Grupo C).

- **C** — Os professores que participam somente na fase de aplicação do programa de formação (Grupo B) demonstram uma melhoria significativa nos seus níveis de bem-estar profissional, quando comparados com os professores que não participam em qualquer uma das fases do processo formativo (Grupo C).

Quadro 2 – Dimensão da amostra

	Grupo A (Atividades IAP e curso *online*)	**Grupo B** (Curso *online*)	**Grupo C** (Grupo de controlo)	**TOTAL**
N.º de escolas por país	5	5	5	**15**
N.º de professores por país	75	75	75	**225**
Total de escolas	40	40	40	**120**
Total de professores	600	600	600	**1800**

O projeto envolverá professores oriundos de 15 escolas (vd. 10 escolas destinadas aos grupos A e B, e 5 escolas ao grupo de controlo C) de cada um dos oito países que compõem o consórcio (Áustria, Itália, Letónia, Lituânia, Noruega, Eslovénia, Espanha e Portugal). No que respeita ao tamanho da amostra (Quadro 2) prevê-se assegurar a participação de um mínimo de 15 professores por cada escola selecionada.

No que concerne à estrutura do curso de formação *online* sobre a problemática do *Bem-estar Profissional dos Professores*, pretende-se que o mesmo aborde a globalidade das variáveis condicionantes do bem-estar subjetivo e profissional, com base

no quadro teórico anteriormente explicitado. Para além dos aspetos de natureza conceptual, o curso contribuirá igualmente para o desenvolvimento de um vasto leque de competências, designadamente as que se inscrevem nos quadros de referência de competências aprovados pela Comissão Europeia em 2020 (Cf. Sala *et al.*, 2020: 9), genericamente designadas de *LifeComp*. Na verdade, tanto a organização dos conteúdos do curso de formação, como a dinâmica a imprimir ao processo formativo se encontram em plena sintonia com aquele referencial, assegurando por essa via o estabelecimento de pontes entre as ações do projeto e a política oficial da União Europeia para a aprendizagem ao longo da vida (Cf. as competências da *área pessoal* — autorregulação, flexibilidade, bem-estar — da *área social* — empatia, comunicação, colaboração — e da área do *aprender a aprender* — disponibilidade para aprender, pensamento crítico, gestão do processo de aprendizagem).

O incremento do processo de investigação-ação participante e de aplicação do método quase-experimental será submetido a diversos instrumentos de regulação e de validação, decorrentes da identificação das variáveis alvo que se configuram como medidas de bem-estar definidas à luz do quadro teórico previamente identificado (Cf. as variáveis identificadas no modelo da fig. 1). Nesse sentido, é possível referir os seguintes:

i. Bem-estar subjetivo — uma vez que este pode ser avaliado tanto pela frequência de experiências positivas e negativas quanto pela satisfação geral com a vida, estas serão medidas com recurso à *escala de experiências positivas e negativas* proposta por Diener *et al.* (2018); o segundo componente do bem-estar subjetivo pode ser medido através da *escala de satisfação com a vida* (Diener *et al.*, 1985);

ii. Bem-estar profissional — uma vez que a sua definição não obedece a um conceito teórico unificado, a sua aferição far-se-á tomando por base algumas das suas dimensões e fatores condicionantes. O empenho no trabalho pode ser medido com recurso à versão curta da *escala de empenho no trabalho de Utrecht* (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006), a partir da qual se pretende captar os sentimentos dos professores em relação ao vigor, absorção e dedicação ao trabalho. A satisfação no trabalho pode ser medida *pela escala de satisfação no trabalho do professor* (Skaalvik & Skaalvik, 2014). O apoio organizacional dado ao professor será medido através do que o sujeito

apreende como apoio recebido quer das lideranças, quer dos seus pares, com recurso à escala particular desenvolvida por Skaalvik e Skaalvik (2011). A um nível mais específico é possível também medir o apoio recebido dos órgãos de gestão com recurso à escala de Wännström *et al.* (2009). Para medir a autoeficácia do professor, aplicar-se-á o construto desenvolvido por Skaalvik e Skaalvik (2007). Por último e no que respeita à medição do modo como o professor antevê e qualifica o seu desempenho, proceder-se-á à aplicação da escala apresentada nos trabalhos de Bakker, Tims e Derks (2012) e de Tims, Bakker e Derks (2012).

Relativamente aos pré- e pós-teste a aplicar aos professores integrados nos grupos A, B e C, os mesmos serão desenvolvidos pelas equipas de investigação que compõem o consórcio. As escalas mais adequadas para avaliar os indicadores de bem-estar dos professores serão selecionadas e desenvolvidas por meio de um questionário de autoconhecimento orientado especificamente para a análise das variáveis individuais e/ou subjetivas e organizacionais do bem-estar. A validação destas ferramentas será assegurada internacionalmente pela equipa de investigadores do projeto através de uma validação de face no que respeita ao conteúdo, bem como por meio de validação convergente. Os procedimentos de pilotagem da ferramenta serão organizados a nível nacional. Os dados qualitativos, obtidos da sequência do processo de investigação-ação participante a decorrer nas escolas selecionadas, serão recolhidos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, do envolvimento dos participantes em grupos de discussão, da observação direta e de vários outros métodos de investigação qualitativa.

Considerações finais

O surto pandémico da COVID-19 confrontou a generalidade dos sistemas públicos de ensino com a necessidade de dar resposta urgente a problemas de índole muito diversa, tendo em conta que, em simultâneo, foram postas à prova as práticas de gestão e administração das organizações educativas e questionada a validade dos modelos didático-pedagógicos dominantes. Mais do que problemas novos, ou latentes, a pandemia fez emergir disfuncionamentos e dissonâncias que se vieram a revelar estruturais, embora as soluções entretanto encontradas tenham visado, sobretudo, assegurar o bem-estar dos alunos e a qualidade das aprendizagens. Contudo, as medidas

tomadas mostraram igualmente que o sucesso educativo dos alunos se encontra intimamente ligado ao bem-estar dos docentes e, por via destes, ao bem-estar sentido e vivido pelo conjunto da organização escolar a que pertencem. Em suma, o bem-estar dos professores afirma-se como variável determinante do bem-estar dos alunos e da melhoria dos seus resultados escolares.

Mas o bem-estar dos alunos e dos professores é indissociável do bem-estar das lideranças escolares, pelo que é essencial que não se negligenciem as condições indispensáveis para a sua concretização. A capacidade de inovar que a situação pandémica exigiu às escolas e que urge manter para além dela implica assumir riscos, o que significa estar disposto a falhar e a aprender com os fracassos. Todavia, a inovação só se materializa quando promovida por líderes empenhados em conjunto com uma equipa de profissionais dedicados. Por isso, importa criar novas oportunidades de aprendizagem profissional que apoiem o trabalho das lideranças quando estas agem em prol do sucesso e do bem-estar dos alunos e dos agentes educativos a seu cargo (Al-Fadala *et al.*, 2021).

Na análise das perdas, dos ganhos e das transformações decorrentes da pandemia, destaca-se como variável primordial o saber profissional dos professores, nomeadamente no que concerne à sua capacidade de operacionalizar modelos pedagógicos diferenciados e de encarar o ensino como prática emocional. Emoção presente não apenas quando os docentes se preocupam com o bem-estar dos alunos, mas também quando procuram potenciar o seu capital social e profissional através do aprofundamento do trabalho colaborativo, prática que se encontra no núcleo duro da sua profissionalidade e cuja importância foi amplamente demonstrada quando tiveram de enfrentar aquela que foi, porventura, a maior crise das suas carreiras (Hargreaves, 2021; Vaillancourt *et al.*, 2021). O incremento do trabalho colaborativo tornou patente como o desenvolvimento das competências de aprendizagem social e emocional dos professores e dos alunos tem um impacto significativo no tratamento das situações de desigualdade face à educação, justificando, no período pós-pandémico, que se promova o acesso a condições efetivas de sucesso educativo, um fator-chave para o desenvolvimento sustentável (Al-Fadala *et al.*, 2021).

Ultrapassada a crise pandémica, importa reconhecer e valorizar o papel dos professores, o que pressupõe melhorar as condições de atratividade da carreira e de subsequente desenvolvimento profissional, pois é possível antecipar que os sistemas educativos mais bem preparados para responder a crises serão também aqueles que se revelarem capazes de reter o seu pessoal docente, ora concedendo-lhe um maior grau

de autonomia, ora garantindo os meios institucionais e logísticos necessários às práticas de trabalho colaborativo. O sucesso desta estratégia supõe cuidar do bem-estar ocupacional não apenas dos professores, mas também de todo o pessoal não docente.

O apoio colegial mútuo dos professores, a criação de comunidades de aprendizagem, a partilha de competências, a liderança pedagógica da escola e o *feedback* dos colegas são parte integrante da cultura operacional da comunidade escolar e, como tal, precisam de ser consolidados. Urge reforçar a cultura de colaboração das organizações escolares, tendo em conta que desta depende, em grande medida, o bem-estar profissional dos docentes, sobretudo no que respeita às dimensões relativas à autoeficácia e à satisfação com o desempenho. Para o efeito, há que aprofundar o trabalho colaborativo entre os professores, revisitando as suas modalidades e práticas no sentido de um efetivo *profissionalismo colaborativo* (Cf. Hargreaves, 2019: 617), que enriquece o conceito de comunidades de aprendizagem, nele incorporando as práticas de investigação, a ação colaborativa e a responsabilização coletiva.

Referências

Abrahamson, D., & Chase, K. (2015). Interfacing practices: domain theory emerges via collaborative reflection. *Reflective Practice*, 16(3), 372–389.

Alger, C. (2006). 'What went well, what didn't go so well': growth of reflection in pre-service teachers. *Reflective Practice*, 7(3), 287-301.

Al-Fadala, A., Kirby, J., Zaki, O., Baghdady, A., & Regester, D. (2020). *Education disrupted, Education reimagined: responses from education's frontline during the COVID-19 pandemic and beyond*. (A. Al-Fadala, J. Kirby, O. Zaki, A. Baghdady, & D. Regester, Eds.) (WISE-Qat). Doha: WISE Foundation.

Bakker, A. B., Tims, M., & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65(10), 1359–1378.

Basile, C., Olson, F. e Nathenson-Mejía, S. (2003). Problem-based Learning: reflective coaching for teacher educators. *Reflective Practice*, 4(3), 291-302.

Berkovich, I. (2018). Typology of trust relationships: profiles of teachers' trust in principal and their implications. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 749–767.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

Brady, J., & Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45–63.

Bryson, A., Stokes, L., & Wilkinson, D. (2019). Who is better off? Wellbeing and commitment among staff in schools and elsewhere. *Education Economics*, 27(5), 488–506.

Burić, I., & Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: a multilevel analysis. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(5), 335–352.

Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Caria, T. (2007). Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. *Etnográfica*, 11(1), 215-250.

Chak, A. (2006). Reflecting on the self: an experience in a preschool. *Reflective Practice*, 7(1), 31-41.

Collier, R. (2016). Wellbeing in the legal profession: reflections on recent developments (or, what do we talk about, when we talk about wellbeing?). *International Journal of the Legal Profession*, 23(1), 41–60.

Commission/EACEA/Eurydice, E. (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being*. Luxembourg.

