



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

ESTUDO PILOTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO HEROIC IMAGINATION PROJECT PORTUGAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde –

Joana de Matos Espírito Santo

Porto, julho 2018



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

ESTUDO PILOTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO HEROIC IMAGINATION PROJECT PORTUGAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção de grau de mestre em
Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde –

Joana de Matos Espírito Santo

Trabalho efetuado sob orientação de
Professora Doutora Mariana Barbosa

Porto, julho 2018

Lista de Anexos

Anexo 1 – Tabela de resumo das sessões do programa

Anexo 2 – Guião semiestruturado utilizado nas entrevistas de *focus group*

Anexo 3 – Sistema de Categorias

Anexo 4 – Tabela de Códigos

Anexo 5 – Manual do Herói

Lista de Abreviaturas

HIP – Heroic Imagination Project

EAA – Escala de Autorrelato de Altruísmo

MTP – Medida de Tendências Pró-sociais

Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico.....	3
3. Método.....	10
a. Metodologia Quantitativa.....	10
1. Participantes.....	11
2. Instrumentos.....	11
1. Escala de Autorrelato do Altruísmo.....	11
2. Medida de Tendências Pró-sociais.....	12
3. Procedimento de recolha de dados.....	13
4. Procedimento de análise de dados.....	14
b. Metodologia Qualitativa.....	15
1. Participantes.....	15
2. Instrumentos.....	16
3. Procedimento de recolha de dados.....	16
4. Procedimento de análise de dados.....	17
4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	18
5. Conclusões Finais e Limitações.....	30
6. Referências Bibliografia.....	33
7. Anexos	

Resumo

O Heroic Imagination Project (HIP), é um projeto internacional que se propõe a combater a indiferença social, promovendo atitudes pró-sociais através da fomentação do heroísmo comum. O projeto foi implementado pela primeira vez em Portugal e o presente estudo piloto tem como objetivo avaliar a sua eficácia ao nível da promoção de atitudes e comportamentos altruístas e pró-sociais nos participantes.

A avaliação do HIP compreendeu uma metodologia mista: foi conduzido um estudo experimental, que contou com a participação de um total de 228 estudantes do ensino secundário, distribuídos por um grupo de controlo e um grupo experimental. A eficácia da intervenção foi medida com base na administração de dois instrumentos de autorrelato a ambos os grupos, antes e após a implementação do projeto ao grupo experimental. Tratando-se de uma experiência piloto no contexto português, optou-se por aliar ao estudo quantitativo um estudo qualitativo, que compreendeu a realização de seis grupos de discussão com estudantes do grupo experimental (n=48).

Dos resultados destacamos o impacto positivo da intervenção no grupo experimental, ao nível das suas atitudes e comportamentos altruístas, que se apresentaram significativamente superiores às do grupo de controlo após a avaliação dos dados recolhidos na fase de pós-teste. Estes resultados foram corroborados pelos testemunhos obtidos por parte dos participantes nos grupos de discussão.

Palavras-chave: altruísmo; comportamentos pró-sociais; heroísmo;

Abstract

The Heroic Imagination Project is an international project that intends to fight social indifference and promote prosocial attitudes, by nurturing common heroism. For the first time, the project was replicated in Portugal. This pilot study aims to measure the program's effectiveness and its impact on the participants' altruistic and prosocial attitudes and behavior.

To do so, the study follows a mixed method approach: an experimental study was conducted, with a sample of 228 high school participants, divided into experimental and control groups. Pre-and posttest assessments were conducted with both groups in order to measure the intervention's effectiveness through a quantitative analysis, based on the participant's replies to two self-report questionnaires, which were further complemented by the qualitative data collected through focus group interviews.

The results demonstrate the intervention's positive impact on the experimental group, considering they showed significantly higher altruistic attitudes and behavior when compared to the control group on the posttest data analysis. These results are supported and enriched by the qualitative data obtained from the participants' testimonies.

Key-words: altruism; prosocial behavior; heroism;

Introdução

O estudo do comportamento humano e das intenções que estão na base do mesmo é intensamente complexo. Nos tempos atuais, em que o mundo parece mais pequeno que nunca, devido à facilidade com que se viaja, ou à evolução das redes sociais e tecnologias, algumas facetas do comportamento humano continuam a criar distância entre as pessoas, sociedades e culturas. Tradicionalmente, a tendência das teorizações sobre a maldade e a violência concetualizava a linha entre o ‘bem’ e o ‘mal’ como sendo impermeável, considerando-se que aqueles que cometiam atos desumanos deveriam, de algum modo, ter uma natureza diferente do resto da humanidade. As evidências de estudos clássicos da psicologia como o Stanford Prison Experiment de Zimbardo (Haney, Banks & Zimbardo, 1973), ou como a experiência de Milgram (1963) sobre a obediência à autoridade contribuíram para a conclusão de que essa linha é, de fato, permeável (Franco, Blau & Zimbardo, 2009). Estes estudos, ao demonstrarem que “perante determinadas circunstâncias sociais, cidadãos comuns podem ser levados a cometer atos desumanos” (Zimbardo, 2007, p. 25), vieram corroborar a teoria de Hannah Arendt (1971) acerca da ‘banalidade do mal’, de que o ‘mal’ é algo latente em todos nós, pelo que qualquer um pode vir a ser um perpetrador do mal.

