

Educação Positiva: o Ensino do Bem-Estar e Suas Implicações Emocionais e Cognitivas

Kristian Sgorla¹ e Maria Fatima Menegazzo Nicodem²

1. Graduado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC, *Campus Foz do Iguaçu* (2004) e licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR, *Campus Medianeira* (2018). Especialista em Comunicação, Educação e Artes pela Universidade Paranaense – UNIPAR, *Campus Cascavel* (2006). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus Foz do Iguaçu* (2016). Analista Educacional do Parque Tecnológico Itaipu – PTI-BR.

2. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (1991). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (1994). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2005). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2013). Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2017). Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, *Campus Medianeira*.

kristian_sg@hotmail.com e fatimanicodem@hotmail.com

Palavras-chave

Educação

Metodologias alternativas

Psicologia positiva

Resumo: Este trabalho intenta fomentar discussões e estudos acerca da viabilidade da implantação de um modelo de Educação Positiva no sistema público de ensino brasileiro. Essa nova abordagem educacional une as ciências da Psicologia Positiva e da Investigação Apreciativa ao ensino, defendendo que o florescimento emocional humano e a excelência acadêmica devem ser vistos como objetivos complementares da educação. Em linhas gerais, a Educação Positiva busca promover dentro e fora das instituições de ensino o bem-estar da comunidade escolar, em especial dos professores e alunos, por meio do estímulo ao autoconhecimento. Estudos mostram que o bem-estar infantojuvenil melhora de forma duradoura o desempenho acadêmico de crianças e jovens, contribui para sua saúde física na fase adulta, promove a criatividade e a coesão social, incentiva a cidadania, previne a depressão e reduz comportamentos de risco. A partir dessa perspectiva e utilizando-se de um levantamento bibliográfico e documental de caráter exploratório, este estudo pretende fazer um resgate histórico da Educação Positiva no mundo, desde sua gênese até o estado de sua arte. Como estudo de caso, o texto descreve o trabalho realizado na escola australiana *Geelong Grammar School*, pioneira mundial na inserção da Educação Positiva em um currículo escolar. Quer-se, com isso, criar um referencial teórico que possa inspirar e embasar projetos de incorporação da Educação Positiva nas práticas pedagógicas tradicionais brasileiras, adaptando experiências bem-sucedidas à realidade escolar de cada local.

Artigo recebido em: 20.12.2018

Aprovado para publicação em: 26.03.2019

INTRODUÇÃO

Há mais de um século, a escolarização de crianças e jovens segue um paradigma de ensino voltado quase que exclusivamente para o desenvolvimento cognitivo daqueles que se sentam nos bancos escolares (ADLER, 2016). Seus processos político-pedagógicos têm o claro objetivo de habilitar pessoas para atuarem no

mercado de trabalho quando adultos, replicando um modelo Fordista de educação que atende, em última instância, aos interesses do modo de produção vigente (SGORLA; LINDINO, 2015).

Dessa forma e em geral, as escolas preocupam-se em fornecer aos alunos ferramentas que visam unicamente ao alcance de seu sucesso profissional, sem levar em consideração aspectos socioemocionais (SELIGMAN et al., 2009). Assim, a grande maioria das escolas está preocupada apenas com a intelectualidade dos estudantes, concentrando seus esforços no desenvolvimento de capacidades como raciocínio, alfabetização, disciplina, avaliação e competências afins (SELIGMAN, 2011). Nesse cenário, as instituições de ensino tendem a enfatizar o pensamento crítico e analítico, em detrimento da criatividade e da aprendizagem de coisas novas (SELIGMAN, 2011).

O interessante é notar que esse desenvolvimento intelectual pragmático historicamente proposto pelos currículos escolares parece não corresponder às expectativas que os pais têm quando se trata daquilo que desejam para a vida de seus filhos.

[...] Pergunta número um: em uma ou duas palavras, o que você mais deseja para seus filhos?

Se você for como os milhares de pais que pesquisei, você terá respondido: “felicidade”, “confiança”, “contentamento”, “realização”, “equilíbrio”, “coisas boas”, “bondade”, “saúde”, “satisfação”, “amor”, “ser civilizado”, “sentido” e coisas do tipo. Resumindo, sua maior prioridade para seus filhos é *bem-estar* (SELIGMAN, 2011, p. 91).

Essa constatação chama a atenção, pois revela um grande distanciamento entre aquilo que os pais querem para seus filhos e aquilo que o chão da escola tem oferecido em termos de desenvolvimento humano. Reflexo disso é que, apesar de as sociedades ao redor do mundo se encontrarem contemporaneamente em uma situação mais confortável, sob o ponto de vista econômico (SELIGMAN, 2009), o mesmo período cronológico testemunhou um aumento significativo na incidência de casos de estudantes que apresentam insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem e disfunções comportamentais e afetivas como *bullying*, depressão e ansiedade. Também se tornou comum o relato de professores em estado de estresse, esgotamento mental e insatisfação profissional (CINTRA; GUERRA, 2017).

Toda essa conjuntura, é claro, se configura em campo fértil para pesquisadores interessados na área da educação. Entretanto, as tentativas de entender os fenômenos que acontecem na escola fazem com que a maioria dos esforços acadêmicos em pesquisas no contexto educacional busque conceber essas ocorrências por meio de lentes que só enxergam e analisam os problemas já postos, sugerindo mudanças àquilo que já se encontra consolidado (CINTRA; GUERRA, 2017).

Essa visão tradicional parece estar em processo de mutação, haja vista a produção cada vez maior de estudos que primam pela clareza e fomento de metodologias que visam ao bem-estar das pessoas e ao consequente bom funcionamento das instituições por meio de uma formação humana mais integral. (CINTRA; GUERRA, 2017). E a boa notícia é que alguns deles, como o de Seligman (2011), comprovam que uma maior sensação de bem-estar tem como resultado final a melhora da aprendizagem por parte dos alunos. Com base nisso, portanto, é apenas lógico defender que o ensino do bem-estar pode e deve ser inserido nas salas de aula como forma de se alcançar melhores resultados acadêmicos, ainda o objetivo principal das instituições de ensino.

Corroborar essa afirmação a recente homologação, por parte do Governo Federal, da nova Base Nacional Comum Curricular para o ensino infantil e fundamental, ocorrida em 20 de dezembro de 2017. O documento

trouxe à tona questões relevantes que dizem respeito à preocupação institucional do Estado com a construção de uma escola capaz de formar alunos de forma holística, desenvolvendo neles competências emocionais além das cognitivas. Entre as dez habilidades descritas pelo texto, chamam atenção as três últimas:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 9).

Esse contexto demanda pensar a educação de um modo diferente. E é exatamente isso que Martin Seligman fez ao propor um novo modelo educacional, por ele chamado de Educação Positiva (NORRISH, 2015). Em linhas gerais, essa abordagem educacional se apoia nas ciências da Psicologia Positiva e da Investigação Apreciativa, dois pilares epistemológicos de origens distintas, mas que se completam quando aplicados à educação (ADLER, 2016).

A meta da Educação Positiva é possibilitar, de modo não linear e construído socialmente, o desenvolvimento humano e a excelência acadêmica como objetivos complementares da educação. Seu propósito é desenvolver na comunidade escolar – alunos, professores, sistemas escolares, pais e outros parceiros da comunidade – habilidades de bem-estar e inteligência emocional, equipando-os com ferramentas para seu autoconhecimento e o autoconhecimento dos outros, de modo a apoiar e fortalecer a aprendizagem tradicional (BOOT, 2018). Propõe-se, com isso, a criação de um ambiente escolar capaz de formar alunos de maneira holística, tendo como principal objetivo entregar à sociedade indivíduos maduros cognitivamente e emocionalmente.

PSICOLOGIA POSITIVA: A CIÊNCIA DO BEM-ESTAR

Escrever sobre a Educação Positiva é um exercício que demanda, necessariamente, conhecer a história da Psicologia Positiva e compreender como ela se tornou um dos dois pilares dessa proposta educacional. Em linhas gerais, trata-se de uma faceta epistemológica da Psicologia que visa a melhorar a qualidade de vida das pessoas, prevenindo assim a incidência de doenças, especialmente as mentais. Atualmente, encontra-se em processo de expansão dentro da Psicologia, com uma proposta que busca reavaliar os talentos e qualidades humanas, dando a eles o *status* de ferramentas promotoras de bem-estar e prosperidade (PALUDO; KOLLER, 2007).

Embora haja certo consenso sobre a afirmação de que os pais da Psicologia Positiva sejam Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi – e seja um fato que seus estudos abordando essa temática tenham tido início no final da década de 90 –, autores como Grant Jewell Rich e Eugene Taylor defendem que a Psicologia Positiva nada mais é do que uma evolução de ideias já trabalhadas pela Psicologia Humanista, ainda na década de 50 (PACICO; BASTIANELLO, 2014). Por isso, é *mister* lançar um olhar crítico às duas linhas de pesquisa dentro de um contexto mais amplo, que é o da Psicologia em si.

Em sua origem, a Psicologia foi concebida com uma missão ampla que englobava três aspectos distintos, porém complementares, no que diz respeito à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos: “(...) curar as doenças mentais; tornar a vida das pessoas mais produtiva e feliz; e, identificar e criar talentos” (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 11).

No entanto, após o término da II Guerra Mundial, o governo estadunidense elencou como prioridade o tratamento das patologias mentais de seus veteranos de combate (PALUDO; KOLLER, 2007). Para isso, fundou a *Veterans Administration*, em 1946 – que recrutou e remunerou psicólogos para atenderem essa nova demanda institucional – e o *National Institute of Mental Health*, em 1947 – com o objetivo de levantar fundos para o financiamento de pesquisas na área de doenças mentais (CORRÊA, 2016). Com isso, os dois outros aspectos humanos que, *a priori*, também fariam parte da incumbência da Psicologia foram deixados de lado.

Esse movimento trouxe benefícios importantes para o fortalecimento e o aperfeiçoamento das terapias e tratamentos para as doenças mentais, mas, ao mesmo tempo, enfraqueceu as investigações sobre os aspectos virtuosos dos seres humanos (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 11).

O foco em apenas um aspecto da Psicologia acabou fazendo com que a área como um todo se especializasse exclusivamente na cura e no reparo de danos psicológicos de pacientes (PACICO; BASTIANELLO, 2014). O reflexo disso, segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000), foi a edificação de uma visão incompleta da Psicologia, na qual se negligenciam aspectos positivos que também fazem parte do sujeito e dos grupos sociais onde eles estão inseridos.

Os primeiros estudiosos que perceberam essa miopia da Psicologia foram Abraham Maslow, Gardner Murphy, Gordon W. Allport e Carl Rogers, mais tarde considerados os pais de uma vertente da Psicologia conhecida como Psicologia Humanista. Esse movimento teve seu início na década de 50 nos Estados Unidos e na Europa e buscava ser uma alternativa ao behaviorismo de John Watson e à psicanálise de Sigmund Freud (BUYS, 2005).

A insatisfação com o modelo baseado na doença, adotado pela psicologia, fez os psicólogos sustentarem a ideia de que as pessoas têm uma tendência natural para buscar seu crescimento e seu desenvolvimento. Os psicólogos humanistas afirmaram que a psicologia deve incluir fenômenos positivos como amor, coragem e felicidade. Esse modo de pensar levou os psicólogos a se afastarem da visão tradicional a fim de que pudessem ter uma compreensão mais abrangente do ser humano, e assim teria surgido a psicologia humanista, entrando em desacordo com a psicanálise e o behaviorismo. A visão que esses psicólogos tinham sobre o ser humano é de que a pessoa é mais que a soma das partes e apenas pode ser estudada e entendida adequadamente quando vista como um todo (PACICO; BASTIANELLO, 2014, p. 15).

Sob essa perspectiva é que, em 1954, o termo Psicologia Positiva foi utilizado pela primeira vez, no livro *Motivation and Personality* de Maslow. Em sua primeira edição, a obra trouxe o capítulo *Toward a Positive Psychology*, no qual o autor dizia que a potencialidade dos seres humanos ainda não havia sido totalmente entendida (PACICO; BASTIANELLO, 2014). Isso porque, segundo Maslow, “[...] a psicologia havia tido muito mais sucesso em compreender o lado humano negativo que o positivo, isso revelava muito sobre as

deficiências, as doenças e os pecados do homem, mas pouco sobre suas potencialidades, suas virtudes, suas aspirações realizáveis” (PACICO; BASTIANELLO, 2014, p. 15-16).

Embora muito similar àquilo que defende contemporaneamente a Psicologia Positiva, essa forma humanista de enxergar a Psicologia não era reconhecida como ciência por Seligman e Csikszentmihalyi. Os autores não viam na produção acadêmica da Psicologia Humanista metodologias científicas atrativas. Esse fato, segundo eles, depunha contra a credibilidade dos estudos, pois produzia bases empíricas epistemologicamente inadequadas. Esse seria um dos motivos pelos quais esse ramo da Psicologia tenha ficado tão ligado a questões como a individualidade e a autoajuda (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Insatisfeitos com a epistemologia humanista, mas convencidos de que a Psicologia deveria reassumir os dois terços de sua missão original que foram deixados de lado após a II Guerra Mundial, Seligman e Csikszentmihalyi formaram, no final da década de 90, um grupo de psicólogos e pesquisadores interessados em iniciar um movimento científico em prol do estudo dos aspectos positivos da vida que a tornam digna de ser vivida (PACICO; BASTIANELLO, 2014).

Esse movimento ganhou o nome de psicologia positiva, que pode ser entendido como um termo guarda-chuva para o estudo das emoções, das características individuais e das instituições positivas centrado na prevenção e na promoção da saúde mental (PACICO; BASTIANELLO, 2014, p. 16).

Segundo as autoras, o principal interesse da recém-criada Psicologia Positiva era a construção de um entendimento científico acerca dos pontos fortes e das experiências dos seres humanos, sempre focando em sua felicidade e nas maneiras de mitigar as dores e promover o bem-estar subjetivo. Para Seligman e os demais membros do grupo que deu início ao movimento, o que distinguia a Psicologia Positiva de sua antecessora Humanista era justamente a cientificidade que os pesquisadores queriam dar a seus estudos. “[...] O caráter científico enfatizado por esse movimento sinaliza que a psicologia positiva não deve ser confundida com autoajuda ou com afirmações baseadas no esoterismo ou com qualquer tipo de religião” (PACICO; BASTIANELLO, 2014, p. 16).

Cabe aqui também destacar duas coisas. A primeira é que a Psicologia Positiva reconhece a existência de situações de risco e de doenças responsáveis pelo desencadeamento do sofrimento dos indivíduos (PALUDO; KOLLER, 2007). Contudo, seu objetivo é ampliar o foco da Psicologia para além dessas questões exclusivamente patológicas, direcionando os estudos científicos para o entendimento dos traços humanos positivos. Dessa forma, os teóricos desse movimento acreditam que “[...] a ciência psicológica aprenderá como prevenir doenças mentais e físicas, e os psicólogos poderão desenvolver métodos para ajudar pessoas e comunidades a enfrentarem as vicissitudes da vida, mantendo os níveis de felicidade e bem-estar” (PACICO; BASTIANELLO, 2014, p. 17).

Ainda segundo Pacico e Bastianello (2014), a segunda situação a ser salientada é que a Psicologia Positiva não propõe a criação de uma área nova dentro da Psicologia. De acordo com as autoras, o movimento busca construir uma nova epistemologia voltada à prevenção de doenças mentais, em vez de seu tratamento, para isso utilizando-se da investigação dos aspectos positivos e saudáveis do desenvolvimento humano.

Levando isso em consideração, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) defendem que as investigações da Psicologia Positiva devem se alicerçar em três níveis: o subjetivo, o individual e o de grupo. Pacico e Bastianello (2014, p. 17) os resumiram da seguinte forma:

No nível subjetivo, o interesse concentra-se nos estudos das experiências subjetivas de valor, como bem-estar subjetivo e satisfação de vida (no passado), otimismo e esperança (no futuro), felicidade e *flow* (no presente). No nível individual, busca-se compreender os traços positivos ligados às características e ao funcionamento de cada pessoa, como capacidade para o amor, talentos, habilidades interpessoais, generosidade, perdão e sabedoria. No nível grupal, são analisadas as virtudes cívicas e as instituições que contribuem para que os indivíduos tornem-se cidadãos melhores, com foco em responsabilidade, altruísmo, tolerância e ética no trabalho.

Esse interesse levou Martin Seligman (2011) a desenvolver o que ele chamou de teoria do bem-estar, que para ele deve ser o ponto focal da Psicologia Positiva. Esse conceito envolve todos os pilares supracitados e é composto por cinco elementos que, segundo o autor, possuem três características em comum: contribuem para a formação do bem-estar; podem ser buscados por si só, sem a intenção de obtenção de algum dos outros elementos; e são possíveis de serem medidos de maneira independente. Os cinco elementos são descritos como emoção positiva, engajamento, relacionamentos positivos, sentido e realização. Em inglês, eles formam a sigla *PERMA*.

O primeiro elemento, emoção positiva, é descrito por Seligman (2011, p. 27) como “a pedra angular da teoria do bem-estar”. Medido de forma subjetiva, seria tudo aquilo de bom que pode ser sentido pelo ser humano, como prazer, entusiasmo, êxtase, calor, conforto e sensações similares. Para Seligman (2011, p. 22), uma vida baseada na busca por essas emoções positivas pode ser chamada de uma “vida agradável”.

O segundo elemento, engajamento, também só pode ser subjetivamente mensurado. Diz respeito a entregar-se completamente a uma atividade, perdendo inclusive a noção do tempo e de si mesmo durante sua execução. Pode ser considerado o oposto da emoção positiva, pois segundo Seligman (2011) é comum que pessoas não saibam dizer o que pensam ou sentem enquanto estão engajadas em algo (SELIGMAN, 2011).

O terceiro elemento são os relacionamentos positivos. E a explicação de Seligman (2011) para esse componente é simples: poucas coisas consideradas positivas na vida acontecem quando as pessoas estão sozinhas. “As outras pessoas são o melhor antídoto para os momentos ruins da vida e a fórmula mais confiável para os bons momentos” (SELIGMAN, 2011, p. 31).

O quarto elemento é o sentido. Ele nada mais é do que a noção subjetiva ou objetiva de pertencimento a algo que se pensa ser maior do que o próprio eu. Para Seligman (2011, p. 22), a “humanidade cria todas as instituições positivas que permitem isso: a religião, o partido político, a família, fazer parte de um movimento ecológico ou de um grupo de escoteiros”.

Finalmente, o quinto e último elemento traz a realização. Ela descreve as coisas que os indivíduos fazem livremente apenas por fazer. É interessante notar que esse elemento, apesar de fazer parte da teoria do bem-estar, pode não produzir emoções positivas, sentido ou relacionamentos positivos. Ele trata da busca humana por sucesso, realização, conquista e domínio por eles mesmos. É o que Seligman (2011, p. 29) chama de “vitória pela vitória”.

Dando suporte a esses cinco elementos aparecem as forças pessoais (SELIGMAN, 2011), identificadas por Peterson e Seligman antes da teoria do bem-estar, mais precisamente em 2004 (PALUDO; KOLLER, 2007). Nesse ano, os pesquisadores criaram uma espécie de tabela periódica com 24 aspectos positivos dos seres humanos, ao que chamaram de forças de caráter. Também desenvolveram um método de avaliação capaz de identificar quais dessas forças se destacam mais em cada indivíduo. Essas características poderiam ser classificadas em seis grupos de virtudes agrupados a partir de perspectivas cívicas, relacionais, cognitivas e

emocionais definidas da seguinte forma: sabedoria, coragem, humanidade, justiça, temperamento e transcendência. Esse sistema foi chamado pelos autores de *Values in Action (VIA) – Classification of Strengths and Virtues Manual* (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 14).

Essa classificação tem sido considerada universal, uma vez que a avaliação envolveu diferentes culturas, contextos e tempos históricos. O objetivo desse material é prover definições, medidas e intervenções para cada uma das forças de caráter (...). Pesquisadores e terapeutas podem utilizar esses instrumentos para desenvolverem intervenções e ajudarem as pessoas a acentuarem suas possibilidades de florescimento.

De acordo com Seligman (2011), conhecer as forças de caráter individuais é fundamental para a Psicologia Positiva, pois essas 24 características pessoais sustentam todos os cinco elementos da teoria do bem-estar, uma vez que é o seu emprego nas atividades cotidianas o que gera as emoções positivas, o engajamento, os melhores relacionamentos, o sentido e realização.

Conclui-se, então, que:

[...] o bem-estar não pode existir apenas na sua cabeça: ele é uma combinação de sentir-se bem e efetivamente ter sentido, bons relacionamentos e realização. O modo como escolhemos nossa trajetória de vida é maximizando todos esses elementos (SELIGMAN, 2011, p. 36).

Assim sendo, se a proposta da Psicologia Positiva é suscitar o potencial e o bem-estar dos indivíduos por meio de intervenções nas esferas subjetiva, individual e de grupo, torna-se natural defender sua inserção na escola, notoriamente um ambiente onde esses três níveis se apresentam em fase de desenvolvimento.

INVESTIGAÇÃO APRECIATIVA: UMA ABORDAGEM CORPORATIVA COM POTENCIAL EDUCACIONAL

A leitura atenta do que foi descrito até aqui deixa claro que a grande missão da Psicologia Positiva é o fomento do autoconhecimento e do desenvolvimento individual e dos grupos por meio do uso das forças pessoais e da promoção do bem-estar. Ciente disso, e considerando a heterogeneidade de talentos que compõe o tecido social, não seria intrigante pensar uma metodologia que conseguisse reunir todas essas distintas individualidades virtuosas, motivando-as para atuarem de forma conjunta em torno de um objetivo institucional comum?

Foi exatamente isso que propôs o pesquisador David Cooperrider (1986) em sua tese de doutorado intitulada *Appreciative inquiry: Toward a methodology for understanding and enhancing organizational innovation*. Nesse estudo, o autor coloca em xeque o *modus operandi* tradicional de resolução de problemas das organizações. Para ele, concentrar a energia de equipes de trabalho na solução de adversidades já postas sem levar em consideração o que de melhor os colaboradores têm para oferecer pode, além de reforçar o obstáculo que se busca transpassar, provocar desconfortos intra e interpessoais dentro do próprio estafe (COOPERRIDER, 1986).

Cooperrider (1986) propõe, então, uma mudança paradigmática do foco gerencial do desenvolvimento organizacional, fundamentada, entre outras coisas, no construcionismo social de Gergen (SOUZA; MCNA-

MEE; SANTOS, 2010). Para Cooperrider (2011), é necessário que as instituições renunciem a cultura de gestão baseada em déficit e passem a adotar um gerenciamento baseado na investigação e na apreciação de pontos fortes dos indivíduos e das entidades nas quais eles desempenham suas atividades. Isso, por si só, já daria início ao processo de mudança que se busca. Essa nova abordagem foi batizada pelo autor como *Appreciative Inquiry* (AI na sigla em Inglês), ou Investigação Apreciativa (IA), em Português “[...] The birth of AI extended this idea to the realm of the organizational life by suggesting that the very act of asking a question has profound impact. Inquiry and change are not separate moments” (COOPERRIDER; GODWIN, 2011, p. 740)

Em outras palavras, portanto, é possível afirmar que o foco central da IA é criar uma perspectiva partilhada de futuro que tem como ponto de partida não um problema, mas sim um cenário ideal em que se almeja chegar. A partir disso é que são pensadas as ações necessárias para que esse desejo se torne uma realidade (RAZZOLINI FILHO et al., 2013).

[...] A Investigação Apreciativa é uma abordagem inovadora que desafia o modelo habitual de gestão nas organizações, voltada para a resolução dos problemas ou dificuldades. (...) Busca o melhor das pessoas, suas organizações e o mundo ao redor delas. Catalisa novas formas de pensar sobre metas, estratégias e resultados (RAZZOLINI FILHO et al., 2013, p. 184-185).

Os autores chamam a atenção para um dos grandes diferenciais da IA: o fato de que, em seu processo, todas as partes interessadas em melhorar o ambiente organizacional são chamadas a participar e colaborar com o futuro da organização (RAZZOLINI FILHO et al., 2013). Eles corroboram o discurso de Souza, McNamee e Santos (2010) quando explicam as vantagens e o que tal iniciativa agrega em termos de resultados institucionais.

O discurso construcionista social, na forma aqui debatida, oferece uma perspectiva estritamente ética das relações humanas. O pesquisador construcionista olha para o contexto local, para os participantes que estão envolvidos no contexto de produção de sentidos e para as circunstâncias culturais e históricas mais amplas que trazem à tona os significados particulares e ações produzidas em um dado momento interativo. (...) Desse modo, as pessoas – vistas sempre em contexto relacional – são responsabilizadas por suas escolhas e, mais importante, essas escolhas vão ser entendidas dentro do contexto de produção contínua das práticas relacionais. Então, sempre haverá possibilidade de inclusão das formas alternativas de entendimento em cada situação, uma vez que cada participante envolvido na coordenação de ações conjuntas carrega múltiplas possibilidades para a significação e ação (p. 599).

Assim, a partir de pressupostos que defendem que: a) toda organização ou grupo social possui algum ponto positivo; b) o foco dos pensamentos transforma a realidade; c) a realidade é um *continuum* no qual coexistem diversas versões socialmente construídas; d) as perguntas têm o poder de influenciar de alguma forma quem é perguntado; e) experiências positivas do passado ajudam os indivíduos a criar expectativas otimistas quanto ao futuro; f) diferenças são fundamentais e devem ser valorizadas; e g) a linguagem utilizada pelas pessoas constrói sua realidade (SOUZA; MCNAMEE; SANTOS, 2010), Cooperrider, Whitney e Stravos (2003) apontam que a prática da IA deve estar alicerçada em uma base teórica composta por cinco prin-

cípios norteadores explicados por eles: o Princípio Construcionista, o Princípio da Simultaneidade, o Princípio Poético, o Princípio Antecipatório e o Princípio Positivo.

O Princípio Construcionista entende que as visões que as pessoas têm sobre o mundo são construtos co-construídos socialmente. Tratam-se, portanto, de produtos histórico-culturais. Por isso, necessariamente, quem aplica a Investigação Apreciativa deve prestar atenção à maneira como os indivíduos narram suas histórias, pois elas descrevem o mundo subjetivo que justifica pensamentos e ações individuais e coletivas (COOPERRIDER; WHITNEY; STRAVOS, 2003).

Já o Princípio da Simultaneidade versa sobre a relação entre pesquisa e mudança. Ele defende que a investigação deve ser vista como uma intervenção, pois ajuda a construir a realidade à medida que avança. Nesse caso, e durante a interação entre profissional/pesquisador e participante, a preocupação nunca deve ser com as respostas, mas sim com as perguntas, e como elas estruturam diferentes verdades (COOPERRIDER; WHITNEY; STRAVOS, 2003).

O terceiro princípio é o Poético. Ele enfatiza a maneira *sui generis* com a qual os indivíduos continuamente dão autoria a seu próprio mundo. Nele, o passado, o presente e o futuro servem como aprendizagem e inspiração, além de serem fontes infinitas de interpretação. Isso permite o estudo de quaisquer características da práxis humana, a partir de perspectivas específicas que se tenha interesse (COOPERRIDER; WHITNEY; STRAVOS, 2003).

O quarto princípio é chamado de Antecipatório. Basicamente, advoga que a maneira como os indivíduos pensam seu futuro acaba por construir o caminho que os leva até ele. Quer-se, com isso, dizer que se as pessoas enxergam um futuro cheio de alternativas, concentrarão seus esforços em ações que possam materializar essas expectativas (COOPERRIDER; WHITNEY; STRAVOS, 2003).

Finalmente, o quinto preceito, denominado Princípio Positivo, faz uma constatação que pode ser vista como um elo entre a IA e a Psicologia Positiva: perguntas focadas em aspectos individuais e organizacionais positivos têm maior chance de promover o engajamento dos participantes dentro do processo de mudança institucional (COOPERRIDER; WHITNEY; STRAVOS, 2003).

Esses pressupostos e princípios mostram que o discurso da IA leva a uma prática focada naquilo que é positivo. Isso representa uma ruptura epistemológica do paradigma de resolução de problemas organizacionais (RAZZOLINI FILHO et al., 2013). O quadro abaixo explicita essa mudança:

Tabela 1. Transformação do Paradigma de Resolução de Problemas

Abordagem Tradicional	Abordagem da IA
Identificar o problema	Apreciar o que há de positivo
Analisar a origem da causa	Imaginar o que poderia ser
<i>Brainstorming</i> de soluções e análises	Determinar o que deveria ser
Desenvolver planos de ação ou intervenção	Criar, de forma conjunta, o que será
Organizações são problemas a serem resolvidos	Organizações são centros de relações ligados a capacidades e forças infinitas

Fonte: Adaptado de RAZZOLINI FILHO et al., 2013

A INVESTIGAÇÃO APRECIATIVA NA PRÁTICA: O CICLO 4-D

Uma vez ciente dos pressupostos e princípios que norteiam a Investigação Apreciativa, é chegado o momento de aplicá-la. Embora Cooperrider, Whitney e Stravos (2003) não defendam a sistematização de proce-

dimentos como único modo de emprego da abordagem, o método de aplicação da IA está estruturado dentro de uma lógica chamada de ciclo 4-D (do inglês *Discovery, Dream, Design e Destiny*) (RAZZOLINI FILHO et al., 2013).

A primeira etapa desse ciclo é chamada de *Discovery*, ou Descoberta. Dela deve participar o maior número possível de partes envolvidas no contexto que está sendo investigado, que pode ser um grupo, uma comunidade ou uma organização. É fundamental que essas pessoas ocupem posições e espaços distintos dentro do cenário estudado, de modo a garantir a pluralidade da representação de ideias e visões de mundo (SOUZA; MCNAMEE; SANTOS, 2010). Busca-se então, por meio do diálogo, descobrir aquilo que funciona dentro dos cenários investigados, por intermédio de perguntas que levem em conta dois fatores essenciais:

1. A busca por relatos de experiências pessoais que já deram certo. Dessa forma, busca-se que as pessoas identifiquem aquilo que foi vivenciado como sucesso no passado.
2. Colocar o participante para pensar as melhores possibilidades futuras para si mesmo e para o grupo do qual participa (SOUZA; MCNAMEE; SANTOS, 2010, p. 602).

Dessa forma, é possível descobrir a partir da ótica das partes interessadas envolvidas, por exemplo, quais qualidades cada participante mais admira em si mesmo, nos colegas, no trabalho e na organização onde atua; quais fatores levaram a instituição a alcançar seus melhores resultados; o que dá certo e precisa ser mantido dentro de uma conjuntura de mudança; qual seria o melhor cenário institucional possível, levando em consideração seus anseios pessoais e coletivos; entre outros questionamentos (COOPERRIDER; WHITNEY; STRAVOS, 2003). “[...] Our questions focus our attention on what is ‘there’ to be noticed” (COOPERRIDER; GODWIN, 2011, p. 740)

Todos esses questionamentos giram em torno de um tópico de investigação. É ele que conduzirá a IA, servindo também como base para a fase do Sonho, ou *Dream*, segunda etapa do ciclo 4-D. Nesse ponto, os participantes trabalham juntos na criação e descrição de um futuro ideal. Eles são encorajados a serem ambiciosos, mesmo que o resultado disso seja a descrição de algo que pareça impossível de ser alcançado, em um primeiro momento (RAZZOLINI FILHO et al., 2013).

O que vem a seguir é o estágio de Planejamento, ou *Design*. Nessa fase, estimula-se “a produção das ‘proposições provocativas’, que são os objetivos mais desafiadores a serem delineados pelo grupo, que se tornam motivadores para que as pessoas alcancem resultados positivos no futuro” (SOUZA; MCNAMEE; SANTOS, 2010, p. 602). Essas propostas serão responsáveis por nortear as ações futuras da organização. No entanto, para serem eficazes, precisam ser capazes de instigar a participação de todos os envolvidos no processo (RAZZOLINI FILHO et al., 2013).

Finalmente, a quarta e última fase, denominada Destino (*Destiny*), propõe a elaboração de um plano de trabalho. Nele deve constar tudo que é essencial em termos de recursos humanos e materiais para efetivar as propostas desafiadoras trazidas na etapa anterior (SOUZA; MCNAMEE; SANTOS, 2010). Para isso, “[...] formam-se equipes que realizarão os trabalhos oportunos para concretização do sonho” (RAZZOLINI FILHO et al., 2013, p. 188).

Todo o processo supracitado pode ser retratado graficamente conforme mostra a Figura 1.

Em linhas gerais, portanto, o grande mérito de Cooperrider (1986) foi mostrar que uma perspectiva para resolução de problemas organizacionais baseada em um processo de investigação do qual todos participam e focada naquilo que está funcionando e é valorizado pelas pessoas dentro das instituições produz novas possibilidades e realidades de recursos (SOUZA; MCNAMEE; SANTOS, 2010). Esse entendimento em muito se

assemelha com a visão focada nos aspectos positivos das pessoas propostas pela Psicologia Positiva. Sob essa ótica, é possível dizer que a IA pode ser usada como uma ferramenta para potencializar, em nível organizacional, os benefícios da teoria do bem-estar.

Figura 1. Ciclo 4-D



Fonte: Adaptado de RAZZOLINI FILHO et al., 2013

GEELONG GRAMMAR SCHOOL: ONDE TUDO COMEÇOU

Os estudos em Psicologia Positiva e Investigação Apreciativa aplicada mostraram que a adoção de um novo paradigma para resolução de problemas organizacionais era algo não só viável do ponto de vista prático, como também desejável do ponto de vista psicológico. Fomentar o desenvolvimento de uma organização por meio da promoção do autoconhecimento e do estímulo ao uso das qualidades dos colaboradores em prol de um objetivo institucional coconstruído se revelou uma alternativa eficaz para correção de rumos corporativos, aumentando a motivação das equipes e, conseqüentemente, a produtividade do empreendimento.

Essa constatação permite imaginar a viabilidade da aplicação desse novo modelo à educação. Ainda mais se a proposta partir do entendimento de que a escola nada mais é do que uma instituição sistematizada composta por indivíduos dotados das mais diversas capacidades cognitivas e emocionais e que historicamente enfrenta diversos problemas de ordem política, pedagógica e estrutural. Nesse contexto, o grande questionamento a ser feito é se o bem-estar deveria ser ensinado na escola (SELIGMAN et al., 2009).

A resposta parece ser sim, e é amparada por algumas observações. Seligman et al. (2009), por exemplo, justificam essa posição ao trazer para o debate o fato de que, contemporaneamente, a idade de ocorrência de um primeiro episódio de depressão tenha passado da fase adulta para a adolescência, explicando o aumento na incidência de casos da doença entre os jovens. Norrish (2015) complementa essa apuração ao dizer que o novo milênio trouxe consigo uma série de outras situações – como o aumento de casos de estresse, ansiedade, disfunções alimentares, autoflagelação e abuso de substâncias tóxicas por parte de crianças, adolescentes e jovens – cujo enfrentamento eficaz parece não ser feito pelos modelos educacionais existentes.

Essa suposta inaptidão do ensino tradicional para lidar com os dilemas sociais contemporâneos não tira da escola sua importância e nem diminui sua responsabilidade. O fato de crianças e adolescentes passarem a maioria de seu tempo nas instituições de ensino e o reconhecimento de grande parte dos pais e educadores de que a promoção do bem-estar e o desenvolvimento do caráter são aspectos centrais da educação escolar transformam a escola no local ideal para implantação de iniciativas de promoção de felicidade em larga escala (SELIGMAN et al., 2009).

Os autores sustentam essa ideia na afirmação de que mais bem-estar aumenta a qualidade de vida, diminui comportamentos de risco e contribui para um melhor aprendizado, este último tradicionalmente o grande objetivo da educação. Essa constatação se baseou em evidências geradas por mais de 15 anos de estudos na área promovidos pela Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos. Eles permitiram a criação de dois diferentes programas voltados ao ensino do bem-estar em escolas: o *Penn Resiliency Program* (PRP) e o *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* (SELIGMAN et al., 2009).

Em linhas gerais,

O *Penn Resiliency Program* (PRP), desenvolvido pelo Centro de Psicologia Positiva da Universidade da Pensilvânia (EUA), é um programa para grupos de adolescentes utilizado, desde 1990, em escolas de diferentes países. Os participantes recebem lições sobre habilidades cognitivo-comportamentais e sociais, com o objetivo de desenvolver resiliência, bem-estar e habilidades sociais e emocionais (CINTRA; GUERRA, 2017, p. 508).

Por sua vez, o *Strath Haven Positive Psychology Curriculum*

[...] consiste em um currículo, também desenvolvido pelo Centro de Psicologia Positiva da Universidade da Pensilvânia, para os estudantes da *Strath Haven High School*. O objetivo do programa, iniciado em 2003, é desenvolver as forças de caráter, relações de apoio, sentido de vida e, também, elevar as emoções positivas e reduzir as emoções negativas (CINTRA; GUERRA, 2017, p. 508).

Os resultados alcançados pela implantação desses programas em escolas – com destaque para a redução e prevenção de sintomas de depressão, redução da desesperança, redução e prevenção da ansiedade, redução de comportamentos de risco, entre outros – sustentam, em última instância, à conclusão de Seligman et al. (2009) de que o ensino do bem-estar deveria ser feito na escola.

[...] We conclude that, were it possible, well-being should be taught in school on three grounds: as an antidote to depression, as a vehicle for increasing life satisfaction, and as an aid to better learning and more creative thinking (p. 295)

Essa ideia inovadora de se ensinar bem-estar chamou a atenção da escola *Geelong Grammar School* (GGS), localizada na cidade de Corio, na Austrália, hoje considerada o maior internato e externato australiano. Seus diretores, interessados em novas ideias e novos modos de ensinar que ajudassem os jovens a se desenvolver em uma sociedade cada vez mais complexa, foram convencidos pelos resultados alcançados pelo PRP e pelo *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* que as habilidades de bem-estar podiam ser ensinadas, e que pessoas de todas as idades podiam aprendê-las, de modo a controlar melhor suas emoções e promover seu autoconhecimento e o autoconhecimento dos outros (NORRISH, 2015).

Assim, em 2008, Martin Seligman foi convidado pela GGS para moldar as práticas da instituição de ensino usando como base os princípios da Psicologia Positiva. Foi nesse momento que o termo Educação Positiva foi cunhado. Ele foi escolhido porque, além de substituir a palavra *psicologia* – que para os membros da escola estava muito ligada a doenças mentais – refletia melhor as práticas que a escola queria implementar (NORRISH, 2015).

Mais que uma nova denominação, a expressão Educação Positiva passou a defender uma ideia educacional. Seligman (2011) a definiu como um modelo de educação que visa a ensinar tanto as habilidades acadêmicas quanto aquelas que promovem o bem-estar. A GGS complementou essa definição afirmando que a Educação Positiva une a ciência da Psicologia Positiva às melhores práticas de ensino e aprendizagem para incentivar e apoiar escolas e indivíduos da comunidade a florescer (NORRISH, 2015).

O primeiro passo desse projeto foi formar uma equipe de docentes da GGS em Psicologia Positiva. Em janeiro de 2008, Martin Seligman e Karen Reivich ministraram, junto a outros especialistas vindos da Universidade da Pensilvânia, um curso sobre resiliência e Psicologia Positiva. Com duração de nove dias, o treinamento abordou conceitos como resiliência e forças de caráter. A ideia era trabalhar o bem-estar dos membros da equipe, pois havia um consenso de que isso seria um pré-requisito para o ensino do bem-estar aos alunos (NORRISH, 2015).

Em seguida, Seligman e sua equipe dedicaram-se, de forma conjunta com os professores e outros integrantes da comunidade escolar, ao planejamento de como introduzir a Psicologia Positiva nas salas de aula e também na escola como um todo, em um processo que durou aproximadamente um ano. Essa etapa teve como base o *Penn Resilience Program* e o *Strath Haven Positive Psychology Curriculum*, sendo complementada por um intercâmbio entre a comunidade escolar e estudiosos da área que visitavam a instituição com o objetivo de propiciar aos colaboradores e alunos locais uma troca de conhecimentos e de experiências sobre o tema (NORRISH, 2015).

A iniciativa seguinte consistiu na formação de uma equipe interna multiplicadora, composta tanto por docentes quanto por outros colaboradores da escola não envolvidos com o ensino. Esse movimento tinha dois intuitos: 1) criar um ambiente sustentável e autônomo para o desenvolvimento da Educação Positiva em longo prazo; e 2) garantir o compromisso não só de professores, mas de todos os membros da escola com o bem-estar pessoal e do próximo (NORRISH, 2015).

Essa preocupação também chegou aos pais e familiares dos alunos. Por meio de palestras com especialistas e conversas sobre temas como atenção plena, resiliência e mentalidade de crescimento, as famílias foram sendo sensibilizadas e incluídas no processo. O objetivo era fazer com que os núcleos familiares, a escola e a comunidade funcionassem como uma equipe de apoio, trabalhando de forma conjunta em favor do bem-estar e do aprendizado dos alunos (NORRISH, 2015).

Norrish (2015) conta que todo esse processo teve como resultado final a elaboração de um modelo aplicável de Educação Positiva. Esse novo paradigma educacional seria capaz tanto de garantir o comprometimento de toda a escola com o bem-estar de seus integrantes quanto de nortear as práticas pedagógicas da GGS. Baseado no conceito do *PERMA* proposto por Seligman (2011), o novo paradigma é basicamente composto por seis domínios: emoções positivas, propósito positivo, engajamento positivo, relações positivas, realizações positivas e saúde positiva, todos sustentados pelas forças de caráter.

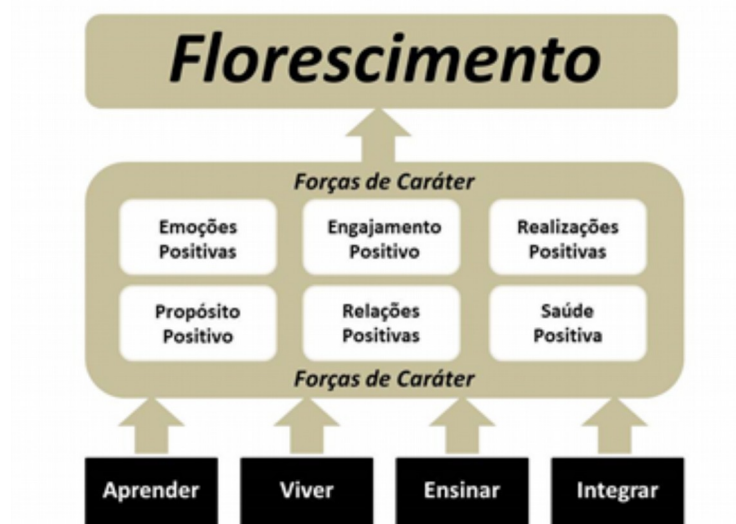
Cintra e Guerra (2017) sintetizam esses domínios, deixando claro os objetivos de cada um deles dentro dos processos de ensino e aprendizagem. O ensino das emoções positivas, por exemplo, visa a ajudar os alunos a compreenderem e cultivarem suas emoções positivas, sem negar, contudo, que as emoções negativas

também existem e fazem parte da vida. Já o engajamento positivo busca aumentar a motivação dos alunos dentro e fora das salas de aula, de modo a aprimorar seu aprendizado. A realização positiva, por sua vez, estimula os estudantes a estabelecerem metas acadêmicas e pessoais que sejam gratificantes individualmente, mas que também tragam benefícios para a comunidade.

Intimamente ligado à realização positiva está o propósito positivo. Ele estimula o compromisso com a comunidade e com o próximo como caminho para construção de uma vida cheia de significado, na qual as forças de caráter são usadas de forma altruísta em prol de um bem maior. O âmbito dos relacionamentos positivos trata do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, visando à construção de relações saudáveis e relevantes para o indivíduo e para os outros. Baseia-se em valores como respeito, bondade e perdão. Finalmente, a saúde positiva busca promover o bem-estar por meio do desenvolvimento de hábitos saudáveis sustentáveis e que estimulem a resiliência, como a prática de exercícios físicos, uma alimentação saudável e atividades que promovam a saúde mental, como a meditação, por exemplo (GUERRA; CINTRA, 2017).

Segundo Norrish (2015), esse modelo ganha vida na escola em quatro níveis, denominados, em inglês, *Learn it, Live it, Teach it* e *Embed it*, traduzidos livremente para o português conforme mostra a base da Figura 2.

Figura 2. Modelo de Educação Positiva da *Geelong Grammar School*



Fonte: Adaptado de NORRISH, 2015

A imagem mostra que para os seis domínios alicerçados nas forças de caráter terem como resultado o florescimento humano, é preciso que as equipes escolares como um todo, junto aos pais, **aprendam** a Psicologia Positiva e sejam encorajados a **viver** seus princípios. Só assim eles serão capazes de **ensinar** essa teoria a seus alunos, em um processo que pode se dar de forma implícita, por meio da inserção dos conceitos de bem-estar no currículo acadêmico, e de maneira explícita, com aulas específicas sobre temas ligados à Psicologia Positiva. Enfim, o modelo busca **integrar** toda a comunidade escolar mediante a criação de uma cultura voltada para a busca do bem-estar (NORRISH, 2015).

Apesar de Norrish (2015) reconhecer que esse novo paradigma educacional ainda se encontra em processo de evolução e desenvolvimento, a autora salienta que os resultados de sua implantação na escola GGS foram alentadores. Estudos realizados por pesquisadores da Universidade de Melbourne a partir do ano de

2011 demonstraram que os estudantes da GGS aumentaram de forma significativa seus níveis de bem-estar durante o ano letivo, em comparação com alunos de outras escolas australianas com características similares. Além disso, também foi percebida uma menor ocorrência de sintomas de depressão e ansiedade entre os discentes (CINTRA; GUERRA, 2017).

[...] It is hoped that this model supports other schools in their own journey with Positive Education and serves as a useful road map to integrating science-informed wellbeing strategies across a range of settings and organizations (NORRISH, 2015, p. 47)

Essas descobertas, somadas às observações de Seligman (2011) e Adler (2016) acerca da melhoria do desempenho acadêmico dos alunos submetidos à abordagem da Educação Positiva, sugerem que a aplicação desse novo modelo educacional pode catalisar mudanças simples, porém significativas, nos processos de ensino e aprendizagem tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Advogar mudanças em um sistema educacional e em práticas pedagógicas vigentes a partir de um novo paradigma educativo é uma tarefa que demanda um olhar crítico, um profundo embasamento epistemológico e certo poder de convencimento. Isso se torna ainda mais compulsório quando a proposta envolve a implantação de algo desconhecido, como a Educação Positiva, em um cenário notoriamente contraditório, como é o caso da educação brasileira.

De início, a criticidade se faz necessária nesse contexto, pois permite o entendimento de que, historicamente, a educação tem voltado seus esforços para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, visando prepará-los única e exclusivamente para atuarem no mercado de trabalho. É interessante notar, no entanto, que ao longo das últimas décadas a sociedade passou por uma grande transformação, impulsionada principalmente pelo avanço tecnológico. A consequência disso foi uma metamorfose sociocultural e mercadológica que trouxe consigo várias novas possibilidades de atuação social que, por sua vez, passaram a demandar das pessoas uma série de requisitos hoje considerados básicos, mas que até então eram tidos como desnecessários ou algo de menor importância, como a criatividade e a capacidade constante de aprender coisas novas. Em outras palavras, a sociedade começou a perceber o valor da formação de seres humanos completos, maduros tanto cognitivamente quanto emocionalmente.

Dado seu papel institucional e de modo a suprir essa nova demanda que se configurou, esperava-se que a escola acompanhasse essa nova tendência e promovesse mudanças também em suas práticas, complementando os processos de ensino e aprendizagem tradicionais por meio do fomento ao autoconhecimento dos alunos e ao desenvolvimento de sua inteligência social e emocional. Curiosamente, não foi isso o que aconteceu. Ao contrário, as instituições escolares em geral se fecharam em seus muros e se mantiveram alheias ao que acontece do lado de fora delas, continuando a transmissão de conteúdos homogêneos e puramente voltados às questões ligadas ao avanço intelectual dos indivíduos.

Essa falta de sincronicidade entre o que a escola oferece e as demandas e possibilidades do mundo real faz com que, cada vez mais, os alunos não enxerguem sentido em frequentar as instituições de ensino. Isso tem como resultado o aumento dos índices de insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem, e problemas comportamentais e afetivos que resultam em um maior número de casos de *bullying*, depressão e ansiedade

nos alunos. Essa situação acaba por afetar também os professores, ocasionando um crescimento de sua insatisfação profissional, que tem como consequência a multiplicação de casos de estresse e esgotamento mental desses profissionais.

Na tentativa de conter esse problema, pesquisadores da área educacional se debruçam em estudos que, na grande maioria dos casos, têm como ponto focal problemas já postos, concentrando esforços e recursos para resolvê-los. Em uma analogia simples, atuam como mecânicos: procuram a peça que está com defeito, para então substituí-la por outra nova e fazer com que o sistema volte a funcionar como era previsto. Esse *modus operandi* não promove inovação, mas sim a manutenção de algo que, futuramente, voltará a apresentar defeitos.

Não é isso que propõe a Educação Positiva. Ao defender o ensino do bem-estar como complemento ao currículo tradicional para assim formar pessoas de maneira mais holística, essa nova abordagem não aponta para o que acontece de errado na escola. Ao contrário, valoriza aquilo que já existe, sugerindo uma evolução metodológica que permita potencializar os resultados que podem ser alcançados pelas instituições de ensino.

É nesse momento que o embasamento epistemológico se torna fundamental. Ensinar o bem-estar nas escolas deve ser defendido não só porque soa como algo politicamente correto. Mas também porque foi comprovado cientificamente por grandes pesquisadores da área, como Martin Seligman (2011) e Alejandro Adler (2016), que essa abordagem educacional promove o autoconhecimento, reduz comportamentos de risco, e em última instância, melhora o desempenho acadêmico dos alunos, grande objetivo da educação contemporânea e fator norteador de políticas públicas.

Contudo, não se prega aqui o uso *ipsis litteris* do modelo de Educação Positiva proposto pela instituição *Geelong Grammar School*, sob a supervisão de Seligman e sua equipe da Universidade da Pensilvânia. Apesar de eficaz, e de ter revolucionado a instituição de ensino supracitada, esse padrão foi pensado para ser executado em uma realidade totalmente distinta daquela que se apresenta no Brasil. Sendo assim, apropriar-se dele em sua totalidade e sem nenhuma adaptação seria um erro estratégico fadado a resultados muito diferentes daqueles conseguidos tanto na Austrália quanto nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, podendo colocar em xeque a aplicabilidade do conceito no sistema educacional brasileiro.

É preciso, portanto, inspirar-se em exemplos bem-sucedidos de inserção da Educação Positiva nos ambientes escolares ao redor do mundo para construir um modelo (ou vários) de Educação Positiva nacional, que pode até não utilizar esse mesmo nome, mas que esteja alicerçado em seus pilares teóricos, e que também leve em consideração as peculiaridades da realidade de cada nível do sistema de ensino brasileiro. Esse novo paradigma educacional deve ser salvaguardado por pesquisas e testes psicométricos e cognitivos que mensurem os resultados obtidos antes e após o contato de professores, equipe escolar e alunos com seus princípios, de modo a corroborar decisões tomadas, embasar a correção de rotas e prever resultados futuros que melhorem de fato a qualidade de vida e da educação ofertada aos alunos, futuros agentes transformadores da sociedade.

Dessa forma, junto a sinalização dada pela nova Base Nacional Comum Curricular de que a educação nacional precisa trabalhar em prol do autoconhecimento e de uma cultura de paz dentro das escolas, é possível produzir uma grande base de dados empíricos que permita convencer os agentes públicos responsáveis pelo planejamento educacional local, estadual e nacional a apoiar projetos que tenham como objetivo a inserção do ensino do bem-estar nos currículos tradicionais, seja de forma implícita ou explícita. Além da provável melhora na qualidade do ensino, essa oportunidade se configura em uma real possibilidade de contribuir de fato para o avanço de uma ciência contemporânea ainda em construção.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Alejandro. Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence From Bhutan, Mexico, and Peru. 2016. 89 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, University Of Pennsylvania, Pensilvânia, 2016. Disponível em: <<http://repository.upenn.edu/edissertations/1572>>. Acesso em: 17 maio 2018.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trasse. A Psicanálise. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trasse. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999. Cap. 5. p. 91-110. Disponível em: <http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/Psicologias-Ana_Merces_Bahia_Bock_Outros.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.
- BOOT, David et al. The State of Positive Education. 2018. Disponível em: <<https://www.worldgovernmentsummit.org/api/publications/document/8f647dc4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6>>. Acesso em: 17 maio 2018.
- BUYS, Rogério C. A Psicologia Humanista. In: JACÓ-VILELA, Ana M.; FERREIRA, Arthur A. L.; PORTUGAL, Francisco (Org.). **História da Psicologia: Rumos e Percursos**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005. Cap. 20. p. 339-348.
- CANÇADO, Carlos R. X.; SOARES, Paulo G.; CIRINO, Sérgio D. O behaviorismo: uma proposta de estudo do comportamento. In: JACÓ-VILELA, Ana M.; FERREIRA, Arthur A. L.; PORTUGAL, Francisco (Org.). **História da Psicologia: Rumos e Percursos**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005. Cap. 11. p. 179-194.
- CINTRA, Clarisse L.; GUERRA, Valeschka M. Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p.505-514, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000300505&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 maio 2018.
- COOPERRIDER, David L. Appreciative inquiry: Toward a methodology for understanding and enhancing organizational innovation. 1986. 357 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Case Western Reserve University, Cleveland, 1986. Disponível em: <<http://www.davidcooperrider.com/wp-content/uploads/2013/06/Dissertation-Cooperriders-1985.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- COOPERRIDER, David L.; GODWIN, Lindsey N.. Positive Organization Development: Innovation-inspired Change in an Economy and Ecology of Strengths. In: CAMERON, Kim S.; SPREITZER, Gretchen M. (Ed.). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. Oxford: Oxford University Press, 2011. Cap. 56. p. 737-750. Editor Chefe: Peter E. Nathan.
- COOPERRIDER, David L.; WHITNEY, Diana; STRAVOS, Jacqueline M. Appreciative Inquiry Handbook: **The First in a Series of AI Workbooks for Leaders of Change**. Bedford Heights - São Francisco: Lakeshore Communications Inc. - Berrett-koeher Publishers Inc., 2003. Prefácio de Ronald Fry. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7zBV1O_vPMEC&oi=fnd&pg=PR8&dq=history+of+appreciative+inquiry&ots=CnfLosK-VED&sig=TX2sZNxee4PEedkTRL7hqLazKE#v=onepage&q=history+of+appreciative+inquiry&f=false>. Acesso em: 23 maio 2018.
- CORRÊA, Andréa P. Introdução à Psicologia Positiva. In: CORRÊA, Andréa P. et al. (Org.). **Psicologia Positiva: Teoria e Prática: Conheça e aplique a ciência da felicidade e das qualidades humanas na vida, no trabalho e nas organizações**. São Paulo: Editora Leader, 2016. p. 34-63. Coordenação Editorial de Andréia Roma.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: **Educação é a Base**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2018.
- NORRISH, Jacolyn. **Positive Education: The Geelong Grammar School Journey**. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- SGORLA, K.; NICODEM, M.F.M. Educação Positiva: o Ensino do Bem-Estar e Suas Implicações Emocionais e Cognitivas. *Pleiade*, 12(26): 42-59, Jul./Dez., 2018

OLIVEIRA, Catiane de et al. Bem-estar Subjetivo: Estudo de Correlação com as Forças de Caráter. **Revista Avaliação Psicológica**, [s.l.], v. 15, n. 2, p.177-185, 10 jul. 2016. Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2016.1502.06>. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v15n2/v15n2a07.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

PACICO, Juliana C.; BASTIANELLO, Micheline R. As Origens da Psicologia Positiva e os Primeiros Estudos Brasileiros. In: HUTZ, Claudio Simon. **Avaliação em Psicologia Positiva: Técnicas e Medidas**. São Paulo: Hogrefe, 2014. p. 13-21. Disponível em: <https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_1_.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

PALUDO, Simone dos S.; KOLLER, Sílvia H. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, Porto Alegre, v. 17, n. 36, p.9-20, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a02.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

RAZZOLINI FILHO, Edelvino et al. A Investigação Apreciativa como uma Ferramenta para a Construção da Estratégia Organizacional. *Revista Organização Sistêmica*, Curitiba, v. 4, n. 2, p.180-206, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.uninter.com/revistaorganizacaoSistemica/index.php/organizacaoSistemica/article/viewFile/189/109>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. 368 p. Tradução de: Cristina Paixão Lopes.

SELIGMAN, Martin E. P. et al. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review Of Education*, [s.l.], v. 35, n. 3, p.293-311, jun. 2009. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>. Disponível em: <<https://www.ugc.ac.in/mrp/paper/MRP-MAJOR-PSYC-2013-42525-PAPER.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2018.

SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, [s.l.], v. 55, n. 1, p.5-14, 2000. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction>. Acesso em: 31 maio 2018.

SGORLA, Kristian; LINDINO, Terezinha C. Capitalismo, Sociedade de Consumo e Seus Reflexos na Educação Contemporânea. In: V Congresso Internacional da Educação UNIAMÉRICA – Metodologias de Aprendizagem, Tecnologias e Inovação da Educação, 2015, Foz do Iguaçu. **Anais do V Congresso Internacional da Educação UNIAMÉRICA - Metodologias de Aprendizagem, Tecnologias e Inovação da Educação**. Foz do Iguaçu: UNIAMÉRICA, 2015. v. 01. p. 192-206. Disponível em <<http://revista.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/290>> Acesso em: 31 maio 2018.

SOUZA, Laura Vilela e; MCNAMEE, Sheila; SANTOS, Manoel A. Avaliação como Construção Social: Investigação Apreciativa. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p.598-607, jan. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822010000300020&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 jun. 2018.