Connolly, M., & Hughes-Stanton, J. (2020). The professional role and identity of teachers in the private and state education sectors. *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 717–732.

Conselho Nacional de Educação. (2021). *Estado da Educação 2020*. (M. E. B. Santos, Ed.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). Retrieved from www.cnedu.pt

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. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 1–78.

Diezmann, C. (2005). Supervision and scholarly writing: writing to learn — learning to write. *Reflective Practice*, 6(4), 443-457.

Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9(1), 1–13.

Dreer, B., & Gouasé, N. (2021). Interventions fostering well-being of schoolteachers: a review of research. *Oxford Review of Education*, 1–19. https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290

Ekşi, H., Kermen, U., Dinçer, F., & Musa, H. (2020). Investigating teachers' happiness in the contexts of spiritual well-being and stress in Turkey. *Mental Health, Religion and Culture*, 23(1), 10–23.

Engvik, G., & Emstad, A. B. (2017). The importance of school leaders' engagement in socialising newly qualified teachers into the teaching profession. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 468–490.

Gade, S. (2016). Oneself in practitioner research, with Vygotsky and Bakhtin. *Reflective Practice*, 17(4), 403–414.

Gamero Burón, C., & Lassibille, G. (2016). Job Satisfaction among Primary School Personnel in Madagascar. *Journal of Development Studies*, 52(11), 1628–1646.

Hardy, I. (2021). The quandary of quantification: data, numbers and teachers' learning. *Journal of Education Policy*, 36(1), 44–63.

Hargreaves, A. (2021). Austerity and inequality; or prosperity for all? Educational policy directions beyond the pandemic. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 3–10.

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 603–621. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499

Harrison, J., Lawson, T. e Wortley, A. (2005a). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292.

Harrison, J., Lawson, T. e Wortley, A. (2005b). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419-441.

Higgins, J., & Goodall, S. (2021). Transforming the wellbeing focus in education: A document analysis of policy in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 16(1), 1–15.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Jeon, L., & Ardeleanu, K. (2020). Work Climate in Early Care and Education and Teachers' Stress: Indirect Associations through Emotion Regulation. *Early Education and Development*, 31(7), 1031–1051.

Johnston, S., & Fells, R. (2017). Reflection-in-action as a collective process: findings from a study in teaching students of negotiation. *Reflective Practice*, *18*(1), 67–80.

Kovačević, J., & Hallinger, P. (2020). Finding Europe's niche: science mapping the knowledge base on educational leadership and management in Europe, 1960–2018. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 405–425.

Kuit, J., Reay, G. e Freeman, R. (2001). Experiences of reflective teaching. *Active Learning in Higher Education*, 2(2), 128-142.

Lenoir, Y. (2000). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarite. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 219-298.

Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage?. In Richard Etienne *et al.* (eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (pp. 127-144). Bruxelas: Éditions De Boeck.

Liang, W., Song, H., & Sun, R. (2020). Can a professional learning community facilitate teacher well-being in China? The mediating role of teaching self-efficacy. *Educational Studies*, 1–20.

Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641–659.

Margolis, J., Hodge, A., & Alexandrou, A. (2014). The teacher educator's role in promoting institutional versus individual teacher well-being. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 391–408.

Maulini, O. & Perrenoud, P. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In R. Etienne *et al.* (eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (pp. 55-76). Bruxelas: Éditions De Boeck.

McGregor, D. & Gunter, B. (2006). Invigorating pedagogic change. Suggestions from

findings of the development of secondary science teachers' practice and cognisance of the learning process. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 23-48.

Mezirow, J. *et al.* (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. São Francisco: Jossey-Bass.

Morley, C. (2007). Engaging practitioners with critical reflection: issues and dilemmas. *Reflective Practice*, 8(1), 61-74.

Murphy, T. R. N., Masterson, M., Mannix-McNamara, P., Tally, P., & McLaughlin, E. (2020). The being of a teacher: teacher pedagogical well-being and teacher self-care. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(7–8), 588–601.

Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work and Stress*, 20(4), 303–315. https://doi.org/10.1080/02678370601065182

Nazari, M., & Alizadeh Oghyanous, P. (2021). Exploring the role of experience in L2 teachers' turnover intentions/occupational stress and psychological well-being/grit: A mixed methods study. *Cogent Education*, 8(1), 1–15.

Nunes, L. C., Reis, A. B., Freitas, P., Nunes, M., & Gabriel, J. M. (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. Lisboa. Retrieved from http://www.dgeec.mec.pt

Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 361-369.

Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une 'organisation apprenante'? De l'utopie à la réalité!. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128.

Pomeroy, D. (1993). *Belief into practice: An exploration of linkage between elementary teacher's beliefs about the nature of science and their classroom practice*. Michigan: U.M.I. Dissertation Services.

Postholm, M. B., & Wæge, K. (2015). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58(1), 24–38.

Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.

Rayner, J., & Espinoza, D. E. (2015). Emotional labour under public management reform: an exploratory study of school teachers in England. *International Journal of Human Resource Management*, 27(19), 2254–2274.

Reagan, T., Case, C. e Brubacher, J. (2000). *Becoming a reflective educator*. CA: Corwin Press.

Robertson, D. A., Padesky, L. B., & Brock, C. H. (2020). Cultivating student agency through teachers' professional learning. *Theory into Practice*, 59(2), 192–201. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705090

Rutter, L. (2006). Supporting reflective, practice-based learning and assessment for post-qualifying social work. *Reflective Practice*, 7(4), 469-482.

Ryan, P., Odhiambo, G., & Wilson, R. (2021). Destructive leadership in education: a transdisciplinary critical analysis of contemporary literature. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 57–83.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Schaack, D. D., Le, V. N., & Stedron, J. (2020). When Fulfillment is Not Enough: Early Childhood Teacher Occupational Burnout and Turnover Intentions from a Job Demands and Resources Perspective. *Early Education and Development*, 31(7), 1011–1030.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practioner*. Nova Iorque: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco: Jossey-Bass.

Schwab, S., Markus, S., & Hassani, S. (2022). Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions. *Educational Studies*, 1–18.

Shepherd, M. (2006). Using a learning journal to improve professional practice: a journey of personal and professional self-discovery. *Reflective Practice*, 7(3), 333-348.

Silver, H. C., & Zinsser, K. M. (2020). The Interplay among Early Childhood Teachers' Social and Emotional Well-Being, Mental Health Consultation, and Preschool Expulsion. *Early Education and Development*, 31(7), 1133–1150.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77.

Smith, K. e Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293-310.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173–186.

Vaillancourt, T., Beauchamp, M., Brown, C., Buffone, P., Comeau, J., Davies, S., … Whitley, J. (2021). *Children and schools during COVID-19 and beyond: Engagement and connection through opportunity*. Ottawa.

Vásquez, C. (2007). Moral stance in the workplace narratives of novices. *Discourse Studies*, 9(5), 653-675.

Wännström, I., Peterson, U., Åsberg, M., Nygren, Å., & Gustavsson, J. P. (2009). Psychometric properties of scales in the General Nordic Questionnaire for Psychological and Social Factors at Work (QPSNordic): Confirmatory factor analysis and prediction of certified long-term sickness absence: Personality and Social Sciences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(3), 231–244.

A história do positivo e da felicidade na educação em Portugal: de onde viemos e para onde iremos?

Helena Águeda Marujo

Professora Associada do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Titular da Cátedra UNESCO em Educação para a Paz Global Sustentável - Universidade de Lisboa.

Abstract

O tema da felicidade em contexto escolar foi-se perfilhando como um horizonte fundamental para a educação contemporânea, quer em Portugal, quer fora das suas fronteiras. Este capítulo aborda a história do foco no bem-estar e na virtuosidade individual e coletiva, tal como vividos pela equipa da Universidade de Lisboa que, nos últimos 25 anos, palmilhou um caminho árduo, mas profícuo, na investigação, na disseminação e na ação interventiva e formativa em redor da felicidade, debruando-a as práticas em interdisciplinaridade e interculturalidade, na construção e suporte de redes nacionais e internacionais, e na afirmação de uma escola Portuguesa de estudos da felicidade pública e da paz. Aqui abordamos de onde viemos, o que se conseguiu e o que se consolidou; descrevemos onde estamos atualmente no que toca ao bem-estar na educação formal e informal; e deixamos uma esperançada e criteriosa visão amplificada de futuro, que o conhecimento do caminho, tal como o percorremos, nos parece indicar: o de criar um porvir de felicidade pública sustentável para todos os seres vivos, tendo a educação como trilho fulcral.

Palavras-Chave: Psicologia positiva; educação positiva; otimismo; felicidade pública; paz global.

1. Introito

"*Estude o passado, se quiser definir o futuro*."- Confúcio

Nem a vida de uma pessoa, nem a história de uma sociedade, podem ser compreendidas sem apreender ambas. Por isso, este capítulo faz um périplo pelo empenho na construção da felicidade nas escolas Portuguesas, tal como vivido por mim e pela equipa com quem trabalho e trabalhei, ao longo dos últimos 25 anos, na Universidade de Lisboa.

Ainda que desaprovando autorreferências, neste contexto parecem-me necessárias e úteis para a compreensão do processo histórico. Sem passado, não há raízes para alicerçar o futuro. Escrevo, ainda assim, com total humildade, pela singeleza das contribuições aqui descritas para um coletivo que é tão complexo, multifacetado, sistémico, interdependente; ainda assim, escrevo, também, com a determinação de quem, através de investigação cientifica, de publicações nacionais para o grande publico, de publicações cientificas internacionais, de organização e de participação em congressos e de formação acreditada e não acreditada para professores, encarregados de educação, psicólogos, profissionais de saúde, assistentes operacionais...foi pugnando, em Portugal e fora dele, por um paradigma positivo, esperançado e apreciativo sobre - e para - a educação, as suas políticas e práticas, caminho esse onde a felicidade de toda a comunidade educativa fosse o horizonte (Marujo, 2021a, 2021b).

Contra ventos e marés – porque o foco no positivo, em especial na felicidade, nunca foi fácil de promover em Portugal, particularmente no âmbito da Academia, e

muitos foram os custos de nisso ser pioneiro em Portugal – o tema da felicidade em contexto escolar foi-se perfilhando como um horizonte fundamental para a educação contemporânea. É assim com alegria que celebro a chegada do movimento das *Happy Schools* a Portugal, que sinto que, de alguma forma, preparámos e fomentámos com empenho durante um quarto de século, criando e cuidando de uma rede de investigadores e interventores tecida em conjunto com especialistas nacionais e internacionais e com quem, no terreno das escolas concretas, todos os dias entrelaça, à sua maneira, os fios intrincados da felicidade.

2. O início: do empirismo pessoal à construção do sonho

Estávamos em 1990. Uma bolsa Fulbright para investigação levou-me aos Estados Unidos, à Universidade de Massachusetts. Ia acompanhada do meu esposo Luís Miguel Neto, que era, à época, doutorando em Educação, numa escola onde se encontravam alguns dos investigadores de topo na área. Na função de investigadora, e na altura a concluir o meu Doutoramento em Psicoterapia e Aconselhamento Educacional na Universidade de Lisboa, eu estudava o tema da depressão em crianças e adolescentes, com idades entre os 8 e os 18 anos de idade, pesquisando em escolas privadas da região da Grande Lisboa. A escolha pelo tema devia-se a ser uma área pouco esclarecida em termos teóricos, e a uma perceção pessoal difusa, mas premente, da presença de um profundo pessimismo e desencanto com a vida, sentido por mim, e pela equipa com quem trabalhava, no continuado contacto com professores, alunos e encarregados de educação.

A opção por escolas privadas, por seu turno, devia-se ao facto do estudo ser longitudinal, e eu pretender examinar, durante três anos e com avaliações semestrais, um

grupo de grande dimensão de alunos e alunas - tal como veio a acontecer, já que o estudo envolveu 2200 estudantes – sendo que as escolas privadas aumentavam a probabilidade de estabilidade dos alunos ao longo dos três anos que o estudo demorou, por assegurarem menor mobilidade, o que amplificava as hipóteses de não "perder" os participantes no decurso da investigação, aspeto essencial num estudo longitudinal.

Ia grávida do meu segundo filho, e já com um outro de cinco anos, tendo este último sido admitido numa escola primária da Universidade (aspeto, como veremos, não displicente para a história), onde metodologias pedagógicas originais, e teoricamente fundamentadas, eram a norma, e a avaliação e estudo das práticas educativas, enquanto parte dos processos académicos e científicos da universidade, eram constantes. É disso exemplo, entre tantos, o facto de qualquer pessoa poder observar e acompanhar as aulas de um ponto de visão posicionado num andar superior, olhando de cima para o que acontecia nas salas de aula, assim feitas "transparentes" para a comunidade, que podia ir observando, registando, apreendendo, investigando e acompanhando - sem interferir - os processos relacionais e educativos em exercício na sala de aula, a decorrerem alguns metros abaixo. A turma de ensino básico do nosso filho tinha 17 aluno/as de 12 nacionalidades diferentes, sendo a diversidade abraçada como a maior das riquezas. Era uma escola exemplar e um forno de novas pedagogias, pois a sua ligação intersticial à Universidade fazia dela um polo de inovação. Aí começou o fascínio por uma escola para nós, pais, até aí quase desconhecida, verdadeiramente inclusiva e, intencionalmente, vocacionada para espalhar felicidade. De entre muitas práticas destaco o facto de, com apenas cinco e seis anos, as crianças serem estimuladas a escrever o seu primeiro livro, que era editado, publicado, lançado publicamente em cerimónia formal, com o pequeno autor a descrever a escolha do tema e o enredo (a história escolhida pelo nosso filho versava sobre as Tartarugas Ninja, uma afeição que ele viveu intensamente na altura) e depois catalogado para ser integrado na biblioteca da escola. O estímulo à paixão pela

leitura e pela escrita, tão dedicada e sentida, era associada às mais respeitadoras e facilitadoras relações pedagógicas, plenas de júbilo, entusiamo pela aprendizagem, respeito pelas diferenças, capitalização na diversidade, e mobilização da motivação e da satisfação dos docentes e outro pessoal escolar. Vivia-se numa permanente celebração da aprendizagem, entusiasmo pela descoberta associada ao conhecimento, investimento na qualidade das emoções e das interações, e plena cooperação para a felicidade. Aprender era um feliz empreendimento relacional e colaborativo, onde a autoconfiança nas capacidades era estimulada; a autonomia, o pensamento critico e a interajuda eram valores centrais; e a motivação e o fluir de boas emoções eram tecidos em esperança. Cada aluno e aluna descobria aquilo em que era bom, vivia na escola as melhores experiências emocionais, relacionava-se com carinho com adultos e colegas, aprendia a lidar com o insucesso de forma resiliente e crescia num otimismo tonante, entrelaçado numa abordagem que se focava nos pequenos triunfos. Os docentes, por sua vez, vibravam de prazer pela profissão, carregada de propósito e de horizontes de alegria pelo reconhecimento social, pelo valor académico e empírico das suas práticas e pelo impacto social nas crianças que ensinavam. E, repare-se, não era fácil dar aulas a crianças que chegavam às aulas só a falar a sua língua de origem...que o professor não dominava. Grupos de pais ajudavam nas traduções, sempre presentes na sala de aula como voluntários.

À época, Martin Seligman tinha acabado de lançar o livro Otimismo Aprendido (1991), revolucionando a sua própria prática de investigação e pensamento científico, desde sempre centrada no estudo da depressão e do pessimismo. Alguns acontecimentos de vida pessoais e profissionais haviam levado a que este autor, na altura já famigerado pelos estudos sobre a origem dos estados depressivos – e que veio a ser considerado um dos Pais dos estudos da felicidade através do movimento da psicologia positiva que impulsionou (Marujo, Neto, Caetano, Rivero, 2007) – virasse o farol do seu trabalho

académico para o estudo do otimismo, e do seu ensino nas crianças, como forma de prevenção da depressão. Pressupondo que, se podíamos aprender a desesperar, tal como a sua investigação tinha demonstrado ao longo de anos (Seligman & Garber, 1980), deveríamos também poder aprender a ser otimistas, Seligman criava, no final dos anos noventa, um programa educativo, que lançou em escolas nos E.U.A., hoje validado, disseminado e aplicado um pouco por todo o mundo.

Ao descobrirmos o trabalho de Martin Seligman em redor da educação para o positivo, e ao mergulharmos no seu livro *Learned Optimism* (1991), os dados – profundamente preocupantes - da investigação que eu tinha em curso sobre a depressão infantojuvenil em Portugal, atrás referida, ganharam um novo enquadramento. Digo dados preocupantes pois, tal como consta no trabalho que depois publiquei (Marujo, 1995), concluí que:

- Os níveis de depressão da amostra Portuguesa do estudo eram superiores aos de alunos e alunas das mesmas faixas etárias em estudos comparativos norte-americanos e espanhóis;

- Havia uma elevada percentagem de aluno/as a indicarem que já tinham concebido o suicídio como uma saída para a sua vida, ainda que, felizmente, a maioria indicasse que não pensava realmente fazê-lo;

- Os níveis médios de depressão dos alunos e alunas nas cinco escolas estudadas variava muito, havendo escolas com níveis médios globais muito elevados;

- Se um aluno/a entrava não deprimido/a numa escola com um elevado nível médio de depressão autoavaliada, à medida que o tempo passava ia ficando cada vez mais deprimido, até ter valores pessoais próximos da média da escola onde tinha ingressado, evidenciando o poder da cultura especifica daquele sistema humano;

- Os professores não conseguiam identificar os alunos e alunas deprimidos, a não ser que eles chamassem a atenção por terem insucesso escolar. Se fossem bons alunos, do ponto de vista académico ou comportamental, mesmo muito deprimido/as, e de acordo com as suas próprias avaliações (as escalas consistiam em *self-reports*), eram como que invisíveis para os professores na sua dor psicológica;

- Os colegas eram mais sensíveis e exatos na identificação dos estudantes que se autodescreviam como deprimidos, conseguindo reconhecê-los;

- A desesperança e o receio em relação ao futuro grassavam nas atitudes dos participantes, com muitos alunos e alunas e referirem que tinham receio de não vir a ter emprego no futuro (mesmo os mais novos da amostra), ou medo de falhar na escola (relembra-se que o estudo foi realizado nos anos noventa, bem antes de crises económicas, pandemias e guerra em solo Europeu);

- Os/as estudantes evidenciavam um sentido elevado de desanimo associado ao facto de considerarem que, se fracassassem nos resultados escolares, deixariam de se sentir amados pelas pessoas importantes das suas vidas, considerando que o afeto dos adultos era subordinado ao nível do seu desempenho académico.

Perante estes dados, colocou-se-me, não apenas uma grave questão de ética relativa ao facto de termos oferecido anonimato aos estudantes e, sem o anteciparmos, termos resultados inquietantes que exigiam ação preventiva e interventiva, mas também se me afigurou a premência e urgência de algum tipo de ação, não apenas juntos dos mais novos que haviam sido avaliados, como também junto daqueles que os educavam, influenciavam e criavam. Como ficar indiferente sem intervir perante estes resultados? A deontologia profissional, e o imperativo moral coletivo de cuidado mútuo, nunca me permitiriam ter recolhido os alarmantes dados sem nada fazer para acautelar a saúde

mental destas crianças e jovens. Desde sempre, a investigação só me fez sentido se verdadeiramente útil para melhorar a vida das pessoas e comunidades.

Assim, iniciámos a implementação de programas de prevenção da depressão nas escolas onde o estudo tinha sido realizado – nalguns casos trabalhando com as equipas de psicologia, quando já existiam, noutros criando gabinetes de psicologia com profissionais preparados para prevenir e tratar a depressão – e inaugurámos um percurso de formação a nível nacional em educação para o otimismo, o qual envolveu milhares de professore/as, encarregados de educação, profissionais de saúde, auxiliares de ação direta, diretores e diretoras de instituições educativas, psicólogo/as, animadore/as socio-culturais, técnico/as de serviço social e tantos outro/as profissionais. De norte a sul do país, em escolas desfavorecidas e de intervenção prioritária, tanto quanto em estabelecimentos de ensino mais afluentes económica e socialmente, e durante pelo menos uma década e meia, não parámos de responder a convites para levar otimismo em forma de *workshops*, formações acreditadas, palestras, participação em conferências, artigos para revistas de sindicatos de professores, de associações de pais, jornais, televisão, radio...num sem fim de ações que sempre traziam subjacente a psicologia positiva – designada de "ciência da felicidade" - entretanto formalmente criada e institucionalizada em artigos científicos, associações mundiais, incontáveis livros, conferencias nacionais, europeias, asiáticas, africanas e mundiais, numa rede internacional onde fomos participando ativamente (Marujo, 2021c).

Os media nacionais foram atraídos pelo tema, e a comunicação social foi um muito importante e ativo parceiro. Por exemplo, os resultados da minha tese de doutoramento, referentes ao estudo de depressão infantojuvenil descrito, saíram em primeiras páginas de jornais. O DN intitulou a sua capa "Pobres meninos ricos", junto com uma longa entrevista sobre os dados da investigação. Aludia ao facto de estarmos perante crianças

e jovens com boas condições financeiras, a frequentar escolas privadas, mas emocionalmente pobres em otimismo, alegria e esperança no futuro – ou seja, crianças e jovens apreensivos e infelizes.

Durante esse período, e entre 1996-2000, tivemos também o privilégio de ter uma colaboração mensal no Guia de Pais da Revista da Rua Sésamo, com uma rubrica sobre Educação, que nos permitiu trazer a lume as práticas simples, mas consequentes, de uma educação positiva.

Em 1999 eramos convidados – eu, o Luis Miguel Neto e a Fátima Perloiro, que connosco trabalhava à data – a escrever para a Editoral Presença o livro "Educar para o Otimismo: Guia para Professores e Pais". Dezanove edições se lhe seguiram, e a tradução do livro em Espanha sob o título *Pedagogía del Optimismo* (2022). O livro surgia na sequência do anterior, intitulado "Família e Sucesso Escolar" (1998, 1ª Edição), onde o foco já era no sucesso e não no insucesso, e a promoção da felicidade surgia ligada ao triunfo escolar – evitando e contornando a habitual gestão desalentada das problemáticas educativas e trazendo para a conversa os horizontes positivos. Mais livros se lhe seguiram, como o "Otimismo e Inteligência Emocional" (2000) e o "Otimismo e Esperança na Educação" (2001), sempre vocacionados para o público-alvo da educação, e com uma visão de otimização prática, mas cientificamente fundamentada e atualizada, do bem-estar e da virtuosidade humana na cultura das escolas, das famílias e da liderança escolar.