Situar a maldade em predisposições individuais torna determinados indivíduos assustadores, mas do ponto de vista social é mais assustadora a hipótese de cada um de nós poder vir a ser um perpetrador do ‘mal’. No entanto, a permeabilidade da linha que separa o ‘bem’ e o ‘mal’ significa que qualquer um de nós também tem em si o potencial para o ‘bem’, pelo que à ideia de ‘banalidade do mal’ podemos contrapor a ideia de ‘banalidade do bem’. É este o repto do Heroic Imagination Project. Fundado e liderado por Phillipp Zimbardo, o Heroic Imagination Project (HIP) é um projeto que se propõe a banalizar o ‘bem’: pretende-se desmistificar a ideia generalizada de 'heroísmo' como sendo algo reservado a indivíduos excepcionais, e fomentar o 'heroísmo comum', traduzido numa atitude quotidiana de atenção ao que nos rodeia e a oportunidades de ajudar os outros – aquilo que Zimbardo chama de ‘heróis em espera’. O heroísmo, historicamente associado a grandes atos, por parte de pessoas aparentemente especiais, não é exclusivo aos mesmos, de acordo com esta conceção de heroísmo Franco e Zimbardo (2007), defendem que perante uma situação adversa, uma pessoa que seja capaz de resistir ao conformismo e intervir em prol de algo melhor ou alguém em necessidade, merece a admiração e ser destacado como alguém que fez algo heroico. O heroísmo pode assim ser

definido como uma atividade social que serve outros em necessidade, de forma voluntária, onde os riscos são reconhecidos e aceites e não existe expectativa de uma recompensa ou ganho a partir dessa ação (Franco, Blau & Zimbardo, 2011). O altruísmo e os comportamentos pró-sociais são constructos essenciais para este tipo de comportamentos heroicos. Assim, considera-se que ao promover o altruísmo e os comportamentos pró-sociais nas pessoas, estas estarão mais predispostas a conduzir atos heroicos, contribuindo para um mundo mais positivo e capacitando outros a seguir o mesmo caminho. Assim, o HIP tem como objetivo esta promoção do heroísmo quotidiano, promovendo o herói presente em cada um de nós.

O presente estudo pretende contribuir para a implementação do Heroic Imagination Project em Portugal, através de um estudo piloto de avaliação da eficácia deste programa numa escola secundária no norte de Portugal com alunos do 10º ano. Para tal, adotou-se um design metodológico misto, cruzando metodologias quantitativas e qualitativas. Por um lado, optou-se por um design experimental que nos permitisse uma avaliação da eficácia do HIP na promoção de atitudes e comportamentos pró-sociais e altruístas. Por outro lado, optou-se por conduzir grupos de discussão com participantes do grupo experimental, que nos permitisse explorar de forma aprofundada as perceções e significados associados à sua experiência como formandos do HIP, que nos possa dar pistas para melhoria da intervenção do HIP dirigida a esta faixa etária, quer no panorama nacional, quer no panorama internacional.

Enquadramento Teórico

As palavras ‘bem’ e ‘mal’ (*‘good’ and ‘evil’*), são construtos vagos, sem qualquer definição científica. Sob uma lente comportamental, o ‘bem’ refere-se a atos positivos e pró-sociais, no entanto, permanece um conceito vago, considerando que pode ser utilizado para caracterizar um leque de comportamentos mais ou menos extraordinários (Miller, 2004). O conceito de ‘mal’ pode ser definido como um comportamento ou conjunto de comportamentos intencionais para prejudicar, magoar, destruir ou matar pessoas ou seres inocentes. No entanto, esta proposta de definição exclui ações acidentais, também como ações de maior escala e menos claras como por exemplo, a discriminação, a destruição do ambiente, a venda de produtos com propriedades danificadoras ou as consequências estruturais e a longo prazo de conflitos militares passados (Zimbardo, 2004). O que é considerado ‘bom’ ou ‘mau’ poderá variar dependendo da interpretação feita em relação a esses atos, inseridos numa situação e contexto específicos. Esta percepção poderá contar com a influência de crenças, teorias e perspetivas de todos aqueles que observam, participam ou analisam a situação e comportamentos envolvidos (Miller, 2004).

Ao longo dos anos, a linha entre o ‘bem’ e o ‘mal’ tem-se revelado mais permeável do que se acreditou durante muito tempo que seria. Zimbardo (2004) defende que as pessoas não nascem com tendência para o bem ou para o mal, mas que todas têm o potencial de ser sempre melhores ou piores do que qualquer outra pessoa. Para lutar contra estas transformações negativas, é necessário reconhecer que ninguém está livre das mesmas, se colocado numa situação em que essa transformação seja exigida para a sua sobrevivência ou proteção de outros. Assim, tal como o conceito de ‘banalidade do mal’ (Arendt, 1971), defende a ideia de que qualquer um é capaz de cometer atos terríveis, a ‘banalidade do heroísmo’ leva a discussão para o lado oposto da moeda, defendendo que qualquer um pode levar a cabo atos heroicos e que ser ‘bom’ é uma capacidade latente em todos (Miller, 2004; Franco, Blau & Zimbardo, 2011).

Mas a dúvida encontra-se na origem desta capacidade de conduzir o ‘bem’ ou o ‘mal’. Os fatores pessoais têm vindo a ser comprovados como pouco preditores do comportamento humano. Considerando que os mesmos são erradamente considerados determinantes deste, é muitas vezes negligenciado o impacto significativo que a força da situação tem no mesmo (Miller, 2004). Zimbardo (2004), defende a abordagem situacional para explicar estes comportamentos. Esta abordagem considera que o impacto

do contexto e das características da situação na qual a pessoa se encontra inserida, tem um impacto significativamente maior no seu comportamento do que as suas características pessoais. Assim, é reconhecido o poder das situações sociais nas representações mentais e comportamento de indivíduos, grupos e nações. Nos seus revolucionários trabalhos, Philip Zimbardo, desenvolveu um interesse especial em relação a esta temática. No conhecido e polémico estudo, *Stanford Prison Experiment*, Haney, Banks e Zimbardo (1973) perceberam que, ao colocar um indivíduo, mesmo que seja alguém psicologicamente equilibrado e diferenciado a nível da sua educação e contexto de vida, num ambiente hostil e desumano, com pressão autoritária e grupal, no qual teria de enfrentar situações desafiadoras, o mesmo indivíduo iria tomar decisões e comportar-se de uma forma antes inimaginável (Blau, Franco & Zimbardo, 2009). Considerando, assim, a facilidade com que as pessoas comuns são conduzidas ao conformismo perante situações adversas, torna-se cada vez mais evidente que aqueles que resistem a esses movimentos devam ser considerados heróis, e que importa compreender a forma como os mesmos foram capazes de o fazer de forma a encontrar pistas para a promoção desses mesmos comportamentos (Zimbardo, 2004). Existe a possibilidade de todos os humanos serem potenciais heróis, no entanto, este conceito continua maioritariamente reservado para os melhores e os que mais se destacam na humanidade. As definições de herói propostas ao longo dos anos tendem a encaixar-se em duas perspetivas, numa abordagem objetiva e definida através de critérios e categorias, ou como um conceito que desafia o objetivo e está sujeito à interpretação de quem o observa, verificando-se que um herói para um país, pode ser um vilão ou terrorista aos olhos de outro país (Allison, Goethals & Kramer, 2017).

Heroísmo

O heroísmo está historicamente associado ao serviço militar, mas especialmente a grandes atos de coragem. (Franco & Zimbardo, 2007). Hoje, mais do que nunca e devido ao acesso que as redes sociais nos dão a opiniões, notícias e imagens/vídeos, a palavra ‘herói’, como vimos acima, é usada diariamente para descrever vários tipos de atos. O conceito de herói comum é o que Zimbardo introduz com o seu projeto Heroic Imagination Project (HIP), no qual procura banalizar o ‘bem’, promovendo o herói que todos somos capazes de ser, como pessoas, famílias, comunidades e sociedades. Becker e Eagly (2004) definem o ato heroico como uma combinação entre correr um risco e ter um objetivo socialmente valorizado. No entanto, Franco, Blau e Zimbardo (2011) referem que um ato heroico não

poderá apenas ser descrito como uma combinação entre risco e desejabilidade social e defendem que o ato heroico é um dos mais “complexos comportamentos humanos” (p.1). O heroísmo é então um conceito construído histórica, cultural e situacionalmente, considerando que o mesmo ato, que foi visto como heroico noutra época, na atualidade não o é de todo e o mesmo se aplica a diferenças culturais e a situações específicas.

Becker e Eagly (2004) exploram o papel do risco e da empatia nos atos heroicos e a forma como estes se relacionam com o sexo. Assim, concluem que o risco está tendencialmente mais associado ao sexo masculino e que esta ideia está enraizada nas origens mais antigas do papel do homem (a mulher ficava em casa a tratar dos filhos enquanto o homem ia caçar) e do seu físico (tendencialmente mais forte e maior que o da mulher). Já a empatia, está tendencialmente associada à mulher sendo que o papel mais antigo da mulher está relacionado com a proteção e cuidado dos outros (proteção dos filhos para garantir a sua sobrevivência) (Barford, Pope, Harlow & Hudson, 2014). No entanto, considerando as conceptualizações antropológicas à volta das diferenças de género relativamente ao risco e empatia (risco mais comum nos homens, empatia mais comum nas mulheres) e considerando que o heroísmo envolve idealmente ambos, não é possível prever que um género tenda mais do que o outro a comportar-se de forma heroica (Becker & Eagly, 2004).

Franco e Zimbardo (2007) descrevem três aspetos que estão presentes em todos os atos heroicos e que demonstram o quão complexo é o heroísmo. Estes são: a missão (todos os atos heroicos têm uma missão a cumprir), o risco (atual ou antecipado, físico, social ou moral) e o fato de o ato poder ser passivo ou ativo. Para além disto, o heroísmo poderá ser representado através de um ato imediato (como uma reação a um acontecimento) ou através de um plano organizado que será levado a cabo ao longo de uma vida inteira. Franco, Blau e Zimbardo (2011) definem assim o heroísmo como uma atividade social que serve outros em necessidade, de forma voluntária, onde os riscos são reconhecidos e aceites e não existe expectativa de uma recompensa ou ganho a partir dessa ação.

Ao aprofundar a temática da ‘psicologia do mal’, Zimbardo (2004) introduz também outro tipo de ‘mal’, significativamente comum nos dias de hoje, que se trata de assistir a situações de perigo, onde existe uma vítima ou potencial vítima, e não reagir, tornando-se um *bystander* (Franco & Zimbardo, 2007). O efeito *bystander* é um

fenômeno que começou a ser questionado e explorado desde o incidente de Kitty Genovese, em 1964 que ao chegar a sua casa em Queens, Nova Iorque, foi assaltada, violada e esfaqueada até à sua morte. Enquanto o ataque decorria, vários habitantes (cerca de 38) dos prédios daquela zona, assistiram e ouviram os pedidos de ajuda de Kitty, no entanto não atuaram, não chamaram a polícia nem procuraram travar o ataque, enquanto este durou cerca de uma hora e meia (Fischer, Greitemeyer, Kastenmuller, Krueger, Vogrincic & Frey, 2011). A infeliz morte de Kitty Genovese despoletou um *boom* de investigação sobre o que levou os vizinhos da vítima a não reagir em defesa da mesma.

Darley e Latané (1968) propuseram e exploraram o conceito da difusão da responsabilidade (*diffusion of responsibility*) como uma das possíveis explicações para a falta de intervenção por parte dos vizinhos da vítima, explicando que, “a percepção de que existem mais pessoas a assistir a uma situação, irá diminuir significativamente a probabilidade de um indivíduo intervir” (p.215) (Latané & Darley, 1968). Muitos outros investigadores exploraram e testaram este fenómeno ao longo dos últimos anos (Latané & Darley, 1968; Latané & Darley, 1970; Solomon, Solomon & Maiorca, 1982; Fischer et al, 2011) integrando-o como parte dos fatores que contribuem para o efeito *bystander*. Desde então, vários incidentes da mesma natureza ocorreram, alguns tornando-se mais evidentes do que outros.

Na meta-análise sobre o efeito *bystander* conduzida por Fischer, et al (2011), os autores fazem referência a três processos psicológicos propostos por Latané e Darley (1970) que interferem com a decisão de intervir ou não por parte das testemunhas (*bystanders*): para além da difusão de responsabilidade, propuseram também a apreensão de avaliação (*spotlight effect*) (receio de ser julgado pelos restantes observadores pela forma como atuam) e a ignorância pluralista (conformismo com a falta de reação dos outros, “se ninguém atua é porque não é para atuar”). Solomon, Solomon e Maiorca (1982) estudaram três variáveis que acreditam também influenciar a decisão de atuar ou não perante um pedido de ajuda ou de perigo. As mesmas são o anonimato, a ambiguidade do pedido ou da situação e o estatuto da vítima. Em três experiências, os autores testaram o impacto destas variáveis separadamente. Concluíram que o anonimato está negativamente correlacionado com a probabilidade de ajudar, os autores defendem que este resultado pode ser explicado pelo fato de o anonimato retirar a possibilidade de o indivíduo ser avaliado ou julgado por não ajudar. Na segunda experiência, relativamente ao estatuto da vítima, os autores perceberam que quando o aspeto da vítima era “pior” os

participantes tendiam a ajudar menos vezes do que quando a vítima tinha uma apresentação mais agradável. Ao testar a 3ª variável, os autores concluíram que os pedidos de ajuda ambíguos receberam significativamente menos respostas do que os explícitos. O efeito *bystander* apresenta-se então como um fenómeno comum, mas de nenhuma forma ideal.

Altruísmo e Comportamento Pró-social

Hoffman (2000) defende que a observação de uma situação em que alguém se encontra em sofrimento, provoca *stress* e suscita emoções como a empatia, compaixão ou culpa em quem observa. Estes processos conduzem à decisão de agir e intervir em prol daquele que sofre. No entanto, como já foi referido acima, por vezes (mais vezes do que seria ideal) sentir essas emoções não é suficiente para efetivamente agir. No seu livro acerca do desenvolvimento moral e empatia, Hoffman (2000) propõe que ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo torna-se cada vez mais competente na antecipação do sentimento de culpa associado a um possível comportamento futuro, evitando esse mesmo comportamento. Se não for capaz de o evitar, o indivíduo irá sentir-se culpado (O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Salmivalli, 1999; Hawkins, Pepler & Craig, 2001; Thornberg, 2007; Sierksma, Thijs & Verkuyten, 2014). Este sentimento de culpa e a auto-punição têm um papel pertinente e central no desenvolvimento da moralidade humana, que servirá de guia na gestão das interações sociais. Quando o autocontrolo é atingido, as pessoas repetem atos que as fazem sentir bem e que contribuem para o seu bem-estar e evitam comportamentos que não vão de encontro com os seus padrões morais, conduzindo à auto-punição e conseqüentemente provocando mal-estar (Bandura, 1990).

Segundo Bandura (1999), os padrões morais não são inquebráveis ou estáticos ao longo da vida humana, sofrendo alterações e ajustes e sendo, várias vezes, quebrados. Certos mecanismos psicossociais permitem que os mesmos sejam quebrados, desconectando os atos dos mecanismos de autopunição, permitindo que a pessoa cometa atos cruéis sem conduzir ao mal-estar normalmente associado. O mesmo autor, propõe sete mecanismos que contribuem para a condução de atos imorais, reduzindo o sentimento de culpa e a autopunição, sendo os mesmos: a **justificação moral e social**, que surge a partir da justificação dos atos imorais perante um propósito moral ou social; a **comparação vantajosa**, comparando o ato imoral com outro considerado mais cruel; o **eufemismo**, a linguagem utilizada para descrever atos imorais de forma atenuada,

atenuando também a percepção que o indivíduo tem dos seus atos; o **deslocamento da responsabilidade**, que surge numa situação de poder de autoridade, onde a responsabilidade dos atos imorais é colocada na figura de autoridade, sendo retirada da pessoa que os comete; a **difusão da responsabilidade**, ocorrendo quando estão presentes várias pessoas, distribuindo a responsabilidade das ações cruéis por todos os presentes, conduzindo a que ninguém se sinta pessoalmente responsável pelos atos cometidos; a **negação e desconsideração**, que surge quando os atos são cometidos de forma indireta e o indivíduo que os comete não testemunha as consequências do mesmo (“longe da vista, longe do coração”); e, por fim, a **desumanização e atribuição de culpa**, através do qual se retira qualidades e características humanizadoras da vítima, ou se atribui a culpa à mesma, conduzindo a uma percepção de que a mesma merece sofrer (Bandura, 1990).

Colocando a lente no altruísmo, o mesmo tem como base a definição de uma necessidade intrínseca de beneficiar o outro, sem expectativa de recompensa e com um custo pessoal associado (Barford, Pope, Harlow & Hudson, 2014). A complexidade da definição deste conceito, passa pelas dificuldades em verificar a intenção inicial. Está presente em várias áreas de estudo, a dúvida relativamente às intenções dos comportamentos pró-sociais como totalmente altruístas ou de alguma forma egoístas (Carlo, 2006). Ao longo do séc. XX foi questionada a verdadeira intenção por trás de comportamentos de ajuda. A questão levada a debate e reflexão era se as pessoas ajudam outras puramente pela intenção de ajudar. Foi defendido ao longo dos anos, que mesmo quando não existe uma recompensa óbvia, existe um motivo intrinsecamente egoísta por trás de uma ação considerada altruísta. O evitamento do sentimento de culpa, ou o autorreconhecimento pela ação altruísta conduzida, são no final, recompensas, mesmo que sejam internas (Batson, 1987).

A palavra pró-social é proposta como antónimo de antissocial, abrangendo todos os comportamentos que tenham como objetivo beneficiar o outro, ao invés do próprio. O altruísmo pode ser considerado a base destes comportamentos pró-sociais. No entanto, considerando o altruísmo como uma motivação, esta pode não resultar em comportamentos pró-sociais, tal como esses mesmos comportamentos podem não ser motivados pelo altruísmo (Batson & Powell, 2003). O estudo de comportamentos pró-sociais proporciona oportunidades para compreender o complexo comportamento humano e idealmente influenciar positivamente mudanças na sociedade. Comportamentos pró-sociais constituem ações que têm como objetivo beneficiar outro.

Estes comportamentos incluem tipicamente ações de partilha, suporte, apoio, ajuda instrumental, doações monetárias e voluntariado (Carlo, 2006).

Acreditando que qualquer um é capaz de concretizar atos heroicos no seu dia-a-dia, Philip Zimbardo propõe o conceito de imaginação heroica (*Heroic Imagination*) (Blau, Franco & Zimbardo, 2009), definindo a mesma como um conjunto de atitudes direcionadas para o comportamento de ajuda, desde ações ‘insignificantes’ como a compaixão, até à decisão de intervir quando existe um risco pessoal, seja este físico ou social, em prol de outrem. Este conceito evidencia a possibilidade de qualquer ser humano ter em si a capacidade de realizar atos heroicos. Isto demonstra que aqueles que assumem a imaginação heroica mantêm um estado de alerta para possíveis oportunidades de intervir para ajudar alguém (Franco, Blau & Zimbardo, 2011). O treino da imaginação heroica é a grande missão do *Heroic Imagination Project* (HIP), um projeto internacional que pretende sensibilizar as pessoas para assumirem o seu ‘herói interior’ de forma a reagir, quando adequado, ativamente perante uma situação que possa beneficiar da sua ajuda.

No presente trabalho foi conduzida uma avaliação da eficácia do *Heroic Imagination Project* (HIP) Portugal, implementado numa escola secundária em Portugal. Através da condução de dois momentos de avaliação (pré-implementação e pós-implementação do HIP), complementados por entrevistas de *focus group* conduzidas junto de alguns dos participantes que experienciaram a intervenção, o objetivo passa por, através de uma metodologia mista, obter conclusões relativamente ao impacto da intervenção do HIP, naqueles que nele participam.

Método

Esta investigação teve como objetivo geral a condução de um estudo piloto de implementação do HIP em Portugal, nomeadamente junto de estudantes do ensino secundário. Para tal, adotou-se uma metodologia mista, mais especificamente, um *design* sequencial explicativo que, segundo Campbell, Shaw e Gregory (2012), é idealmente utilizado quando se pretende avaliar a eficácia de dada intervenção (através de uma metodologia quantitativa) e, posteriormente, explorar as razões da sua eficácia (ou ineficácia), através da recolha de dados qualitativos. Os objetivos do estudo são os seguintes: a) avaliar a eficácia da intervenção do HIP no que concerne à promoção de atitudes e comportamentos altruístas; b) avaliar a eficácia da intervenção HIP no que

concerne à promoção de atitudes e comportamentos pró-sociais; c) explorar perceções e significados dos participantes relativamente à sua experiência com a intervenção do HIP. Assim, para avaliar a eficácia da intervenção - respondendo aos objetivos elencados nas duas primeiras alíneas, foi delineado um plano de investigação experimental (Estudo quantitativo); para explorar as razões da sua eficácia - dando resposta ao último objetivo, complementou-se o estudo quantitativo com metodologias qualitativas, nomeadamente através do recurso a grupos de discussão (*focus group*) com estudantes que participaram nas sessões do HIP (Estudo qualitativo).

Estudo Quantitativo

Como já foi referido, atendendo a que se pretendia avaliar a eficácia da intervenção, optou-se por um plano de investigação experimental. Foram utilizados dois grupos aleatórios (R), o grupo experimental (G1) e o grupo de controlo (G2), que foram avaliados ao mesmo tempo em dois momentos distintos: antes (O1) e após (O2) a manipulação da variável independente (intervenção do HIP) (Almeida & Freire, 2004).

(R) G1	O1	X	O2
(R) G2	O1		O2

Os objetivos do estudo quantitativo, descritos acima, operacionalizaram-se através das seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1 - Espera-se que os participantes que foram alvo da intervenção (grupo experimental) tenham mais envolvimento em comportamentos altruístas do que os participantes que não foram alvo da intervenção (grupo de controlo).

Hipótese 2 - Espera-se que os participantes que foram alvo da intervenção (grupo experimental) tenham mais tendências pró-sociais do que os participantes que não foram alvo da intervenção (grupo de controlo).

Participantes

A amostra é constituída por um total de 228 alunos de oito turmas do 10º ano do ensino secundário, quatro turmas no grupo de controlo (n=117) e as quatro turmas no grupo experimental (n=111).

Relativamente ao grupo de controlo, a maioria são do sexo feminino (54,7%) e 45,3% deste grupo são do sexo masculino. O grupo tem idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, sendo a média de 15,22 (DP=2,83). No que concerne aos cursos frequentados pelos participantes deste grupo, a maioria frequenta o curso de Ciências Socioeconómicas (51, 3%), enquanto os restantes encontram-se equitativamente distribuídos pelos cursos de Ciências e Tecnologia (24,8%) e de Línguas e Humanidades (23,9%).

Em relação ao grupo experimental, o sexo feminino constitui grande parte desta amostra (63,1%) e o sexo masculino representa 41% da mesma. A média das idades dos participantes é de 15,07 anos (DP = 0,44), variando entre um mínimo de 14 e um máximo de 17 anos. A totalidade dos participantes do grupo experimental frequenta o curso de Ciências e Tecnologia.

Instrumentos

Para avaliação da eficácia da intervenção do HIP utilizaram-se os instrumentos do protocolo de avaliação do HIP Internacional:

1. Escala de Autorrelato de Altruísmo - EAA

Versão adaptada e validada junto de uma amostra de estudantes portugueses do ensino secundário (Barbosa, Veríssimo, Gábor, Silva & Violas, 2016), a partir da versão original – *Self Report Altruism Scale* de Rushton, Chrisjohn e Fekken (1981). Este instrumento é uma escala de autorrelato que pretende recolher informação relativamente à frequência dos comportamentos de altruísmo adotados pelos participantes. A mesma é constituída por 19 itens, cada um descrevendo um exemplo de comportamentos altruístas. Para cada item, os participantes deverão selecionar uma categoria na escala de *Likert* de cinco pontos, considerando que 0 corresponde a “Nunca”, 1 a “Uma vez”, 2 a “Mais do que uma vez”, 3 a “Frequentemente” e o 4 a “Muito Frequentemente”. A escala tem uma estrutura unifatorial e unidimensional. Em termos das suas propriedades psicométricas, a EAA apresenta um valor de *Alpha de Cronbach* de 0,81, demonstrando uma elevada consistência interna, tal como a escala original (Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981), que apresenta um valor de *Alpha* de 0,89.

2. Medida de Tendências Pró-sociais - MTP

Versão adaptada e validada junto de uma amostra de estudantes portugueses do ensino secundário (Barbosa, Veríssimo, Gabor, Silva & Violas, 2016), a partir da versão original

– *Prosocial Tendencies Measure* de Carlo e Randall (2002). Este instrumento pretende avaliar as tendências pró-sociais dos participantes. A escala é constituída por 23 itens e para cada um deles, os participantes deverão indicar o quanto o mesmo os descreve. Isto é obtido através de uma escala de *Likert* de cinco pontos, em que o mínimo 1 corresponde a “Não me descreve nada” e o máximo 5 a “Descreve-me muito bem”.

Os 23 itens estão distribuídos em seis fatores distintos, representando as subescalas de comportamentos pró-sociais:

- **Fator 1 - *Emotional***: situações em que o comportamento pró-social é impulsionado por uma situação com carga emocional (Carlo & Randall, 2002).
- **Fator 2 – *Anonymous***: quando se desconhece a identidade de quem levou a cabo o comportamento pró-social (Carlo & Randall, 2002).
- **Fator 3 – *Public***: itens que descrevem comportamentos de altruísmo por vezes motivados pelo desejo de aprovação e respeito por parte dos outros (Carlo & Randall, 2002).
- **Fator 4 – *Compliant***: descrevem situações em que o comportamento pró-social é movido pelo pedido de socorro direto (Eisenberg, Cameron, Tryon & Dedoz, 1981).
- **Fator 5 – *Altruism***: situações em que os comportamentos pró-sociais são voluntários e motivados pela preocupação pelo bem-estar do outro (Eisenberg & Fabes, 1998).
- **Fator 6 – *Dire***: comportamentos de ajuda perante situações evidentemente urgentes ou de crise (Carlo & Randall, 2002).

O MPT apresenta uma consistência interna adequada, com os valores de *Alpha de Cronbach* a variarem entre 0,64 e 0,83 (valor mínimo verificado no fator 5 – *Altruism* e valor máximo para o fator 1 – *Emotional*, respetivamente). Os valores são consistentes com os mesmos verificados na validação da versão original (Carlo & Randall, 2002). Deste modo, os 23 itens recolhem informação acerca das tendências pró-sociais dos participantes, organizando as mesmas pelo tipo de comportamento pró-social a que mais se associam.

Aos instrumentos descritos acima, foram acrescentadas questões sociodemográficas relacionadas com o sexo, idade e área de estudo dos participantes, para fins da descrição da amostra.

Procedimentos de recolha dos dados

Para implementar o estudo de avaliação de eficácia do HIP junto de estudantes do ensino secundário, selecionou-se a escola secundária do norte do país que mais colaborou no processo de validação das escalas do protocolo de investigação do HIP. Esta opção teve o objetivo de retribuir a colaboração desta entidade, tornando-a pioneira na implementação do HIP em Portugal.

No 1º período do ano letivo de 2017/2018, tiveram início os procedimentos com vista à preparação do estudo piloto, que teve início no 2º período. Uma vez que se pretendia realizar as sessões do HIP em tempo letivo, ficou acordado com a direção da Escola que a implementação seria junto de turmas do 10º ano, a fim de não colidir com as exigências que os exames nacionais impõem aos estudantes que se encontram no 11º e 12º anos. Os Diretores de Turma de todos os 10º anos da Escola tiveram uma sessão de esclarecimento sobre os objetivos do HIP e sobre o estudo piloto que se pretendia iniciar no 2º período. Os Diretores de Turma entregaram aos alunos os pedidos de autorização (consentimento informado) para que os fizessem chegar aos encarregados de educação. Este consentimento garante o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação recolhida, sendo a mesma apenas utilizada para fins de investigação. Uma vez que as sessões iriam decorrer em tempo letivo, apenas as turmas (n=8) em que a totalidade dos alunos foi autorizada pelos encarregados de educação a participar no estudo integraram o mesmo.

A administração do pré-teste (dados sociodemográficos, EAA e MTP) decorreu no início do 2º período, no início das aulas de inglês de cada uma das oito turmas (n=228), e foi feita por investigadores do HIP. Procedeu-se à distribuição aleatória das oito turmas pelos grupos experimental (quatro turmas) e de controlo (quatro turmas). Procedeu-se também a análise estatística inferencial para confirmar se não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os resultados no pré-teste de ambos os grupos, atestando assim a equivalência dos mesmos e viabilizando as condições para um plano verdadeiramente experimental.

O processo de intervenção junto das turmas do grupo experimental consistiu em cinco sessões com cada turma, que decorreram entre os meses de março e maio. Cada sessão teve a duração de 90 minutos. Ao longo das cinco sessões, foram apresentados o HIP e o trabalho desenvolvido por Philip Zimbardo, foram abordados fenómenos como o

conformismo, o efeito *bystander*, conduzidas dinâmicas de grupo, também como apresentações de situações reais onde os mesmos se desenrolaram (os conteúdos das sessões encontram-se apresentados no anexo 1.).

A administração do pós-teste decorreu no final de maio, após a última sessão de intervenção do HIP. Tal como a administração do pré-teste, a recolha dos dados foi feita por investigadores do HIP no início das aulas de inglês de cada uma das oito turmas (n=226).

Procedimentos de análise dos dados

Os dados quantitativos foram analisados através do programa *software* IBM SPSS vs.23 – *Statistical Package for the Social Sciences*. O programa foi utilizado como recurso para conduzir uma análise de estatística descritiva de forma a obter a descrição da amostra. A estatística descritiva permite obter um conjunto de medidas de tendência central e de dispersão, de forma a ser possível descrever sucintamente um conjunto de dados (Martins, 2011). De forma a garantir a equivalência entre grupo experimental e grupo de controlo, procedeu-se a análise estatística inferencial dos resultados do pré-teste, comparando os resultados obtidos nas escalas dos participantes do grupo de controlo e dos participantes do grupo experimental. Para este efeito, e considerando que se trata de variáveis escalares, foi utilizado o *t-test* para amostras independentes, como forma de avaliar se existem diferenças entre dois grupos (Martins, 2011), sendo estes, as quatro turmas do grupo de controlo e as quatro turmas do grupo experimental, após a intervenção. Relativamente à Escala de Autorrelato de Altruísmo, verificou-se que não existiam diferenças significativas entre os participantes do grupo de controlo e do grupo experimental no que concerne ao seu envolvimento em comportamentos altruístas, $t(221) = 1,21, p = 0,22$. Relativamente à Medida de Tendências Pró-sociais, também foi possível concluir que não existiam diferenças significativas entre os participantes do grupo de controlo e do grupo experimental, relativamente à sua tendência para comportamentos e atitudes pró-sociais, em nenhum dos seis fatores avaliados, *Dire*, $t(223) = 0,09, p = 0,93$; *Public*, $t(226) = 0,26, p = 0,80$; *Altruism*, $t(225) = 1,46, p = 0,15$; *Emotional*, $t(226) = 0,79, p = 0,43$; *Anonymous*, $t(220) = 0,81, p = 0,42$; *Compliant*, $t(226) = 0,72, p = 0,48$. Assim, considerando que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental relativamente às dimensões avaliadas, foi possível avançar com a intervenção junto do grupo experimental

definido. No final da intervenção e após a administração do pós-teste, os dados recolhidos foram analisados recorrendo aos mesmos procedimentos estatísticos referidos para o pré-teste: t-test para amostras independentes, para avaliar diferenças entre grupos de controlo e experimental ao nível dos resultados na EEA e na MTP.

Estudo Qualitativo

Como foi referido anteriormente, de forma a explicar e complementar os resultados obtidos na vertente quantitativa do presente estudo, foram recolhidos dados qualitativos junto dos participantes do grupo experimental, através de entrevistas com grupos de discussão (*focus groups*). A metodologia qualitativa permite uma representação das perspetivas, crenças e opiniões dos participantes de uma forma mais enriquecida e complexa do que nas restantes metodologias (Yin, 2011). Com estes momentos, pretendeu-se explorar as perspetivas dos alunos relativamente à intervenção e à sua eficácia. A condução de *focus groups* é uma forma útil e enriquecedora de avaliar um programa de intervenção, considerando que permite a recolha de informação pertinente relativamente ao funcionamento e impacto do mesmo, através da partilha pessoal daqueles que o experienciaram (Goldenkoff, 2004).

Participantes

Relativamente aos participantes que integraram os grupos para as entrevistas de *focus group*, os mesmos consistiram em voluntários que fizeram parte do grupo experimental e que se demonstraram disponíveis para participar. Um total de 48 alunos participou nos grupos de discussão, considerando que 75% eram alunas do sexo feminino e os restantes (25%) do sexo masculino. Foram conduzidas entrevistas com seis *focus group* e em cada grupo participou numa média de 10 elementos por grupo, considerando existiu um mínimo de 7 elementos num dos grupos e um máximo de 11 noutra grupo. Em duas turmas foi necessário dividir os voluntários em dois grupos de forma a manter um número semelhante de alunos por grupo.

Instrumentos

O objetivo da condução dos grupos de discussão passou por, como referido anteriormente, explorar perceções e significados dos participantes relativamente à sua experiência na intervenção do HIP. Desta forma, foi construído um guião semiestruturado

para as entrevistas de *focus group*. O guião foi desenvolvido de forma a obter testemunhos dos participantes relativamente às suas experiências ao longo do programa, as suas perspetivas relativamente aquelas que foram as suas aprendizagens, as perceções dos alunos relativamente ao impacto do projeto nas suas atitudes e crenças, também como sugestões e expectativas para o futuro do projeto e dos próprios como “heroes-in-waiting” (Heroic Imagination Project, 2016). Desta forma, o guião semiestruturado abordou as seguintes questões (cf. Anexo 2.):

- Principais aprendizagens;
- Conhecimentos adquiridos relativamente aos conceitos abordados (conformismo, efeito *bystander*, obstáculos ao comportamento de ajuda, estratégias para contrariar obstáculos);
- Impacto da intervenção nas atitudes e crenças dos participantes;
- Exemplos de situações de nas quais os participantes intervieram;
- Sugestões para o futuro do HIP Portugal;

Considerando os objetivos definidos para a recolha dos dados qualitativos e a faixa etária dos participantes (jovens adolescentes), o guião foi desenhado de forma a obter respostas abertas e reflexivas, mas também respostas diretas e específicas relativamente às suas aprendizagens ou exemplos de situações. Assim, no mesmo verificam-se questões abertas, semiabertas e questões fechadas.

No momento das entrevistas, foi esclarecido que iria ser utilizado um instrumento de gravação de áudio e solicitado o respeito ao longo da discussão de forma a que a gravação fosse clara para posterior audição e compreensão. Foi também partilhado o objetivo da entrevista e o fato da mesma ser confidencial.

Procedimentos de recolha de dados

Segundo Goldenkoff (2004), o *focus group* é caracterizado por um conjunto de condições essenciais para o bom funcionamento do mesmo. Estas condições consistem na presença de sujeitos com uma ou mais experiências semelhantes, um moderador que encoraja a partilha das experiências e reflexões dos mesmos e um ambiente informal onde não se observa juízos de valor, de forma a que os participantes se sintam suficientemente confortáveis para partilhar as suas perspetivas em relação à temática em questão.

Como foi referido anteriormente, os grupos de discussão foram conduzidos junto de 48 participantes voluntários, divididos considerando as suas turmas, resultando em seis grupos entrevistados (considerando que em duas turmas foi necessário dividir os participantes em dois grupos). As entrevistas com os grupos de discussão tiveram uma média de 20 minutos de duração. As entrevistas junto dos *focus groups* foram gravadas em áudio, e foram conduzidas numa sala de aula disponibilizada pela escola para esse propósito.

A condução e moderação de um grupo de discussão é um processo complexo e exigente, por vezes mais do que aparenta ser na teoria (Goldenkoff, 2004). Por vezes, os participantes podem ser disruptivos, não respeitando os momentos de partilha dos outros, ou pelo contrário, pouco expansivos e participativos. No caso dos grupos de discussão do presente estudo, os participantes respeitaram a situação e a moderação da discussão, no entanto, em alguns grupos uma parte significativa dos participantes demonstrou-se pouco participativa o que poderá ter limitado a recolha de partilhas pertinentes e de perspetivas mais variadas.

Procedimento de análise de dados

Para a condução da análise dos dados qualitativos, foi efetuada a transcrição das entrevistas. Seguimos a abordagem de *grounded theory*, considerando que, partindo das transcrições das entrevistas de *focus group*, e seguindo uma lógica indutiva, a codificação dos dados foi aberta, surgindo a partir da leitura das transcrições (Bryman, 2012). Assim, inicialmente foi conduzida uma leitura integral das transcrições, a partir da qual foram construídas as primeiras categorias gerais, descritivas e próximas à linguagem dos participantes. Após a definição das primeiras categorias, seguimos a lógica de codificação seletiva, procurando inserir os dados obtidos nas categorias de primeira ordem, recriando e acrescentando categorias quando necessário e atribuindo subcategorias para efeitos de organização da informação (Caudle, 2004). Considerando que a entrevista foi conduzida com base num guião semiestruturado, a codificação dos dados, apesar de aberta, seguiu a linha de raciocínio das questões levantadas ao longo das entrevistas, facilitando o mesmo processo.

Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação dos resultados e sua discussão serão organizadas em torno da resposta aos nossos objetivos de investigação.

a. **Avaliar a eficácia da intervenção HIP no que concerne à promoção de atitudes e comportamentos altruístas.**

Hipótese de investigação: *Espera-se que os participantes que foram alvo da intervenção do HIP (grupo experimental) tenham mais envolvimento em comportamentos altruístas do que os participantes que não foram alvo da intervenção (grupo de controlo).*

No que concerne às diferenças entre grupo de controlo e grupo experimental relativamente ao envolvimento em comportamentos altruístas, medido através da EEA, verificamos que os participantes do grupo experimental apresentam um nível de envolvimento em comportamentos altruístas significativamente superior quando comparados com os participantes do grupo de controlo, $t(198) = 2,30, p = 0,024$ (Tabela 1.).

Tabela 1.: Diferenças entre os entre grupo de controlo e grupo experimental ao nível do seu envolvimento em comportamentos altruístas

	Grupo de Controlo	Grupo Experimental	
	($n = 101$)	($n = 97$)	$t(198)$
	Média (DP)	Média (DP)	
Comportamentos Altruístas (score total)	25,6 (7,36)	28,6 (10,68)	2,30**

** $p < 0,05$

b. **Avaliar a eficácia da intervenção HIP no que concerne à promoção de atitudes e comportamentos pró-sociais.**

Hipótese de investigação: *Espera-se que os participantes que foram alvo da intervenção (grupo experimental) tenham mais tendências pró-sociais do que os participantes que não foram alvo da intervenção (grupo de controlo).*

Quanto às tendências pró-sociais dos estudantes, medidas através da MTP, nos resultados verifica-se que os participantes do grupo experimental apresentam um envolvimento em comportamentos pró-sociais do tipo *Altruism* significativamente superior aos participantes do grupo de controlo, $t(212) = 2,59, p = 0,01$ (tabela 2.). Nos restantes fatores da MTP, não foram encontradas diferenças entre os grupos experimental e de controlo ao nível das tendências pró-sociais dos estudantes: *Dire*, $t(208) = 1,14, p = 0,26$; *Public*, $t(210) = 1,38, p = 0,17$; *Emotional*, $t(210) = 0,07, p = 0,94$; *Anonymous*, $t(208) = 0,60, p = 0,55$; e por fim, *Compliant*, $t(209) = 1,17, p = 0,24$ (tabela 2.).

Tabela 2.: Diferenças entre os participantes do grupo de controlo e grupo experimental ao nível das suas tendências pró-sociais.

Grupo			
	Grupo de controlo	Grupo experimental	
Comportamentos Prossociais – Tipo <i>Altruism</i> (score total)	($n = 107$) M (DP) 1,77 (0,66)	($n = 105$) M (DP) 1,97 (0,72)	$t(212)$ 2,59**
Comportamentos Prossociais – Tipo <i>Dire</i> (score total)	($n = 104$) M (DP) 10,1 (2,62)	($n = 104$) M (DP) 10,1 (2,56)	$t(208)$ 1,14 <i>ns</i>
Comportamentos Prossociais – Tipo <i>Emotional</i> (score total)	($n = 106$) M (DP) 15,1 (3,2)	($n = 104$) M (DP) 14,7 (2,99)	$t(210)$ 0,07 <i>ns</i>
Comportamentos Prossociais – Tipo <i>Public</i> (score total)	($n = 106$) M (DP) 6,8 (2,66)	($n = 104$) M (DP) 6,7 (2,91)	$t(210)$ 1,38 <i>ns</i>
Comportamentos Prossociais – Tipo <i>Compliant</i> (score total)	($n = 105$) M (DP) 4,12 (0,85)	($n = 104$) M (DP) 3,60 (0,93)	$t(209)$ 1,17 <i>ns</i>
Comportamentos Prossociais – Tipo <i>Anonymous</i> (score total)	($n = 105$) M (DP) 2,36 (0,90)	($n = 103$) M (DP) 2,30 (0,91)	$t(208)$ 0,60 <i>ns</i>

** $p < 0,05$

Em suma, após a análise dos dados quantitativos recolhidos, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo

experimental na Escala de Autorrelato do Altruísmo e no Fator - *Altruism* da Medida de Tendências Pró-sociais. Perante estes resultados, é possível concluir que de forma geral se verifica um aumento dos comportamentos e atitudes altruístas, por parte dos participantes do grupo experimental, após a sua participação no programa do HIP. Assim, os alunos que participaram nas sessões do HIP, encontram-se atualmente mais predispostos a ajudar os outros, sem expectativa de recompensa pelos seus atos de ajuda (Barford, Pope, Harlow & Hudson, 2014).

Os comportamentos pró-sociais podem ser conduzidos por uma multiplicidade de razões, sendo uma delas o altruísmo. Batson (1987) discute a possibilidade de qualquer ação pró-social, apesar de motivada pelo altruísmo, ter uma finalidade egoísta, mesmo que esta se verifique apenas pelo alívio da tensão interna criada pela observação do sofrimento de outrem. A empatia evoca a compaixão, que por sua vez orienta a tendência a comportamentos pró-sociais, incluindo o altruísmo (Batson, 1991; