



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-99486-0-0

Editor: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

DESENVOLVIMENTO PESSOAL NAS ESCOLAS: A POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS ALTERNATIVAS E INOVADORAS

LILIANA RAQUEL CUNHA COSTA¹ (lilianacosta30@live.com.pt) & JOSÉ MATIAS ALVES² (jalves@porto.ucp.pt)

¹ Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

² Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa

RESUMO

No atual contexto sociocultural verificamos alterações significativas nos paradigmas de educação e de formação, sendo que a formação oferecida por grande parte das instituições formativas não permite a preparação dos jovens nos diferentes âmbitos da sua vida, tanto do ponto de vista pessoal e social, como do ponto de vista vocacional. Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento crescente da investigação na temática do desenvolvimento positivo dos jovens, com vista ao seu crescimento integral. Têm, assim, sido desenvolvidas formações de desenvolvimento pessoal, na quais os jovens são encarados como dotados de potencialidades que podem ser desenvolvidas e potenciadas. Com este estudo pretendeu-se avaliar a eficácia da formação de desenvolvimento pessoal “Zoom Talentos” no desenvolvimento positivo dos jovens, verificando o seu impacto ao nível da realização pessoal, atitude proctiva, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação, bem como o impacto causado nos professores participantes, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. A formação foi realizada com jovens do 10º ano de escolaridade (N=91), em cinco escolas secundárias diferentes. Os resultados demonstraram um aumento nos índices da realização pessoal, atitude proctiva, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação.

Palavras Chave: formação, desenvolvimento pessoal, promoção de competências, sucesso escolar

ABSTRACT

In the current socio-cultural context we find significant changes in the paradigms of education and training. We consider that the training offered by most institutions of learning does not allow the preparation of young people in different aspects of your life, both personal point of view and social, as the vocational point of view. In recent years, there has been an increasing research on the topic of positive youth development, with a view to their full potential. Consequently, personal development training has been developed, in which young people are seen as having potential that can be developed and enhanced. This study aims to evaluate the effectiveness of training for personal development “Zoom Talent” for the positive development of young people, checking their impact at the level of personal fulfillment, proactive attitude, self- esteem, interpersonal relationships and motivation, as well as the impact on teachers, both at the personal and professional level. The training was carried out with young people from 10th grade, in five different schools (N = 91). The results showed an increase in the indices of personal fulfillment, proactive attitude, self-esteem, interpersonal relationships and motivation.

Keywords: training, personal development, promotion of skills, school success

I PARTE – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

1.1. MODELO ESCOLAR ATUAL E SUCESSO ACADÊMICO

A escola, tal como a conhecemos, nasceu como instituição focalizada no desenvolvimento racional e cognitivo das crianças, e progressivamente, com o prolongar da escolaridade obrigatória, também dos jovens. Tradicionalmente, pertenciam a outras instâncias (a família, a igreja, as associações desportivas ou culturais) a responsabilidade pelas restantes dimensões do seu crescimento, nomeadamente o seu aspeto social, humano e espiritual.

Ao longo dos tempos tem-se assistido a uma progressiva evolução do conceito e da prática da educação ao nível do ensino, integrando os novos conhecimentos da área da psicologia e da neurologia, entre outras. A pessoa-aluno é vista como um todo, procurando-se o seu desenvolvimento integral e privilegiando métodos de ensino e de abordagem da criança capazes de potenciar o seu crescimento intelectual, humano e social. O próprio texto da “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, apresenta os quatro pilares da educação:

“Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer”, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; “aprender a fazer”, para poder agir sobre o meio envolvente; “aprender a viver juntos”, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente “aprender a ser”, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta” (Delors, 2001, p.77).

Assim, ficou consagrada uma das finalidades essenciais das instituições educativas: “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (Delors, 2001, p. 73), sendo este designado como a completa realização das potencialidades humanas, que é também o objetivo último da cultura. Neste quadro várias questões centrais são colocadas:

“Como conciliar hoje o objetivo democrático de acolhimento de todos os cidadãos com o objetivo de educar e integrar socialmente cada um dos alunos? Como compatibilizar uma escola de massas com o desiderato de fomentar o desenvolvimento humano de cada um dos alunos? Porque são as escolas mais capazes de se organizarem para ensinar e menos capazes de se organizarem para fazer aprender e sustentar o desenvolvimento de cada um? Não estará o modelo escolar dominante, concebido numa ordem capaz de atender os alunos e pouco hábil para acolher as pessoas que eles também são?” (Azevedo, 2000, p.7)

Na realidade, o modelo escolar, tal como está organizado, dificilmente reúne as condições para cada uma das crianças, adolescentes e jovens seja tratado como pessoa, um ser em crescimento e desenvolvimento. As instituições escolares ensinam, cumprem os programas e os calendários, realizam testes e exames para avaliar as aprendizagens dos alunos, mas para onde relegam as tarefas de acompanhamento individual de cada ser humano, na construção de projetos pessoais de vida? (idem)

E por isso, “a escola democrática e de massas não conseguiu dar uma resposta qualitativa e quantitativa adequada às necessidades dos diferentes alunos que albergava” (Martins, 1993, p.17), acabando também por tornar-se um fator de insucesso e num lugar pouco atrativo para os alunos.

Uma escola promotora de sucesso não pode continuar a escorar as suas aprendizagens nos modelos de educação homogénea, já que tal tipo de educação está longe de ser equitativa. Cada “indivíduo constrói

modelos de realidade que lhe permitam orientar-se e conhecer grande parte do mundo que o rodeia” (Moreno, Sastre, Bovet e Leal, 2000, p.78) e organiza de modo particular “ os dados que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, do significado que lhes atribui e das implicações que deles originam” (idem).

Cada aluno é um ser único e, como tal um sujeito de características específicas. Um *eu* em processo contínuo e em transformação permanente, que se desenvolve e se estrutura paulatinamente e globalmente (Damásio, 2010).

No entanto, as escolas parecem continuar a ser construídas segundo o modelo das linhas de montagem das fábricas. Assemelhando-se a fábricas organizadas para a produção de indivíduos portadores de conhecimentos e habilidades. Sendo que, no fim do processo, toda a peça (conhecimento) que não cumpra o critério de igualdade é descartada pois, segundo este modelo, igualdade e uniformidade de conhecimentos e habilidades é sinónimo de qualidade. Não é sequer permitido ao operário (aluno) que imprima qualquer tipo de cunho pessoal à peça que produz (Alves, 2001). Deste modo, a identidade real do aluno jamais será reconhecida e sem esse reconhecimento, que tornará possível a construção de um projeto pessoal em busca de uma identidade pessoal desejada, a pessoa do aluno corre o risco de se ver reduzida apenas à simples condição de aluno, inevitável e permanentemente disputada entre o sucesso e o fracasso.

1.2. PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO

O conceito de “sucesso académico” é um conceito muito relativo, uma vez que os modos de o abordar variam mediante os padrões utilizados. O que pode ser sucesso para um país pode não o ser para outro (Malizia, 1997; Correia, 2003).

Nesta linha de pensamento, situa-se, também, a perspetiva de Ferreira Almeida e Soares (2001), que propõem uma visão contextualista (sistémica, ecológica, construtivista e desenvolvimentalista), segundo a qual o sucesso académico do aluno deve ser avaliado através do progresso que este vai realizando no sentido de atingir os seus objetivos educativos e pessoais, em vários domínios, tais como: (1) desenvolver competências académicas e cognitivas; (2) estabelecer e manter relações interpessoais positivas e gratificantes; (3) desenvolver a identidade; (4) desenvolver a autonomia em direção à interdependência; (5) desenvolver e manter uma vida emocional equilibrada; (6) desenvolver um projeto vocacional e definição de um estilo de vida próprio; (7) estabelecer e manter um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem-estar pessoal e físico; (8) desenvolver uma filosofia integrada de vida.

Podemos concluir que não há um único critério para a definição de sucesso académico, dependendo este da interação de diversos fatores, nomeadamente a capacidade de enfrentar a mudança de ambiente físico, social e académico, a ativação de competências pessoais e sociais, cognitivas e profissionais. Uma vez que a capacidade intelectual não explica, em média, mais de um quarto da variação dos resultados escolares (Fontaine, 1988), é necessário identificar outros fatores para fomentar a realização escolar dos alunos. É precisamente nele, na pessoa do aluno e no seu desenvolvimento, que focamos a nossa investigação.

1.3. O DESENVOLVIMENTO DO JOVEM E DOS SEUS RECURSOS TENDO EM VISTA À PROMOÇÃO DO SUCESSO

A busca do sucesso académico implica promover o desenvolvimento pessoal, o que significa melhorar a pessoa tendo em vista a sua autorrealização. Nesta linha, é determinante a conceção da pessoa inerente à promoção do sucesso.

A otimização do desenvolvimento integral da pessoa implica uma concepção positiva da mesma e dos seus recursos. Neste sentido, a psicologia positiva constitui um contributo inovador ao nível teórico e prático, ao enfatizar o papel dos recursos e das potencialidades dos indivíduos, nomeadamente através de estudos de autores como Seligman (1992, 1994), Seligman e Csikszentmihalyi (2000), Snyder e Lopez (2002) e Carr (2004).

O desenvolvimento positivo pode ser definido como o “envolvimento em comportamentos pró-sociais e o evitamento de comportamentos que comprometem e prejudicam a saúde e o futuro” (Lerner e Galambos, 1998, citado por Freire e Soares, 2000a, p.329). O campo do desenvolvimento positivo centra-se nas potencialidades, qualidades, interesses e na promoção do potencial dos jovens, contrastando com as abordagens que apresentam uma visão deficitária dos adolescentes, focando-se, essencialmente, nos problemas que surgem neste período desenvolvimental (Damon, 2004). Esta perspetiva reconhece, deste modo, que os jovens são dotados de potencialidades que podem ser desenvolvidas positivamente quando combinadas com outros recursos, como oportunidades de aprendizagem e envolvimento com os outros e com a comunidade, presentes nos diversos contextos em que o adolescente se insere e interage (Zarret e Lerner, 2008). Sendo assim, o objetivo desta perspetiva consiste em compreender, educar e envolver os adolescentes em atividades produtivas, dotando-os de recursos que lhes permitam crescer e florescer ao longo do seu desenvolvimento (Damon, 2004; Park, 2004a).

Segundo Freire e Soares (2000, p.329) “intervir para promover o desenvolvimento é criar um contexto de vida significativo para o adolescente, em que os mais variados processos psicossociais estão presentes”. Assim, os programas de intervenção devem enfatizar as competências dos adolescentes, orientando-se para os fatores que lhes permitam a construção de um desenvolvimento positivo (Lerner e Galambos, 1998). Estes programas não se limitam a diminuir os comportamentos de risco, mas antes a promover formas de desenvolvimento saudáveis na adolescência, para que os jovens adquiram as competências necessárias para enfrentar os diversos desafios com que se deparam.

Diversas investigações acerca da eficácia de programas com vista à promoção do desenvolvimento positivo têm demonstrado evidências de que estes têm um impacto significativo na vida dos jovens (Kurtines, Montgomery, Arango e Kortsch, 2004). Estes programas visam a criação de oportunidades e de suporte, de forma a auxiliar os adolescentes na aquisição de conhecimento e competências para lidarem com os crescentes desafios nesta fase (Roth, Brooks-Gunn, Murray e Foster, 1998).

II PARTE – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

O problema deste estudo prendeu-se com o facto de existirem dados que apontam para o insucesso no ensino secundário, nomeadamente aqueles que indicam que uma grande parte dos alunos não atinge os objetivos escolares definidos, o que pode ser medido pelo abandono escolar e pelas taxas de retenção.

Numa sociedade em mudança, que perdeu ao longo dos tempos muitas das suas capacidades de socialização e de subjetivação, cada vez mais consumista e voltada para os “resultados”, a relevância das instituições escolares torna-se ainda maior. Mas como compatibilizar esta escola de massas com a necessidade de fomentar o desenvolvimento humano de cada um dos alunos? Por que continuam as escolas a ser as escolas incapazes de se organizar para promover o desenvolvimento de cada um? Não estará a escola apenas preparada para acolher o aluno e não a pessoa que reside em cada aluno?

Neste quadro, delimitamos o problema do nosso estudo, perspetivando-o na vertente da pessoa que reside em cada aluno e na sua capacidade para enfrentar as dificuldades vivenciadas durante o tempo passado em contexto educativo.

Assim, foram analisadas especialmente as questões de natureza pessoal relacionadas com o desenvolvimento pessoal, interpessoal e vocacional, e em particular as competências pessoais e interpessoais desenvolvidas como meio para a realização pessoal do jovem e conseqüente promoção do sucesso educativo.

Foi objetivo do estudo enquadrar teoricamente e dar a conhecer um Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais em contexto escolar, bem como avaliar a eficácia da sua implementação, através da evolução verificada em cada uma das competências e na globalidade da formação. Neste sentido, o estudo procurou validar a hipótese de que a promoção deste tipo de competências foi eficaz no aumento da realização pessoal, da pro-atividade, do relacionamento interpessoal, da autoestima e da motivação para aprender. Assim, pretendeu-se analisar as mudanças ocorridas ao nível das variáveis já referidas, utilizando uma metodologia de medidas repetidas, antes e depois da formação.

Deste modo, pretendeu-se avaliar a aplicação de uma formação promotora de competências pessoais, interpessoais e vocacionais, aplicada em contexto escolar. Neste sentido, o estudo procurou validar a hipótese de que a promoção do uso e reconhecimento de emoções positivas é eficaz no aumento da satisfação com a vida e no aumento da motivação para aprender.

2.2. AMOSTRA GLOBAL

O universo deste estudo é constituído por alunos do ensino secundário, a frequentar o 10ºano de escolaridade. Como condições de inclusão na amostra, o indivíduo devia estar a frequentar o ensino secundário, em estabelecimentos de ensino públicos ou particular, que estivesse sujeito à participação na formação Zoom Talentos e quisesse participar voluntariamente nesta investigação. Importa referir que as perceções não só dos alunos, mas também dos professores e dos responsáveis pela criação e implementação da formação pareceu-nos ser uma mais-valia uma vez que, recolhemos uma outra perspetiva da questão em análise. Na tabela 1 apresentamos a amostra global de todos os participantes nesta investigação.

Participantes	Número
Alunos do 10.ºano	91
Professores	2
Criadores da formação	4
Formadores	15
Total	112

Tabela 1: Amostra global

2.3. METODOLOGIA E ESTUDO EMPÍRICO

O estudo aqui apresentado apoiou-se num modelo de investigação descritiva, inspirado numa metodologia mista, abrangendo uma dimensão qualitativa e quantitativa. A opção por este modelo de investigação deve-se à natureza e objetivos propostos para este estudo. Trata-se de um estudo tipo caso, que visa descrever e analisar os processos e os efeitos de uma formação de desenvolvimento pessoal aplicada em contexto escolar.

Importa ter presente que o nosso objetivo é o de produzir conhecimento acerca de uma realidade concreta e específica da qual fazemos parte. Quando o investigador opta por um estudo de caso o que tem em mente é a compreensão de um caso específico, ou vários, e não a formulação de generalizações. Como diz Stake (2009, p.24) “o verdadeiro estudo de caso é a particularização, não a generalização”. Nesta linha, “é mais importante que um estudo de caso possa ser relatado do que possa ser generalizado” (Bassegy, 1981, citado por Bell, 2008, p. 24). Neste sentido, a nossa preocupação centrou-se na compreensão do fenómeno em estudo através da observação, da descrição e da interpretação tal como nos apresenta, sem a pretensão de o controlar totalmente.

Esta investigação reveste-se, também, de uma natureza quantitativa, já que nos permite a observação de factos objetivos, de acontecimentos e de situações que existem independentemente do investigador. Nesta perspetiva, procuramos beneficiar das características inerentes a esta abordagem: a objetividade, a predição, o controlo e a generalização (Fortin, 2003). É este paradigma quantitativo que tem predominado na investigação científica nas áreas da psicologia e da educação, dado que valoriza a medição empírica, bem como a sua fidelidade e validade (Henwood e Nicolson, 1995, p. 109).

Recentemente, surgiu a perceção de que os dados meramente qualitativos restringem as informações disponíveis a certos e limitados aspetos, ignorando outros que frequentemente se revelam importantes e até determinantes nos resultados obtidos e nas conclusões daí inferidas, por essa razão, foi introduzido o elemento qualitativo na análise de dados. Esta abordagem traduz-se numa perspetiva fenomenológica, que originou o denominado “novo paradigma da investigação” (Pereira, 1997, p.149).

Optámos, assim, por seguir este novo paradigma porque parece-nos ser aquele que melhor corresponde à consecução dos objetivos da nossa investigação. Além de fazer desaparecer a distinção clássica entre dados qualitativos e quantitativos, ambos são vistos como facilitadores do conhecimento, sendo que alguns são expressos em juízos de valor, enquanto outros são medidos empiricamente segundo a forma tradicionalista. Deste modo, não se coloca qualquer dilema quanto à validade das diferentes fontes de informação, uma vez que cada uma é validada em termos de solidez e de relevância para o produto final que irrompe do estudo. Por conseguinte, a investigação não tem de ser ou qualitativa ou quantitativa, mas pode ser uma mistura de ambas, que em conjunto, geram conhecimento (Henwood e Pidgeon, 1995).

Os métodos utilizados para a recolha de dados nesta investigação foram influenciados pela natureza do nosso objeto de estudo. Desta forma, os métodos usados para a recolha de dados incluíram técnicas diferenciadas de cariz ora qualitativo, ora quantitativo, tais como, aplicação de um questionário de competências adquiridas aos jovens participantes na formação, em dois momentos distintos (antes e depois da formação); a realização de entrevistas semiestruturadas a duas das professoras que participaram na formação juntamente com os alunos; a realização de um “*focus group*” com os criadores da formação; a observação da implementação da formação e análise documental.

2.4. CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo decorreu em cinco escolas do ensino secundário, quatro delas do ensino público e uma do ensino particular e cooperativo. É de referir que se tratam de escolas com realidades socioeconómica muito diferenciadas e inseridas em contextos muito distintos. Optámos por não mencionar a identidade das escolas e dos sujeitos que intervieram na investigação, uma vez que a identificação dos mesmos poderia inibir ou alterar a veracidade da informação produzida.

III PARTE – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi objetivo do estudo enquadrar teoricamente e dar a conhecer uma formação de desenvolvimento pessoal aplicada em contexto escolar, bem como avaliar a eficácia da sua implementação, através da evolução verificada em cada uma das competências e na globalidade da formação. Procurou validar-se a hipótese de que a promoção deste tipo de competências foi eficaz no aumento da realização pessoal, da pro-atividade, do relacionamento interpessoal, da autoestima e da motivação para aprender. Nesta linha, e a partir dos dados recolhidos e analisados foi possível elaborar a informação que se segue.

3.1. ORIGEM DA FORMAÇÃO

A Associação ZOOM Talentos é uma associação sem fins lucrativos, reconhecida pelo estado português como ONGD (Organização Não Governamental para o Desenvolvimento). Esta associação tem o objetivo de ajudar a sociedade portuguesa a tornar-se mais proactiva e feliz, através de formações de Desenvolvimento Pessoal direcionadas a alunos do Ensino Secundário.

Atualmente os jovens têm-se deparado com uma série de problemas pessoais e sociais que afetam as suas vidas. Durante os dois primeiros anos de existência a ONGD ZOOM Talentos analisou as necessidades de várias escolas, através de um levantamento e posterior análise de necessidades dos jovens e constatou que existe uma parte significativa dos jovens portugueses que frequentam o ensino secundário encontram-se desmotivados e descrentes no futuro, revelando falta de autoconfiança, ausência de foco e uma fraca participação na sociedade civil. Também o discurso dos professores vai ao encontro dos dados recolhidos pela equipa ZOOM, que denotam uma forte desmotivação e descrença, por parte dos jovens, no seu futuro.

O público-alvo das formações de desenvolvimento pessoal Zoom Talentos são os jovens do ensino secundário, que se encontram na fase da adolescência. É nesta fase, em que o jovem vive maior inquietação, fruto das mudanças ocorridas a nível físico e psíquico, que este questiona a sua identidade e uma serie de valores.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

É um projeto que tem como objetivo geral ajudar os jovens a encontrar os seus talentos, a descobrirem as suas paixões, a explorarem todo o seu potencial e a escolherem o seu caminho.

Esta perspetiva consiste em envolver os jovens em atividades produtivas, dotandoos de recursos que lhes permitam crescer e florescer ao longo do seu desenvolvimento, tornando-os aptos e capazes de intervir no seu próprio processo de autorrealização. A formação promove o uso e reconhecimento de emoções positivas em contexto escolar, visando a aquisição de uma atitude mais positiva e mais adaptativa em circunstâncias académicas. Visa tornar os jovens promotores do seu próprio desenvolvimento, promovendo desta forma, o comportamento proactivo e proporcionar a tomada de consciência e a valorização das experiências positivas dos jovens, bem como incentivar o envolvimento destes em atividades promotoras do seu desenvolvimento.

3.3. COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS

O desenho desta formação abarca um conjunto de conteúdos, que serão o foco do ensino e da aprendizagem. Neste caso concreto, a temática são as competências pessoais, interpessoais e vocacionais, tais como a realização pessoal, a atitude proactiva, a autoestima, o relacionamento interpessoal e a motivação.



Figura 1: Competências desenvolvidas na formação

3.4.IMPACTO DA FORMAÇÃO NOS JOVENS

Apresentam-se os resultados quantitativos referentes ao impacto da formação ao nível da realização pessoal, atitude proactiva, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação. Estas variáveis foram avaliadas em dois momentos: pré e pós a participação na formação Zoom Talentos. O facto de verificarmos diferenças, entre o primeiro e segundo momento, prova a validade de intervenções que visem o desenvolvimento de competências, uma vez que o trabalho operado evidenciou ganhos significativos nas competências trabalhadas.

Atendendo à avaliação dos resultados obtidos, podemos verificar que os jovens que participaram na formação apresentam um aumento significativo nos índices de realização pessoal, atitude proactiva, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação do momento pré e pós participação na formação Zoom Talentos. Estes resultados consideram-se importantes, na medida em que estas variáveis têm sido reconhecidas como promotoras do desenvolvimento dos jovens, bem como do sucesso educativo.

No que se refere à realização pessoal, podemos concluir que os jovens apresentam níveis de realização pessoal acima da média, em ambos os momentos avaliativos, sendo manifestamente superior em algumas das variáveis, após a formação, nomeadamente na capacidade de operar mudanças específicas na vida, salientando-se a aquisição do conceito e a perspetiva do poder pessoal desenvolvido ao longo da formação. Nesta linha, também o domínio do controlo da vida, reflete a capacidade autodeterminação para pensar e agir de acordo com os padrões pessoais (Ryff, 1989). Relativamente à capacidade para alcançar objetivos propostos, os jovens revelaram-se muito acima da média, facto que mostra a capacidade para reconhecer os objetivos a atingir, que direcionam o comportamento e dão sentido à vida (idem). No entanto, não se verificou, uma variância estatisticamente significativa antes e depois da formação. Apesar da capacidade para identificar objetivos, os jovens revelam não apresentar, na sua maioria, um plano de ação específico para a prossecução dos referidos objetivos.

No que se refere à atitude proactiva, os jovens revelaram valores um pouco abaixo da média, sendo que a percentagem de jovens que admite que a sua vida não está a ser “programada” por outros, atinge cerca de metade da amostra. No que se refere à capacidade de lidar com situações inesperadas verifica-se uma alteração significativa no segundo momento de avaliação, facto que revela um ganho evidente após a formação. Segundo Park (2004), esta capacidade para lidar com acontecimentos de vida inesperados e potencialmente stressantes é mais facilmente desenvolvida por jovens com elevados índices de satisfação com a vida e de afeto positivo. Podemos afirmar que investir nesta competência significa também desenvolver o domínio do meio, isto é, promover sentimentos de competência na forma de lidar com o meio.

No que se refere à autoestima, os dados revelam que foi nesta área que os jovens adquiriram, de modo evidente, mais ganhos com a participação na formação. Os jovens tendem a valorizar-se enquanto pessoas, evidenciando confiança e um sentimento de valor próprio e de autoeficácia (Bowers *et al.*, 2010). É de referir que quando um jovem de desvaloriza verifica-se um subaproveitamento das suas capacidades e, por conseguinte, menores expectativas por parte dos outros em relação ao jovem (Silva e Vendramini, 2005). Apresentam um elevado nível de autoconceito, que aumenta depois da formação, constituindo-se esta competência como relevante para o funcionamento positivo, na medida em que, apresenta um carácter preditivo quanto à realização de vários domínios, tal como sustenta Faria (2005). Por outro lado, verifica-se que esta tendência favorável não se reflete no juízo de valor de terceiros, sendo que uma parte considerável dos jovens admite preocupar-se com o que os outros pensam de si, sendo que a interação com o grupo de pares assume grande importância, uma vez que é nestes que o jovem procura aprovação para as suas atitudes, valores e comportamentos (Rhee, Ciurzynski, e Yoos, 2008).

No que concerne ao relacionamento interpessoal, verificaram-se ganhos significativos ao nível desta competência, com a participação na formação. Uma parte significativa dos jovens (pré-teste: 62%; pós-teste: 76%) admite *ter o hábito de elogiar os outros*, sendo que é no contexto de grupo, que o jovem aprende a expressar e a receber feedback (Hoddinott, Allan, Avenell e Britten, 2010). A grande maioria dos jovens admite afastar-se de conflitos, reforçando assim que o envolvimento em situações pró-sociais e o evitamento de comportamentos que comprometem e prejudicam a saúde e o futuro dos jovens, fomentam o seu desenvolvimento positivo, tal como defendem Lerner e

Galambos (1998). Aspectos como a cooperação no grupo, bem como a tomada de iniciativa dentro do grupo, foram também evidenciados pelos jovens após a formação, revelandose preditores do aumento do sentimento de pertença ao grupo (Roth e Brooks-Gunn, 2003b). A intervenção em grupo caracteriza-se por esta interação entre os membros possibilitando a criação e o fortalecimento de uma rede social de suporte, no qual o grupo é encarado como um local seguro, no qual se podem expressar experiências e fragilidades (Rhee, Ciurzynski e Yoos, 2006)

No que respeita à motivação, uma parte significativa dos jovens admite que a sua motivação para os estudos deriva de si próprio e não da imposição de terceiros (pais ou amigos), pelo que podemos concluir, que se tratam de jovem intrinsecamente motivados, que concretizam tarefas pelo prazer, interessam-se por elas e satisfazem-se verdadeiramente em si (Boruchovitch, 2009). A motivação para aprender temas desafiantes é relevante para uma parte significativa dos jovens. Autores como Roth Brooks-Gunn, Murray e Foster (1998) defendem a importância de os jovens terem acesso a oportunidades de educação e de treino, desafiadoras e relevantes, constituindo estas verdadeiras oportunidades para colmatar as necessidades desenvolvimentais dos jovens. A grande maioria dos jovens manifesta interesse por desenvolver, na escola, aprendizagens que aumentem a sua capacidade para fazer algo, práticas e reflexivas, que vão de encontro às necessidades e interesses dos jovens e da sua preparação para a vida (Formosinho, 1987).

Em suma, podemos inferir que se cumpriram os objetivos propostos pela formação, na medida em que, consiste na compreensão e envolvimento dos jovens em atividades produtivas, dotando-os de recursos que lhes permitam crescer e florescer ao longo do seu desenvolvimento.

3.5. IMPACTO DA FORMAÇÃO NOS PROFESSORES

Os resultados obtidos através do processamento da informação recolhida pelos instrumentos utilizados permitiram-nos fazer uma análise crítica das respostas e testemunhos dos professores que participaram na formação Zoom Talentos, juntamente com os seus alunos. Muito embora, os professores não sejam o público-alvo da formação Zoom Talentos, acabem por sofrer influência da mesma.

Centrando-nos nos dados recolhidos através das entrevistas e os testemunhos recolhidos junto dos professores participantes, os resultados apontam a existência de um impacto ao nível da interação pessoal, que se traduz numa melhoria das relações estabelecidas com os alunos. Esta relação pedagógica de maior proximidade permite uma atenção mais centrada nos alunos, percecionada como um motor de melhores aprendizagens, nomeadamente, em situações que se revelam de maior complexidade para o aluno.

Segundo os professores, esta formação poderá contribuir para o sucesso educativo dos jovens participantes. Estes referem também impactos da formação ao nível da forma como percecionam a posição e o lugar do aluno em todo o processo educativo. Esta reflexão resultante da observação da participação e entrega dos jovens ao longo da formação leva o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica e as metodologias que utiliza em contexto de sala de aula. Para além disso, conduz a um questionamento sobre uma ação profissional diferente, mais inovadora, assente numa reestruturação do papel do professor, nas suas várias dimensões.

Não obstante a melhoria ao nível das práticas pedagógicas e relações estabelecidas com os alunos, foram também referidos impactos ao nível pessoal, nomeadamente no que se refere a uma autorreflexão sobre as vivências de cada um no ambiente escolar. Este ambiente que está organizado por pessoas e para as pessoas, alberga inúmeras idiosincrasias resultantes das individualidades de cada um dos elementos que compõe a comunidade escolar. Trata-se de promover a criação de vínculos entre as pessoas, com vista a formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo mas também o núcleo básico da personalidade. Refere-se não só à capacidade de ensinar e de aprender mas à capacidade de socializar, de conviver, de se e de estar e de partilhar. Trata-se de “lançar um outro olhar sobre as pessoas que *moram* nos atores que *con-vivem* na comunidade escolar – dos alunos aos *outros*” (Relvas, 2000, p.76)

3.6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA FORMAÇÃO

Em relação à avaliação da formação efetuada pelos jovens, verificou-se que os jovens apreciaram, de uma maneira geral, toda a dinâmica da formação, referindo *Tudo*, como o aspeto mais apreciado, revelando uma apreciação positiva em relação à formação, seguindo-se das *interações positivas no grupo*. A interação com os pares revela-se fundamental na adolescência (Rhee, Ciurzynski e Yoos, 2008), sendo que as atividades realizadas ao longo da formação permitiram aos jovens interagir com os demais membros do grupo, sendo esta interação e partilha valorizada pelos mesmos.

A maioria dos jovens revela não ter existido um aspeto que os tenha desagradado no decurso da formação. As *interações negativas no grupo* foram referidas, em segundo lugar na escola D, numa turma que apresenta elevada taxa de medidas disciplinares aplicadas, cujos alunos se envolvem, com frequência em conflitos. Uma das características essenciais da intervenção em grupo diz respeito à interação entre os membros, possibilitando uma visão de si como pertencendo a um grupo (Drumm, 2006), bem como o fortalecimento de uma rede social capaz de providenciar suporte (Rhee, Ciurzynski e Yoos, 2008).

No que concerne à importância da formação, o *conhecer melhor os outros* surge como o aspeto mais referido pelos jovens de quatro das escolas, à exceção da escola D, em que os jovens referiram igualmente o *conhecimento dos outros* e a *aprendizagem de várias coisas*. Assim, a turma que é caracterizada pelo forte desinteresse e desmotivação dos seus alunos considerou relevante as aprendizagens realizadas ao longo da formação. De uma maneira geral, a relevância dada ao conhecimento interpessoal comprova que a reflexão sobre as vivências e as dificuldades dos outros elementos do grupo, permite ao jovem a descoberta de pontos em comum, facto que contribui para a sua autoestima, quando reconhece nos outros, dificuldades semelhantes às suas (Drumm, 2006).

No que se refere ao que os jovens consideram ter aprendido com a formação, os resultados foram muito distintos entre as diferentes escolas. No entanto, a capacidade de *mudar o modo de agir e de pensar* surge como o aspeto mais mencionado nas escolas A, C e E, sendo os contextos A e E semelhantes no que se refere ao desempenho (satisfatório) académico dos alunos e ao grau de envolvimento (mediano) dos encarregados de educação na formação dos jovens. Por outro lado, os jovens da escola C, oriundos de um meio sociocultural pouco favorecido, cujo desempenho académico se encontra muito abaixo da média referiram também a capacidade de *mudar o modo de agir e de pensar* como a maior aprendizagem que realizaram com a formação. Estas mudanças dizem respeito à forma de pensar, agir e sentir, mostrando assim que os jovens se sentem mais otimistas e mais conscientes de si próprios e do que os rodeia (acontecimentos e vivências).

Verifica-se, deste modo, que os jovens consideram que a participação na formação teve impacto na forma como pensam sobre si mesmos, sobre as suas potencialidades e sobre o que os rodeia, tendo promovido o seu desenvolvimento pessoal.

Como defende Drumm (2006), o conhecimento das dificuldades sentidas pelos outros adolescentes contribuiu para a redução de sentimentos de ansiedade, aumentando a autoestima quando o jovem vê nos pares dificuldades semelhantes às suas, podendo contribuir para a valorização de aspetos relacionados com o seu valor enquanto pessoa.

Os jovens descreveram a formação numa só palavra sendo as mais referidas como “autoconhecimento”, “espetacular”, “útil”, “fantástica”, “perfeita”, “fundamental”, “união”, “única”, “marcante”. Esta descrição sugere uma apreciação positiva dos jovens face à formação, bem como o facto desta, constituir-se como promotora do desenvolvimento e crescimento pessoal de cada um.

Resumidamente, podemos afirmar que os jovens revelam ter alcançado mudanças pessoais, tendo aprendido a valorizar-se mais, a si e às suas potencialidades, aos acontecimentos quotidianos e à interação positiva com os membros do grupo, indo de encontro aos objetivos da formação.

IV - CONCLUSÃO

Das análises que efetuámos, e que apresentamos ao longo deste capítulo, apurámos conclusões, que nos permitem afirmar que atingimos de uma forma satisfatória o objetivo traçado para esta investigação, na medida em que nos possibilitou descrever e avaliar a formação de desenvolvimento pessoal Zoom Talentos, que contou com a participação de 92 alunos do ensino secundário.

Considerando os resultados obtidos, podemos verificar a importância da participação de jovens em formações que promovam o seu desenvolvimento positivo. Desta forma, esta formação adquire um papel de destaque, tendo como objetivo enfatizar e promover as competências dos jovens (Lerner e Galambos, 1998). Esta constitui-se como uma oportunidade para o jovem otimizar as suas potencialidades, praticar e promover novas competências e aumentar o sentimento de pertença a um grupo (Roth e Brooks-Gunn, 2003b). Como já foi referido a intervenção em jovens adolescentes não se deve limitar a tratar comportamentos desviantes ou desadaptados, deve sim potenciar o que os indivíduos têm de melhor (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000).

A análise dos dados recolhidos assegurou que a formação Zoom Talentos é uma estratégia válida para o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e vocacionais preditoras do sucesso académico, uma vez que permite a ampliação de aptidões identificadas como fundamentais para que os jovens sejam bem-sucedidos. Assim, julgamos que com base nesses dados podemos considerar esta formação como um contributo válido do ponto de vista da investigação educacional, o que permite e sustenta as conclusões que passamos a descrever.

Com o presente estudo podemos verificar que os jovens consideraram ter alcançado importantes aprendizagens e mudanças com a formação Zoom Talentos, independentemente das suas condições sociais, económicas ou culturais. É de referir que existiu um aumento significativo nas variáveis anteriormente referidas no momento após a participação na formação. Assim, o nosso estudo contribuiu para aumentar o

conhecimento acerca do desenvolvimento pessoal e para a promoção do desenvolvimento positivo, constituindo esta uma área pouco desenvolvida nas escolas portuguesas. De resto, o nosso estudo revelou pistas acerca da importância da realização pessoal, da atitude proactiva, da autoestima, do relacionamento interpessoal e da motivação como variáveis do desenvolvimento do jovem, capazes de potenciar o seu crescimento intelectual, humano e social. Da investigação resultaram indicações que apontam para o facto destas três dimensões não serem estaques mais sim interdependentes, sendo que a ativação desencadeia a promoção de outra. Da análise global das necessidades dos jovens, sobressaem as áreas pessoal e social, o que por um lado se revela como uma das preocupações sentidas nos contextos educativos atuais e por outro revela a exigência de humanizar a educação e a sociedade. Só deste modo, será possível consagrar uma das principais finalidades da educação, a de dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, tal como sustenta Delors (2001). Simultaneamente, foi confirmada a necessidade de serem criadas estruturas, no contexto educativo, que favoreçam a promoção das referidas competências, uma vez que os currículos raramente chegam a desenvolvê-las, pois estão mais centrados nas competências cognitivas e académicas.

Com base na análise dos resultados obtidos através do questionário aplicado aos jovens participantes na formação, concluímos que quanto mais elevados são os índices de desenvolvimento das dimensões identificadas, maior é a percepção do desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e vocacionais. Assim, constatada a existência do desenvolvimento das competências referidas consideramos pertinente o investimento em formações que promovam as competências transversais quando tencionamos fomentar o sucesso educativo do jovem, que sejam complementares aos currículos escolares. Nesta linha, verificámos que os resultados deste estudo vieram de encontro ao que temos vindo a argumentar relativamente à necessidade de desenvolver integralmente o jovem e das dimensões da sua existência, como meio privilegiado para a promoção do sucesso académico e do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e vocacionais, de modo a maximizar as suas potencialidades e a diminuir as suas fragilidades. Quanto maior for o nível de ativação destas competências, melhor será a aptidão para lidarem positivamente com as adversidades inerentes à sua vida pessoal, social e académica.

Sintetizando, julgamos que este estudo disponibilizou um contributo educacional na área da promoção do desenvolvimento positivo de jovens do ensino secundário, concretizada através da descrição e avaliação de uma formação. No entanto, consideramos necessários estudos posteriores que permitam averiguar os resultados obtidos e compará-los com o desempenho académico dos jovens, de modo a investigar possíveis correlações existentes.

Por fim, gostaríamos de referir que o desenvolvimento desta investigação foi para nós gratificante e constituiu uma profunda aprendizagem, não só pelo conhecimento adquirido, mas também pela partilha e por todas as emoções vivenciadas junto dos jovens, professores e formadores envolvidos.

A atualidade exige que não deixemos adormecer a discussão sobre a finalidade máxima da educação e sobre o papel do aluno em todo o processo educativo. Continuamos a sonhar com uma escola mais humanizada e pacificada, onde se viva um espírito de cordialidade e de respeito, onde se ouça e partilhe a opinião do aluno e onde se procure formar padrões de referência que permitirão a cada um escolher e construir a sua própria identidade. Isto talvez não seja possível sem antes conferir um novo quadro organizacional às instituições escolares, baseado num novo contexto relacional, mais livre e humanizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa Editores.
- Azevedo, J.(2000). Sessão de abertura. In *As pessoas que moram nos alunos*. (pp.7-9). Porto: Edições Asa.
- Bowers, E.P., Li, Y., Kiely, M.K., Brittan, A., Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 720-735.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.ªed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Damáio, A. (2010). *O Livro da Consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591 (1), 13-24.
- Delors, J. (Coord.) (2001). *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (7.ª Ed.) Porto: Edições ASA.
- Drumm, K. (2006). The essencial power of group work. *Social Work with Adolescents*, 29 (2/3), 17-31.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology*. New York: Brunner-Routledge.
- Correia, T. (2003). *O insucesso académico no IST*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico.

- Faria, L. (2005). Desenvolvimento e auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise psicológica*, 4 (XXIII), 361-371.
- Ferreira, J.A.; Almeida, L.S. e Soares, A.P.C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1ºano: diferenças de género, situação dos estudante e curso. *Psico-USF*, 6 (1), 1-10
- Fontaine, A.M. (1988). Motivação e realização escolar em função do contexto social. (Revista Portuguesa de Pedagogia, 22 (2), 313-316.
- Formosinho, J.(1987). Um Currículo pronto a vestir, de tamanho único. In *Cadernos de Análise Sociológica da Educação*, Braga: U. Minho.
- Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização* (3.ª Ed.). Loures: Lusociência.
- Henwood, K. e Nicolson, P. (1995). Qualitative research. *The Psychologist*, March, 109110.
- Hoddinott, P., Allan, K., Avenell, A., e Britten, J. (2010). Group interventions to improve health outcomes: a framework for their design and delivery. *Biomed Central Public Health*, 10, 800-809.
- Kurtines, W. M., Montgomery, M. J., Arango, L L., e Kortsch, G.A. (2004). Does interventions change anything? New directions in promoting positive youth development. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 383-397.
- Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49. 413-446.
- Malizia, G. (1997). Insucesso scolastico. In J.M. Premeaux (Coord.). *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (pp. 539-540). Roma: LAS.
- Park, N. (2004a). Character strengths and positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Pereira, A.M.S. (1997). *Helping Students Cope: Counselling in Higher Education*. Hull, U.K: Tese de Doutoramento apresentada à University of Hull.
- Roth J., Brooks-Gunn, J. Murray, L., e Foster, W. (1998). Promotional healthy in adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (4), 423-459.
- Seligman, M. (1992). *Helpless: On depression, development, and death*. New York: W.H. Freeman.
- Seligman, M. (1994). *What you can change & what you can't*. New York: Knopf
- Seligman, M. E. P., e Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Silva, M. C.R., e Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina de estatística. *Psicologia Escolar Educacional*, 9 (2), 261-268.
- Snyder, C. e Lopez, S. (Eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press
- Stake, R.E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Relvas, A. P. (2000). A escola de ontem face aos adolescentes de hoje: como poderá ser amanhã? In *As pessoas que moram nos alunos*. (pp.75-94) Porto: Edições Asa.
- Rhee, H., Ciurzynski, S.M., e Yoos, H. L. (2008). Pearls and pitfalls of community-based group interventions for adolescents: lessons learned from adolescent asthma camp study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 31 (3), 122-135.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081
- Zarrett, N., e Lerner, R.M. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends*. Disponível em:
www.nationalservicesresources.org/files/legacy/filemanager/download/learns/ChildTrends-2008_02_27_PositiveYouthDev3.pdf