As questões que colocámos na altura foram: "Como se cresce (s)em confiança e fé no futuro?"; "Quais as consequências, a curto e médio prazo, de associar a escola e o processo de ensino-aprendizagem a sofrimento?"; "O que podemos fazer para que os adultos que estão a preparar e educar as novas gerações experimentem bem-estar e as mobilizem para contemplar uma imagem de futuro fundada em forças de caracter, como

o otimismo e a esperança?"; "Como pode a escola ser um local de felicidade e saúde mental, que abre horizontes luminosos sobre o futuro?"

O mergulho no tema da educação para o otimismo foi, por isso, óbvio, para começar o caminho para escolas mais felizes, professores e agentes educativos mais venturosos, e aluno/as mais esperançados, motivados e bem-sucedido/as. Promover o bem-estar emocional e o equilíbrio de todos os atores escolares passou a ser a nossa meta, e a nossa responsabilidade coletiva enquanto investigadores, professores, formadores e transformadores sociais.

Por essa época, no início dos anos 2000, o Instituto de Ação Social da Região Autónoma dos Açores contratava-nos para uma tarefa exigente: criar um programa que diminuísse a taxa de abandono escolar da região, na altura a mais alta do país. Aí iniciámos projetos participativos em várias ilhas, envolvendo a comunidade e usando metodologias focadas no positivo, como o Inquérito Apreciativo, em que a construção de projetos de vida felizes para os alunos, o seu empoderamento e a consciência (e aplicação) de forças de caracter pessoais era a meta. Do trabalho focado nas soluções com as famílias social e economicamente vulneráveis resultaram diversas ações e publicações, uma delas um estudo com 1200 famílias que recebiam o Rendimento Social de Inserção (Marujo & Neto, 2007).

3. O meio do caminho: do otimismo à felicidade

Os dados de investigação eram, já na altura, claros: os estudos iam confirmando, como continuam hoje a fazer, que os benefícios de uma perspetiva otimista são inúmeros. Um corpo significativo de dados de investigação sobre a eficácia do otimismo como

fenómeno psicológico, levando a várias formulações teóricas do mesmo conceito, entendido como "disposição", "estilo atribucional", "preconceito cognitivo", ou "ilusão partilhada" (Conversano et al., 2010), ia abrindo caminho para a implementação de programas escolares daqueles que vieram a ser fundadores do movimento da psicologia positiva no início do milénio.

Efetivamente, as expectativas positivas e negativas em relação ao futuro mostram-se importantes para compreender a vulnerabilidade às perturbações mentais, em particular às desordens de humor e ansiedade, bem como às doenças físicas (Hart, Vella & Mohr, 2008; Scheier & Carver, 1985). Surge na literatura científica uma relação positiva significativa entre o otimismo e as estratégias de sobrevivência centradas no apoio social e a ênfase em aspetos positivos perante situações stressantes (Aspinwall, Richter & Hoffman, 2001). Através do emprego de estratégias específicas de sobrevivência, percebeu-se que o otimismo exerce uma influência indireta também sobre a qualidade de vida (Kim et al., 2017). Recolheram-se provas de que as pessoas otimistas apresentam uma qualidade de vida mais elevada em comparação com as pessoas com baixos níveis de otimismo (Peterson & De Avila, 1995; Peterson & Seligman, 1987), e de que o otimismo pode influenciar significativamente o bem-estar mental e físico através da promoção de um estilo de vida saudável, bem como através de comportamentos adaptativos e de respostas cognitivas, associados a uma maior flexibilidade, capacidade de resolução de problemas e a uma elaboração mais eficiente da informação negativa (Hart, Vella & Mohr, 2008). Parece indiscutível que os otimistas são mais bem-sucedidos, atingindo mais metas, e têm melhor saúde em geral (Scheier & Carver, 1985; Rasmussen, Scheier & Greenhouse, 2009). Foi-se comprovando que o pessimismo, por outro lado, é mais comum, e que os pessimistas são mais propensos a desistir perante a adversidade ou a sofrer de depressão (Aspinwall, Richter & Hoffman, 2001). No seu modelo teórico, que se transmutou no curso original *The optimistic child* (Seligman, Reivich, Jaycox & Gillham,

1995), Seligman e colaboradores convidam os pessimistas a aprender a ser otimistas, pensando nas suas reações à adversidade. O otimismo resultante - um otimismo que cresceu do pessimismo – é o que se designou como otimismo aprendido. A visão teórica deste autor advoga que a perspetiva de um otimista perante um fracasso pode ser resumida como "O que aconteceu foi uma situação de azar (não pessoal), apenas um revés (não permanente) específico a esta situação, e um desaire perante muitos outros objetivos de vida (não omnipresente)" (Peterson & Seligman, 1987).

A intenção de trazermos o otimismo para o centro da educação em Portugal foi também enraizada no facto de que as forças que protegem a saúde mental integram o otimismo, a par da coragem, da orientação para futuro, das competências interpessoais, da fé, da ética do trabalho, da esperança, da honestidade e da perseverança (Seligman, 2002). Não se negligenciando que o otimismo levado ao extremo pode conduzir a comportamentos arriscados, como guiar sob o efeito do álcool (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010), a sua presença tem provado ser positivamente mais impactante e útil do que a sua alternativa, o pessimismo.

Perante estes factos, e sobretudo a partir de 1998, Martin Seligman, assumindo a presidência da *American Psychological Association*, e já movido por este olhar de promoção do mais virtuoso nas pessoas, procura para o seu mandato um tema provocativo e inicia o movimento que veio a ser denominado "Psicologia Positiva". O mesmo visou, desde o início, oferecer uma nova abordagem às potencialidades e virtudes humanas, estudando as condições e processos que contribuem para a prosperidade dos indivíduos e das comunidades (Seligman, 2002). Ainda que a designação Psicologia Positiva já tivesse sido usada por um psicólogo humanista nos anos cinquenta (Maslow,

1954[6]), será a partir deste momento que a grande revolução do estudo da felicidade acontece em termos científicos na psicologia e, mais tarde, em domínios como a filosofia, a economia, a educação, a saúde, entre outros.

De facto, historicamente, e durante décadas, por razões associadas à necessidade de dar resposta e tratar as graves consequências da Segunda Guerra Mundial, a Psicologia focalizou a investigação nos aspetos mais patológicos e disfuncionais dos seres e grupos humanos, o que conduziu a negligenciar os aspetos positivos e o estudo do que leva a uma vida plena e virtuosa (Rich, 2001). Assim, conjuntamente com o, infelizmente, recém-falecido, Mihaly Csikszentmihalyi, e com uma equipa de investigadores, inicialmente norte-americanos e, depois, oriundos de muitos países e continentes, Martin Seligman impulsiona o estudo do que pode fortalecer o Ser Humano e o seu bem-estar (Csikszentmihalyi, 2011).

Um dos pilares da Psicologia Positiva consiste no estudo das forcas pessoais e virtudes, que se evidenciam fundamentais e atuam como agentes protetores e preventivos das doenças mentais (Paludo & Koller, 2007). A psicologia positiva vem assim modificar o campo de atuação da psicologia e, de certa forma, até o seu foco de ação, focando-se na exploração e otimização das qualidades das pessoas, e descobrindo e promovendo os fatores que permitem a indivíduos, grupos, comunidades e nações prosperar (Sheldon et al., 2000). Dando cartas na promoção do funcionamento positivo e no estímulo à vida virtuosa e às boas emoções (respetivamente, as chamadas felicidades eudemónica e hedónica, de acordo com as correntes filosóficas da Grécia antiga), para que as pessoas disponham de uma vida mais equilibrada, saudável, feliz e produtiva, a psicologia positiva permite oferecer um olhar mais aprofundado do lado bom e forte da

[6] De fato, o termo "psicologia positiva" foi cunhado pela primeira vez por Maslow no seu livro de 1954 "Motivation and Personality". Maslow desaprovava a forma como a psicologia se preocupava principalmente com desordens e disfunções, argumentando que, dessa forma, não tinha uma compreensão precisa do potencial humano.

humanidade e descobrir formas de fomentar e sustentar as qualidades e recursos já existentes (Ong & Van Dulmen, 2006).

Perante o crescimento subsequente dos estudos da felicidade – de notar que surge em janeiro de 2000 o primeiro número internacional do prestigiado jornal científico American Psychologist, todo ele dedicado à psicologia positiva, com alguns artigos sobre educação (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) – assoma a criação de uma rede internacional de investigadores, onde eu e o Luis Miguel Neto fomos integrados desde o primeiro momento como representantes de Portugal. Essa rede, a International Positive Psychology Association (IPPA), trouxe-nos a possibilidade de privar nas reuniões anuais com os melhores e mais reconhecidos investigadores mundiais na área da felicidade que, ao longo de mais de uma década, iremos passar a trazer anualmente a Portugal para conferencias e aulas.

Como elementos da Comissão Científica do *8th World Congress da International Association for Adolescent Health*, subordinado ao tema "Positive Youth Development: Empowering youth in a World in Transition", organizado pela Secção de Medicina do Adolescente da Sociedade Portuguesa de Pediatria, decorrido no Centro Cultural de Belém em 2005, reforçamos a relevância de uma educação positiva para um desenvolvimento positivo nas novas gerações. Fomos também membros da Comissão Científica da *3rd European Conference on Positive Psychology*, organizado pela Universidade do Minho, em Braga, no ano 2006.

Foi precisamente no ano letivo de 2006-2007 que iniciávamos na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, onde eramos docentes desde os anos oitenta, uma cadeira optativa designada, precisamente, Psicologia Positiva, que capta a atenção de mais de 180 alunos/as logo no primeiro ano (um número impressionante, numa escola com 500 estudantes). Os conteúdos dessa disciplina semestral versavam sobre a

esperança, a gratidão, a sabedoria, o sentido de humor, o propósito de vida, o otimismo, a criatividade, o fluir, a espiritualidade, o amor...mobilizando os estudantes de formas nunca antes experimentadas. Inesperadamente motivados, ao estudar estes temas, para ações sociais de mudança positiva (por exemplo, organizando espontaneamente a semana da Gratidão na faculdade, concretizando sessões de Abraços Grátis à porta do Hospital de Santa Maria, criando nas redes sociais projetos de mudança social, como um de *design* positivo). As aulas transformam-se numa experiência indescritível. Os estudantes pediam para trazer às aulas semanais os pais, as/os namoradas/os, o/as amigo/as aluno/as de cursos de ciências básicas...e participavam de uma forma inusitadamente ativa e abnegada. A experiência foi memorável, com alunos inscritos na Universidade de Lisboa apenas nesta disciplina e, alguns, a atravessarem o país à segunda feira apenas para participar nas aulas. Ao mesmo tempo, a reação de colegas docentes na faculdade era altamente critica, com respostas muito contundentes e até penalizadoras nos júris de Mestrado perante os temas de investigação dos nossos mestrandos (gratidão, humor, espiritualidade...) – considerados pelos professores da referida faculdade como não passíveis de estudo rigoroso ou, mesmo, como temas de igreja ou *new age*.

Crentes que o caminho era por aqui, e de que os estudos da felicidade eram ciência plena de potencial, organizamos em 2010 o 1º Congresso Português de Psicologia Positiva, na Reitoria da Universidade de Lisboa, sob o tema Nações Positivas. Foram dez os investigadores internacionais de topo convidados, muitos deles iniciando aí uma romaria anual a Portugal para partilharem os dados mais recentes dos estudos da felicidade, que ainda hoje se mantém.

Depois de uma grande e desgastante luta interna na faculdade para fazer vingar as temáticas do estudo da felicidade, decidimos procurar paragens mais afáveis ao tema, e fomos acolhidos numa escola aberta ao tópico da felicidade, o Instituto Superior de

Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), onde pudemos ir reforçando a presença na rede internacional. Entretanto, fomos ambos convidados para integrar a Direção da *Internacional Positive Psychology Association* (e, dez anos depois, o seu *Council of Advisors*). Integramos também, desde o seu início, a Direção da Associação Portuguesa de Estudos e Intervenção em Psicologia Positiva, criada por jovens colegas licenciados em psicologia pela Universidade de Coimbra.

Na sequência do primeiro congresso, e agora já no ISCSP, avançamos para a coordenação e publicação, em 2013, na prestigiada Editora Springer, do livro *Positive Nations and Communities* (Marujo e Neto, 2013). Sempre nos interessou fomentar uma perspetiva coletiva, relacional, culturalmente sensível e qualitativa da felicidade (subtítulo do livro), criando o que alguns consideram uma escola dos estudos da felicidade em Portugal, que contribuiu para a mais recente 3ª vaga na psicologia positiva (Wissing, 2022).

Através da presença ativa nas conferencias mundiais, cuja organização coadjuvámos desde aí, nomeadamente através da nossa presença na IPPA; da assiduidade contributiva nos congressos Europeus de Psicologia Positiva; dos convites para lecionar em Mestrados e Doutoramentos nacionais e internacionais – como os da *St. Joseph University* em Macau e da *North-West University* na Africa do Sul, da Universidade do Minho e da Universidade Católica de Lisboa, ente tantos outros - sobre a aplicação dos estudos da felicidade à educação e à intervenção comunitária, fomos fortalecendo uma rede internacional que permitiu trazer a Portugal, e a aulas abertas e gratuitas para a comunidade, autores incontornáveis dos estudos da felicidade como Barbara Fredrickson (EUA), Carol Ryff (EUA), Ruut Vennhoven (Países Baixos), Michael Steger (EUA), James Pawelski (EUA), Antonella Delle Fave (Itália), Carmelo Vazquez (Espanha), Hans Knoop (Dinamarca), Luigino Bruni (Itália), Ilona Boniwell (França), Marie Wissing (Africa do Sul),

Nic Marks (Reino Unido), Chiara Ruini (Itália), Isaac Prilleltensky (EUA), Itai Ivtzan (Reino Unidos/EUA), Graciela Tonón (Argentina), Miriam Ahktar (Reino Unido), Begoña Garcia Larrauri (Espanha), Jesus Damián (Espanha), Todd B. Kashdan (EUA) e James E. Maddux (EUA). Vários deles foram presidentes da Associação Mundial de Psicologia Positiva (IPPA), e são membros do seu Board of Directors ou Council of Advisors, tanto quanto Presidentes das Associações de Psicologia Positiva dos seus respetivos países. Todos e todas são, ou foram, docentes na pós-graduação em "Psicologia Positiva: estudos da felicidade publica e privada", por nós criada no ISCSP em 2011.

No segundo Congresso de Psicologia Positiva, que realizámos em 2015, com o tema *Comunidades Positivas e Felicidade Pública*, reforçámos uma visão da felicidade entendida, não apenas, nem sobretudo, uma perspetiva individual, mas sim numa perspetiva pública e de bem-comum. Aí foi emergindo o conceito de felicidade pública (Marujo & Neto, 2017).

3.1. A evolução do estudo da felicidade e as importantes vozes críticas

Teoricamente, o próprio domínio se foi alterando historicamente, mostrando, desde logo, que a psicologia positiva não é só um domínio da psicologia, e não se foca, apenas, nos pontos altos da vida das pessoas, integrando, isso sim, todas as dimensões humanas, mais e menos favoráveis e benignas, e a sua relação e diálogo orgânico e dinâmico.

Muito tem sido dito sobre a culpa e critica a quem falha na capacidade de ser feliz, como se de uma omissão ou lacuna moral se tratasse, colocando potencialmente um peso extra em quem sofre, e postulando as emoções negativas como erradas (Ivtzan, Lomas,

Hefferon & Worth, 2016). Não é disso que trata uma felicidade que se deseja holística e completa, mas sim de um modelo equilibrado e harmonioso, que procura também, explicitamente, promover o potencial positivo das emoções negativas nas situações de vida das pessoas e da sociedade (Wong, 2011; Lomas et al., 2021). Ao estudar e potenciar o que faz a vida merecer a pena ser vivida, defende-se assim um modelo ponderado e dinâmico da vida feliz, equilibrando a positividade com a inevitável e natural polaridade da vida, que nos relembra a cada momento da presença do positivo no negativo e do negativo no positivo, e da valência simultaneamente positiva e negativa de muitas das experiências humanas. O lado negro contem as sementes do desfecho positivo, pelo que, na própria aplicação dos estudos da felicidade à educação, trabalhar com o negativo de forma construtiva é potencialmente curativo e pode levar a crescimento (Marujo, 2021c; Wong, 2012). Virtude, resiliência, crescimento pós-traumático e propósito surgem, assim, como caminhos de felicidade inteira e harmónica (Wong, 2011).

Apreciar a natureza dialética do florescimento, a tensão dinâmica entre dois opostos, elementos ou forças em interação, e progredir, apesar e para além desse sofrimento, tem ajudado a sublinhar a inter-relação complexa entre o negativo e o positivo, mostrando que não é suficiente focarmo-nos, apenas, num deles (Ivtzan, Lomas, Hefferon & Worth, 2016). Saber como abraçar o negativo da vida e transcendê-lo - ora através da resiliência, ora do crescimento pós-traumático – são exemplos desta dança humana, que sublinha que a felicidade advém dessa capacidade de, também, transformar o mais doloroso da vida em algo elevado e regenerador. No fundo, permite preparar para a adversidade através da criação de mecanismos de superação e resistência, salientado a capacidade de resiliência e, simultaneamente, através da mensuração rigorosa de vivências subjetivas, processos anteriormente interditos por falta de instrumentos e modelos teóricos sobre o melhor da experiência humana (Lopez & Snyder, 2011). Também aqui, uma visão critica e sistémica, se revela essencial.

Nesta leitura da felicidade estão contidas duas das três vagas da psicologia positiva, com a Primeira Vaga a chamar inequivocamente a atenção para o estudo e propagação do melhor da experiência humana e a Segunda Vaga a relembrar a dialética essencial entre o positivo e o negativo.

A equipa de Lisboa antecipou, de alguma forma, aquela que é hoje designada a Terceira Vaga, a etapa mais recente dos estudos da felicidade, dedicada a alargar o foco do inquérito: ir para além do individuo para abarcar contextos de grupo e relações, incorporando visões sistémicas e relacionais; caminhar para a interdisciplinaridade (ficar mais aberto a outros campos); celebrar a especificidade das culturas; e criar metodologias mais sensíveis a toda a experiência humana (Marujo & Neto, 2013; Wissing, 2022). Se pudermos arriscar antecipar uma Quarta Vaga, estamos em crer que deverá apropriar-se de uma perspetiva da felicidade enquanto bem-estar sustentável, que abarca, não apenas a pessoa, nem apenas a pessoa em relação com outros, mas o seu lugar no mundo e no planeta. Pensar a felicidade fora de dimensões económicas, ecológicas, de liderança, políticas, de paz entre os povos, traz apenas uma limitada visão antropocêntrica da história do nosso futuro comum. Por isso a *felicitas publica* (felicidade publica, enquanto generatividade virtuosa e fraterna, contributiva para o bem comum, focada nos bens relacionais e na partilha de uma felicidade justa e equitativa – sim, mesmo na distribuição da felicidade há injustiças flagrantes e desigualdades gritantes – nos fez, sempre, tanto sentido (Marujo, 2021c).

4. A consolidação

Estava, portanto, lançado um movimento imparável focado na felicidade individual e pública, que hoje se mantém vibrante. A nossa pequena equipa, suportada agora por

uma escola na academia que abraçava com confiança e estimulo o nosso trabalho no âmbito dos estudos da felicidade, começou a acompanhar e estimular o alargar do domínio a áreas que não apenas a psicologia, nomeadamente iniciando uma frutífera colaboração com o economista italiano, especialista em felicidade pública, Luigino Bruni, bem como a áreas como a sociologia, com Ruut Veenhoven dos Países Baixos e Graciela Tonón da Argentina, esta especialista em Qualidade de Vida, e quele em politicas publicas, ou com a presença do conhecido filósofo da felicidade James Paweslki, da Universidade da Pensilvânia, que foi o grande convidado no lançamento e abertura do *Executive Master* em Psicologia Positiva Aplicada que criamos no ISCSP no ano letivo de 2011-2012. Este curso permitiu-nos abrir a primeira formação universitária em Portugal sobre felicidade, que decorre com sucesso há dez anos, e conta com muitos dos docentes internacionais referidos, ao mesmo tempo que foi integrando os grandes investigadores nacionais no âmbito da felicidade e do bem-estar (Teresa Freire, Miguel Pereira Lopes, Patrícia Palma, Luísa Lima...). Adicionalmente, alimentamos um movimento imparável de ações científicas e aplicadas na área dos estudos do positivo. Listamos algumas. Tivemos o privilégio, desde 2011, de ser coautores e formadores do movimento e do Curso Agentes Ativos da Felicidade/Psicoterapia Trajetória de Vida (PTV&OTV). Trata-se de um Collaborative Research Project do LIMMIT – Laboratório de Interação Mente-Matéria com Intenção Terapêutica, da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.

Organizamos o 1st *European Laughter Congress – Science and Practice* /Primeiro Congresso Europeu das Ciências e Práticas do Riso no ano de 2013. Fomos colaboradores externos do *Grupo de Investigación Reconocido en Psicología Educativa,* da Universidad de Valladolid em Espanha, entre 2012 a 2014. Entre 2013 e 2015 participamos como membros da equipa do estudo internacional *Hope, Optimism and Sense of Humor in Universities Students as strengths for achievement: Cross Cultural Perspectives*, integrando Espanha/Universidade de Valladolid e Croácia, tendo realizado apresentações

dos dados em 3 congressos (dois mundiais e um europeu). Em 2014 organizamos a iniciativa "*Felicidade Pública*", integrando 18 ex-aluno/as do *Executive Master* em Psicologia Positiva Aplicada do ISCSP, na Noite Europeia dos Investigadores da Universidade de Lisboa, no Museu Nacional de História Natural e da Ciência. Também em 2014 criávamos o projeto de investigação-ação intitulado "Contributos para a Felicidade Pública", aplicado em 12 das 18 Escolas da Universidade de Lisboa, projeto financiado no âmbito do Programa de Apoio a Atividades dos Docentes, Investigadores, Estudantes e Trabalhadores da Universidade de Lisboa. A felicidade na universidade instalava-se assim, como um caminho para escolas felizes, também ao nível do ensino superior. Integrámos, em 2015, a coordenação científica do Projeto *Build the School*: *Healthy Schools are Effective Schools*, um programa adaptado para Portugal, em parceria com o *Department of Education and Early Childhood Development* do Estado de Vitória da Austrália, com a Empresa *Building IDeas Consulting*, os Parques Monte da Lua, o Centro Social e Paroquial de Almoçageme e o Centro de Administração e Políticas Publicas (CAPP).

Realizámos o *III Congresso Português de Psicologia Positiva* (2016) e o *I Simpósio Luso-Brasileiro de Psicologia Positiva,* este em 2018 e debruçado sobre o tema "Quotidianos Positivos e o Imperativo da Paz: Contributos da Psicologia Positiva de Língua Portuguesa".

A felicidade na universidade passou a ser, também, uma importante meta. Intencionando um processo de descentralização geográfica da ciência, coorganizamos, numa iniciativa conjunta entre o ISCSP e o *Center for the Advancement of Wellbeing* da *George Mason University* nos USA, e a Câmara Municipal de Borba, o *1st International Symposium on the Well-Being University*. Estávamos no ano de 2016. Aqui juntamos reitores de universidades de todos os continentes, bem como diretores de centros universitários dedicados à promoção do bem-estar, num encontro que abriu portas especialmente

inovadoras e foi, uma vez mais, um marco histórico sobre a mudança necessária nas universidades na otimização de competências de felicidade, junto de alunos/as e pessoal docente e não docente, estimulando a importância da investigação e formação destas temáticas no âmbito do ensino superior, onde as questões de saúde mental e de doença mental ganhavam, já na altura, premência.

Em 2016 tínhamos também inovado com a criação do primeiro departamento de bem-estar numa universidade Portuguesa, o ISCSP-Wellbeing, uma unidade de missão destinada ao desenvolvimento do bem-estar dentro da nossa escola, mas com todas as iniciativas abertas à comunidade.

Em 2017 havíamos ainda sido membros da organização do 1º Encontro Nacional *Mindfulness* na Educação, com a preocupação de trazer para a educação práticas contemplativas e de as estudar, projeto que mantemos, atualmente através de um estudo sobre a Meditação Transcendental, através do projeto Europeu *Friends* - Tempo de Silêncio, cujo impacto em alunos e docentes de escolas Portuguesas iremos avaliar, e que se debruça, em especial, sobre populações muito fragilizadas a nível económico, social e cultural.

Assumimos também o papel da coordenação científica nacional do Estudo Barómetro da Esperança, integrado no estudo internacional Hope Barometer, coordenado pelo Professor Andreas M. Krafft da *University of St. Gallen*, na Suiça, e que inclui atualmente, para além deste país e do nosso, mais 10 países. O mesmo iniciou-se em Portugal em 2018, sendo um estudo anual. Está de momento em preparação um livro para a editora Springer, concatenando os resultados de todos os países nos últimos anos. No âmbito da *First Africa Positive Psychology Conference*, dedicada ao tema "*Embrancing Wellbeing in Divere Contexts*", proferimos, em 2018, a Conferência principal intitulada "*Positive Psychology and global peace education*", North-West University, Africa do Sul.

Tivemos o prazer de colaborar, como convidados, em projetos de investigação que envolvem entidades internacionais, nomeadamente o Governo Australiano (Ministério da Educação, Projeto *Student Wellbeing*, coordenado por Toni Noble).

Fomos convidados a proferir a comunicação "Contributions towards peace: co-construction of collective meaning in community contexts", que decorreu no âmbito do Simpósio "Meaning in Surprising and Unsurprising Places", integrado na 9th European Conference on Positive Psychology (ECPP) que decorreu em Budapest, na Hungria, em 2018.

Coorganizamos, em 2019, com a Fundação Calouste Gulbenkian, a Ashoka, e a organização *Mindfulness* na Educação, a Conferência "*Transformative Schools*", com o Dr. Thakur Singh Powdyel, ex-Ministro da Educação do Butão (nos anos de 2008-2013), atual Presidente do *Royal Thimphu College*, e recipiente *do International Gusi Peace Prize for Life-time Contribution to Education* (2011), do *Global Education Award for Outstanding Contribution to Education* (2012) e do prémio *Distinguished Service Award*. Nessa sequência, participamos também na organização do Encontro Participativo, em formato de Fishbowl, com o referido Thakur Singh Powdyel, em coorganização com o ULab, do ISEG-ULisboa, a Ashoka e o Mindfulness na Educação, sobre o tema "Flourishing Schools", encontro que foi destinado a diretores/as de escolas em Portugal.

Nesse mesmo ano de 2019, fomos membros convidado do *Research Report on Global Citizenship Education Interventions for Transformation in Europe and North America*, preparando um projeto de investigação internacional no âmbito da Educação para a Cidadania, cruzando os estudos da felicidade com os da paz positiva.

O interesse em levar estes temas para os decisores políticos, levou-nos a ser promotores principais, também em 2019, do *H20 Governamental Summit*, numa coorganização do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, do Centro de

Administração e Políticas Públicas – CAPP, e da Cátedra em Educação para a Paz Global Sustentável, todos da ULisboa, juntamente com o *Advisory Board do WOASU - World Happiness Summit*, a *Freebalance* e o ISEG- Instituto Superior de Economia e Gestão da ULisboa. O mesmo decorreu no Salão Nobre da Reitoria da Universidade de Lisboa e versou sobre o tema "*Building Sustainable Peace and Creating Happier Societies*". Tal como a Cimeira do G-20 se concentra no reforço das economias globais, a Cimeira H-20 concentrou-se no reforço da felicidade cívica e pública, tendo como convidados ministros e altos dirigentes governamentais de mais de 20 nações em pós-conflito e em desenvolvimento. O H20 foi um "*Invitation-only roundtable dialog",* unindo líderes governamentais globais, economistas, académicos, ativistas e investigadores motivados para melhorar o bem-estar nacional e social.

Ainda em 2019, iniciamos um novo projeto de educação positiva e holística para o bem-estar e a paz, desta feita através da criação da Cátedra UNESCO em Educação para a Paz Global Sustentável na Universidade de Lisboa. As Cátedras são projetos que emergem das universidades para fazerem redes com parceiros diversos no enfrentar de um problema social vigente nas áreas centrais da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO. A Cátedra UNESCO em Educação para a Paz Global Sustentável da Universidade de Lisboa faz parte do programa UNIWIN/UNESCO Chairs Programme. Foi oficialmente iniciada em Maio de 2018, com o apoio de dezenas de entidades e personalidades, nacionais e internacionais, onde se incluiu o Senhor Secretário Geral das Nações Unidas, Engenheiro António Guterres, bem como o Senhor Presidente da República Portuguesa, Professor Marcelo Rebelo de Sousa.

Há mais de 70 anos que a paz tem sido o objetivo e o núcleo do mandato das Nações Unidas. Profundamente frágil, às vezes ilusiva, a paz é pré-condição para vivermos juntos em harmonia – dentro de nós e entre nós, na relação com todas as criaturas vivas,

no vínculo com a natureza. Precisamos da paz como garante da vitalidade deste nosso viver conjunto, e como sopro que nos anime a ultrapassar todas as duras batalhas da sobrevivência. É, no entanto, um problema social complexo, cuja arquitetura e estratégias de desenlace não são consensuais. A paz é um direito substantivo e um valor universal, cuja negligência temo potencial de destruir a humanidade. É uma busca universal, um lugar de desejo - talvez uma das metas mais desejadas - e uma força humana motriz para o futuro. Não sendo possível ser apolítica, a paz pode ser radicalmente transformadora, como muitos líderes mundiais, verdadeiros vaga-lumes morais, já nos demostraram. Na memória de mulheres e homens, a ausência de paz, em todas as suas muitas e concretas formas, fica como uma ferida aberta, que transcende gerações e marca a nossa história comum. Unindo os estudos da felicidade com os da paz, este ano editamos um livro sobre Educação para a Paz Global Sustentável, infelizmente tão atual perante a trágica guerra na Europa (Carmo, Serra, & Marujo, 2022; Marujo & Neto, 2019). Neste âmbito, criamos uma Pós-graduação em Educação para a Paz Global Sustentável no ISCSP-ULisboa, que funcionou no ano letivo 2018-2019, e teve o apoio institucional de três parceiros: *Fundação Cuidar o Futuro*; *Universidade dos Valores* (Centro UNESCO de Educação); e *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*.

4.1. A Educação Positiva e o abrir do caminho às Happy Schools

Na área da educação para a felicidade, muito tem, por isso, acontecido. Perante a necessidade e, mesmo urgência, em otimizar o bem-estar individual relacional, institucional, societal e planetário (Ruggeri, Garcia-Garzon, Maguire, Matz, Huppert, 2020), a educação foi sempre um caminho por excelência para a transformação social. Por isso a nossa equipa sempre teve a educação no seu cerne. Criar o mundo no qual

queremos viver é, absolutamente, permeado pela qualidade, métodos, conteúdos, paradigmas, objetivos e valores da educação.

De entre as muitas práticas de intervenção e aplicação da psicologia positiva a múltiplos contextos de vida, o movimento internacional da educação positiva cresceu, dedicando-se à sua aplicação aos processos educativos formais. A Educação Positiva é uma abordagem que combina aprendizagem académica com educação do caráter e bem-estar. O objetivo fundamental é promover o florescimento da saúde mental, ou da saúde positiva, no seio da comunidade escolar (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013). Promove virtudes tais como otimismo, resiliência, esperança, propósito de vida, mentalidade de crescimento, comportamentos saudáveis de relação consigo, os outros e o planeta. Um currículo escolar que incorpore o bem-estar idealmente prevenirá a depressão, aumentará a satisfação com a vida, incentivará a responsabilidade social, promoverá a criatividade e fomentará a aprendizagem, dado que a educação positiva estimula a aprendizagem de recursos psicológicos e relacionais protetores da doença mental (Marujo, 2021a; Marujo & Casais, 2021). A educação positiva é assim descrita como a combinação dos princípios da educação tradicional com o estudo da felicidade e bem-estar, utilizando frequentemente o modelo PERMA de Martin Seligman (ou a sua extensão, o PERMAH) e a classificação dos Valores em Ação (VIA), como suporte teórico à prática. Seligman, como atrás referimos, começou por incorporar a psicologia positiva nos modelos de educação como forma de diminuir a depressão nos mais jovens e melhorar o seu bem-estar e felicidade. Ao evoluir nos estudos da felicidade desenvolveu o modelo PERMA, que é um acrónimo para **P**ositive Emotions (Emoções Positivas), **E**ngament (comprometimento com objetivos relevantes), Positive **R**elationships (Relações positivas), **M**eaning (propósito de vida) e **A**chievement (sucesso nos objetivos desejados). O modelo foi expandido recentemente para integrar a saúde (**H**ealth) (Seligman, Ernst, & Gillham, Reivich & Linkins, 2009).

Mobilizados por esta visão, criamos e pusemos em prática, em 2020, um curso de formação acreditado pelo Centro de Formação de Professores, que promove o bem-estar dos docentes (aberto também a psicólogos e outros atores escolares), designado *Educação Positiva: da ciência à vivência do bem-estar e da paz*. No curso é distribuido a cada docente um manual pedagógico, com sessões práticas de promoção do bem-estar para os docentes aplicarem junto dos seus alunos, e que é completado com recursos online para uso dos formandos (videos, escalas de auto-avaliação, etc.). Esse manual, traduzido para o Português por um elemento da nossa equipa, António Reca de Sousa, do original de Ilona Boniwell e Lucy Ryan (2012), intitula-se originalmente "Personal Well-Being Lessons for Secondary Schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds". Aborda os temas seguintes: Introdução à Educação Positiva; *Self* positivo; Corpo positivo; Emoções positivas; Mentalidade de crescimento; Metas positivas; Relações positivas; Educação para a paz. São trabalhadas no curso as especificidades da implementação e análise crítica sobre as práticas da felicidade na escola. A ação formativa contempla horas assíncronas e de trabalho autónomo assíncrono, designamente para aprofundamento do referido Manual de apoio, elaboração da resposta aos questionários de avaliação de impacto (antes e após a ação) e realização do Diário de Bordo - o instrumento de avaliação individual da ação.

O curso convida os participantes (professore/as, psicólogo/as...) a passar pela própria experiência de autoconsciência e otimização do seu bem-estar, como base fundamental e incontornável do ensino e transmissão posterior dessas mesmas competências de felicidade aos seus alunos em contexto de aulas. Assim, o curso em análise prepara os participantes para a autoaplicação da ciência de estratégias da ciência da felicidade e da educação positiva, potenciando o seu desenvolvimento pessoal, ficando a conhecer os seus fundamentos e práticas para, posteriormente, poder enquadrar, entender e aplicar o programa junto dos respetivos aluno/as em espaço

escolar. O objetivo fundamental da educação positiva é promover o florescimento virtuoso e a saúde mental positiva dentro da comunidade escolar, sendo por essa razão uma abordagem que se pode enquadrar na promoção de competências socio-emocionais, ainda que a ultrapasse e expanda. Em particular, é uma abordagem que encoraja os professores e, posteriormente, os estudantes, a desenvolverem resiliência, saúde física e psicológica, forças e virtudes de caráter (com saliência para autorregulação, otimismo, criatividade, mentalidade de crescimento, esperança, compaixão e harmonia) e conexões positivas e harmoniosas com os seus pares, comunidade e planeta. À medida que se vão realizando edições do curso (foram feitas, até agora, cinco, com cerca de 120 participantes, distribuídos desde o pré-escolar ao secundário), os mesmos são convidados a participar num grupo de partilha, que reúne remotamente uma vez por mês, onde se debatem temas ligados à construção e sustentabilidade do bem-estar, se apresentam e analisam as práticas que o/as formando/as estão a concretizar nas escolas, ou se recebem convidados que apresentam projetos ligados ao tema. Criar e manter uma rede de diálogo e partilha é um valor coerente com os objetivos do curso, que tem sido apoiado por municípios que desejam apostar na formação para a saúde global e felicidade dos seus professore/as, educadore/as e aluno/as.

A par deste curso, muitos outros projetos têm sido criados por alunos da Pós-graduação e do *Executive Master* em Psicologia Positiva Aplicada para aplicação da ciência da felicidade à educação em Portugal. Destacamos, entre muitos possíveis, o projeto Semear Valores, sublinhando a sua riqueza na formação de professore/as e aluno/as, e no desenvolvimento de materiais pedagógicos baseados nas forças e virtudes de carácter; o Clube do Otimismo e o trabalho pedagógico do Colégio Sá de Miranda, em Lisboa, todo ele focado na prática da educação positiva; o Projeto "O melhor de mim", com procedimentos avançados de *Mindfulness*, aplicado desde há um par de anos, com muito sucesso, no Agrupamento de Escolas de Agualva-Cacém; outro projeto com a

mesma designação – "O melhor de mim" - mas diferentes objetivos, criado por uma equipa de psicólogos da Madeira, e que supervisionamos cientificamente, o qual é integrado nas Academias Gulbenkian de Ciência e já instruiu dezenas de formadores no seu modelo, para desmultiplicar os peritos e aumentar a sua permeabilidade no tecido das escolas, e que desenvolve competências múltiplas em felicidade e paz; o projeto Un-Hu (também apoiado pelas Academias Gulbenkian de Conhecimento), destinado à promoção de diálogos em sala de aula que tragam temas optimizadores de competências pessoais, grupais, comunitárias e planetárias de bem-estar; e o Virtudinário (Ferreira, 2018), um livro com atividades pedagógicas para as crianças mais pequenas, com base nas virtudes humanas. A formação em comunicação não-violenta, em praticas colaborativas, em liderança positiva e empática, em capital psicológico positivo, em sustentabilidade ecológica, em novos modelos económicos... bem como os programas que tecemos com escolas nacionais na promoção da Bondade (#ABondadeImporta), feitos em parceria com um centro UNESCO da India, são exemplos de que a felicidade na educação só nos faz sentido urdida nos mais complexos âmbitos da vivência cidadã em sociedade, não se podendo limitar a um estrangulamento na felicidade individual, por muito relevante que esta possa ser (Marujo, 2021b). Recentemente, integramos também a Rede Escolas Anticorrupção, como forma de continuar a fazer pontes entre uma felicidade do comum - da *polis* - e a felicidade pessoal. Apoiar investigadores nacionais e internacionais, que connosco estudam estes temas, tem sido outro dos pilares deste caminho. As metodologias participativas e apreciativas, como é exemplo o Inquérito Apreciativo, a abordagem de Foco nas Soluções, ou o World Café, estão sempre na base das ações que realizamos.

5. Olhos postos no futuro

Ensinar para um mundo melhor, mais justo e mais pacifico, para mais e melhor cidadania e, em particular, para a felicidade pública, tem assim uma longa história em Portugal. Como vimos, muito foi sendo feito, a todos os níveis e graus de ensino, nos últimos 25 anos, para trazer para as escolas a ciência que fundamenta os estudos do bem-estar, ora através da formação de docentes e agentes escolares, em ações acreditadas ou não acreditadas, ora através de atividades envolvendo todos os atores escolares, de formas que promovam uma maior consciência de como usar e aplicar o que se sabe sobre o que nos faz mais felizes e saudáveis, quer ao nível mental, social, físico, económico, social, ambiental, com importantes impactos na cultura escolar em Portugal e na comunidade cientifica internacional, que encontrou em Portugal uma escola de felicidade publica e construção da paz. Trata-se de um movimento inestimável, desafiante mas também impactante, e que se deve continuar a tecer nesta relação da felicidade com dimensões sociais mais abrangentes e sistémicas, ligando a felicidade, sobretudo numa perspetiva coletiva e eudaimónica, com o serviço publico e a contribuição para o bem-comum - baseando-a numa perspetiva relacional, social e de comunidade, e alinhando-a com as mais amplas dimensões de construção do bem-estar sustentável e da paz.

Estamos em crer que não haverá felicidade, confiança social, equidade, inclusão nem coesão, sem um florescimento social completo, em que a felicidade seja uma experiência que traga luz sobre as sombras da vida coletiva, sendo em si mesma um ensaio igualitário e disseminado, e não um privilégio de poucos.

A felicidade na educação deve ser um ente definidor, não apenas da subjetividade da experiência humana, mas condicionador e influente na objetividade dessa experiência

e da qualidade da vida em comum – e, por isso, uma felicidade sempre anunciadora, como um espaço de verdadeira promessa dos futuros que, conjuntamente, ansiamos.

Referências bibliográficas

Aspinwall, L. G., Richter, L., & Hoffman, R. R. (2001). Understanding how optimism works: an examination of optimists' adaptive moderation of belief and behaviour. In: E. C. Chang (Editor). *Optimism and pessimism.* Washington: American Psychological Association, pp. 217–38.

Boniwell, I., & Ryan, L. (2102). *Aulas de Bem-Estar Pessoal para os 2º e 3º Ciclos e Secundário*. Cascais: Edição Interviver. Tradução A. Reca de Sousa.

Carmo, H., Serra, F., & Marujo, H. Á. (2022) *Educação para a Paz global sustentável: Complexidades e contributos*. Lisboa: Pactor.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 879–889.

Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della Vista, O., Arpone, F., & Reda, M. A. (2010). Optimism and its impact on mental and physical well-being. *Clinical practice and epidemiology in mental health, 6*, 25–29.

Csikszentmihalyi, M. (2011). Positive Psychology and a Positive World View: New Hope for the Future of Human Kind. In S. Donaldson, M. Csikszentmihalyi e J. Nakamura (eds.). *Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, School; Work and Society.* New York: Routledge.

Ferreira, C. (2018). *Virtudinário: Psicologia Positiva aplicada aos mais pequenos*. Lisboa: Pastel de Nata Editores.

Hart, S.L., Vella, L., & Mohr, D. C. (2008). Relationships among depressive symptoms, benefit-finding, optimism, and positive affect in multiple sclerosis patients after psychotherapy for depression. *Health Psychology, 27*(2):230–8.

Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K., and Worth, P. (2016). *Second Wave Positive Psychology: Embracing the Dark Side of Life.* London: Routledge.

Kim et al. (2017). Optimism and cause-specific mortality: A prospective cohort study. *American Journal of Epidemiology, 185*, 21–29.

Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., and Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: Broadening towards complexity. *Journal of Positive Psychoogy* [Preprint]. doi: 10.1080/17439760.2020.1805501

Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2011). *Oxford handbook of positive psychology.* Oxford: Oxford University Press.

Marujo H. Á. (2021a). A vida ficou entre parêntesis. In Adelino Calado, Mafalda Ribeiro e Sérgio Félix (coord.), *Educação Pós Pandemia: um guia para desafiar as escolas*. Sintra: EDThink. Leya.

Marujo H. Á. (2021b). O perigo das ameaças à paz: uma ode à justiça global. In Fauston Negreiros & Jorge Rio Cardoso (Coord.). *Reflexões sobre Psicologia e Educação no contexto da pandemia no Brasil e em Portugal* (pp. 58-98). Teresina, PI, Brazil: Editora da Universidade Federal do Piauí.

Marujo, H. Á. (1995). *Síndromes depressivos em crianças e adolescentes*. Manuscrito não publicado. Tese de doutoramento apresentada à faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Marujo, H. Á. (2021c). Educação para a felicidade e o bem-estar. In B. M. Jesuíno, B. M. (Coor.). *Educar para a Felicidade e o Bem-estar.* Lisboa: Editora RH.

Marujo, H. Á. & Neto, L. M. (2019). Psicologia da Paz e Educação para a Paz Global: Relevâncias e convergências. In F. Negreiros & J. Rio Cardoso (Eds.). *Psicologia e Educação: Conexões Brasil-Portugal.* Universidade Federal do Piau: EDUFPI (ebook).

Marujo, H. Á., & Casais, M. (2021). Educating for Public Happiness and Global Peace: Contributions from A Portuguese UNESCO Chair towards the Sustainable Development Goals. *Sustainability, 13*(16), 9418. https://doi.org/10.3390/su13169418

Marujo, H. Á., & Neto, L. M. (2002). *Optimismo e esperança na educação*.Lisboa: Editorial Presença.

Marujo, H. Á., & Neto, L. M. (2007). *Álbuns de Família: De viva voz. Manual de Possibilidades para o Futuro*. Ponta Delgada, Açores: Instituto de Acção Social.

Marujo, H. Á., & Neto, L. M. (2017). Exploring the concept and practices of Felicitas Publica at Lisbon University: a community and relational approach to well-being. In G. Tonon (Ed.), *Quality of Life in Communities of Latin Countries* (pp.15-35). Dordrecht: Springer.

Marujo, H. Á., & Neto, L. M. (Eds) (2013). *Positive Nations and Communities: Collective, Qualitative and Cultural Sensitive Processes in Positive Psychology*. Dordrecht: Springer.

Marujo, H. Á., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1998). *A família e o sucesso escolar: guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença.

Marujo, H. Á., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.

Marujo, H. Á., Neto, L., Caetano, A., Rivero, C. (2007). Revolução Positiva: Psicologia Positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão, 13*, 1, 115-136.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers.

Neto, L. M. & Marujo, H. Á. (2001). *Optimismo e inteligência emocional. Guia para educadores e líderes*. Lisboa: Editorial Presença.

Neto, L. M., Marujo, H. Á, & Perloiro, M. F. (2002). *Pedagogia del Optimismo*. Madrid: Nárcea.

Norrish, J.M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013) An Applied Framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, *3*.

Ong, A. D., & Van Dulmen, M. H. M. (2006). *Oxford handbook of methods in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Paludo, S.S., & Koller, S.H. (2007). Psicologia Positiva: Uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia, 17* (36), 9-20.

Peterson, C., & De Avila, M. E. (1995). Optimistic explanatory style and the perception of health problems. *Journal of Clinical Psychology, 51*(1):128–32.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality, 55*(2):237–65.

Rasmussen, H. N., Scheier, M. F., & Greenhouse, J. B. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. *Annals of Behavior Medicine, 37*, 239–256.

Rich, G. J. (2001). Positive psychology: An introduction. *Journal of Humanistic Psychology, 41*, 8-12.

Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, A., Matz, S., Huppert, F. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes, 18*(1), 192.

Scheier, M.F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*(3), 219–47.

Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism.* New York: Pocket Books.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14. http://doi.org/10.1037/0003- 066X.55.1.5

Seligman, M. E. P., & Garber, J. (1980). *Human helplessness: Theory and applications*. Academic Press.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., & Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311.

Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.

Sheldon, K. M., Fredrickson, B., Rathunde, K., Csikszentmihalyi, M., & Haidt, J. (2000). *Positive psychology manifesto*. Manifesto presented at Akumal conference and

revised during the Akumal meeting. Retrieved May 17, 2017, Retrieved from: http://ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm

Wissing, M. P. (2022). Beyond the "Third Wave of Positive Psychology": Challenges and Opportunities for Future Research. *Frontiers in Psychology, 12*. https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.795067

Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canada Psychology, 52*, 69–81. doi: 10.1037/a0022511

Wong, T. P. P. (ed.) (2012). *The human quest for meaning.* New York, NY: Taylor & Francis.

A valorização da Felicidade no sistema educativo. A criação da disciplina de Educação para a Felicidade no âmbito das atividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1º CEB de Pombal

Pedro Alexandre A. F. Pimpão dos Santos

Presidente da Câmara Municipal de Pombal

Abstract

Este artigo surge no seguimento da criação de uma disciplina intitulada "educação para a felicidade", promovida no âmbito das atividades de enriquecimento curricular nas escolas do primeiro ciclo de ensino básico de Pombal, salientando a importância de apostarmos em novas abordagens no processo formativo para promovermos o autoconhecimento e as competências relacionais das nossas crianças e jovens, que são muito úteis para o seu desenvolvimento pessoal.

Palavras-Chave: educação, felicidade, emoções, cidadania, competências.

INTRODUÇÃO

"A educação é a arma mais poderosa para podermos mudar o mundo." Esta foi a expressão tornada célebre por Nelson Mandela e que assume cada vez mais relevo nos tempos que correm pela importância que a educação assume na formação das novas gerações para disseminarmos uma cultura de paz e bem-estar no seio da nossa sociedade.

Se aliarmos esta citação a alguns ensinamentos históricos que nos dizem, por exemplo, que a felicidade é a razão principal da nossa vivência comunitária tal como

propugnam pensadores clássicos como Aristóteles, que defendia que a felicidade é a finalidade última das ações humanas, rapidamente chegamos à conclusão que importa colocar na ordem do dia a relevância de aprofundarmos a introdução da desafiante temática da felicidade no seio do nosso sistema educativo.

Para além do mais, temos hoje a perfeita noção que são as nossas ações locais que desencadeiam grandes transformações globais, daí que, quando assumi as funções de autarca na minha terra natal, promovi imediatamente a criação da disciplina de "Educação para a Felicidade" no âmbito das atividades de enriquecimento curricular dinamizadas nas escolas do primeiro ciclo do ensino básico da Freguesia de Pombal.

ENQUADRAMENTO

Esta iniciativa prendeu-se com o cumprimento da nossa principal missão coletiva: criar crianças felizes, começando pelos alunos do 1º e 2º ano das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Freguesia de Pombal.

Esta disciplina de "Educação para a Felicidade" foi implementada, pela primeira vez, no decurso do ano letivo 2019/2020 e manteve-se nos anos seguintes.

A "educação para a felicidade" é uma evolução das atividades que tinham sido desenvolvidas, no anterior ano letivo, no âmbito das sessões de desenvolvimento pessoal que foi uma aposta arrojada, mas que teve uma repercussão muito positiva no seio da comunidade escolar.

Relativamente a esta atividade, pretende-se desenvolver o autoconhecimento das crianças sobre si mesmas e as emoções, a sua gestão e a interação com os outros.

A identificação dos sentimentos e emoções, a sua expressão aos outros e a identificação de regras sociais de interação serão pontos fulcrais desta área de atividade.

A EDUCAÇÂO PARA A FELICIDADE

O Relatório da OCDE "*Skills Strategy Diagnostic Report* Portugal 2015" [7] recomenda que o "o ensino em Portugal deve dar maior enfase ao desenvolvimento de competências emocionais (...), consideradas vitais na redução do abandono escolar e melhoria da qualidade e equidade na escola."

No dicionário de valores[8], da autoria de José Pacheco, é referido um estudo da London School of Economics, publicado no jornal "Guardian", em que se defende que o principal objetivo das escolas deverá ser o de ajudar a criar pessoas bondosas e felizes. Este estudo recomenda que se "intensifique a educação moral dos jovens, mostrando-lhes que a felicidade não se alcança quando se concebe o mundo como objeto de satisfação pessoal, mas quando existe preocupação pelo bem-estar do próximo."

O Relatório Mundial da Felicidade[9], promovido pelas Nações Unidas, faz um apelo direto aos diversos decisores políticos que adotem a felicidade como indicador e meta para o desenvolvimento.

A criação de uma disciplina sobre felicidade nos sistemas de ensino e o reforço das aprendizagens em torno do que é e como se alcança a felicidade, é uma das orientações/recomendações destes relatórios, tal como é defendido pelo Professor Jorge Humberto Dias[10] no trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de investigação

[7] Relatório da OCDE "*Skills Strategy Diagnostic Report* Portugal 2015", disponível em http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf;
[8] Ver dicionário de valores em https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2013/10/Dicionario_de_Valores.pdf;
[9] Ver *World Happiness Report* 2019 em https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2019/WHR19.pdf;
[10] http://cefi.fch.lisboa.ucp.pt/pt/investigacao/investigadores/76-jorge-humberto-guerreiro-dias.html

"*Perspetivas sobre a Felicidade. Contributos para Portugal no World Happiness Report (ONU)*".[11]

Para que essa educação dê origem a uma felicidade sustentável, é fundamental que seja trabalhada uma metodologia de projeto, assente em valores humanos essenciais, como o amor, a amizade, a liberdade, o respeito, a criatividade, a paz, etc. É essa aprendizagem experiencial (Kolb, 1984) e projetiva (Dias, 2013) que permitirá aos nossos alunos aprenderem a construir projetos pessoais e/ou em grupo, baseados nesses valores e que as conduzirão à felicidade.

A "educação para a felicidade" está em plena sintonia e complementaridade com as dimensões curriculares, de acordo com o estatuído no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho[12], que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

A "educação para a felicidade" está perfeitamente alinhada com os princípios, valores e áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória[13], homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, e que se afirma "como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no

[11] Este projeto desenvolvido pelo CEFi da Universidade Católica Portuguesa tem como objetivo principal "analisar os Relatórios Mundiais de Felicidade da ONU, desde 2012 até à atualidade, através de uma metodologia interdisciplinar (Filosofia, Psicologia, Educação e Política), realizando uma articulação reflexiva e investigativa com as teorias e os estudos sobre a felicidade." Ver mais em: http://cefi.fch.lisboa.ucp.pt/pt/projetos-em-curso-cefi-lisboa/1161-perspetivas-sobre-a-felicidade-contributos-para-portugal-no-world-happiness.html.

[12] Ver diploma em https://dre.pt/application/conteudo/178548;

[13] Ver documento publicado pela Direção geral de Educação do Ministério da Educação em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf;

planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem."

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO PARA A FELICIDADE

Os principais objetivos desta disciplina passam por auxiliar as crianças na sua reflexão e autoconhecimento; capacitar as crianças para a identificação dos sentimentos e emoções; explorar com as crianças a dimensão de interação social "eu e os outros", a dimensão ambiental, a dimensão da saúde e a convivência social; desenvolver atividades lúdicas que estimulem uma postura ativa das crianças; sensibilizar as crianças para a importância de pensar o futuro e desenvolver miniprojectos, individualmente e/ou em grupo, enquadrados nas suas "vocações" e preferências pessoais; ajudar as crianças a desenvolverem a sua autoestima e confiança, a promoverem relações positivas, assim como, competências sociais e emocionais de bem-estar (mental, emocional e social), tais como, a empatia, a assertividade ou a própria comunicação; facilitar o acesso a técnicas e metodologias de desenvolvimento pessoal; desenvolver o pensamento crítico e a tomada de decisão, assim como, potenciar a felicidade e bem-estar pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso principal desígnio é dotarmos as nossas crianças e jovens de mais e melhores ferramentas de desenvolvimento pessoal que contribuam para que tenhamos cidadãos mais capacitados para empreenderem as transformações positivas que a nossa sociedade tanto precisa.

Nesse sentido, aprofundarmos a introdução da felicidade no seio da organização do nosso sistema educativo assume cada vez mais relevância, daí que seja importante esta

abertura para que haja cada vez mais disciplinas e projetos nas nossas escolas que contribuam para promover e consolidar a felicidade e o autoconhecimento dos nossos alunos (cidadãos) e todos os agentes educativos.

Coordenador

Jorge Humberto Dias

Este projeto multidisciplinar surgiu em 2017 no Centro de Estudos de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, com o objetivo de compreender questões que compõem a análise mundial sobre o tema da felicidade, juntando investigadores das áreas científicas de filosofia, psicologia, ciências da educação, relações internacionais, gestão, recursos humanos, direito, economia, engenharia, etc.

Pretende-se explorar as principais questões que explicam o lugar de Portugal no *World Happiness Report* (ONU) e perceber possiveis contributos para o desenvolvimento do país.

Gabinete PROJECT@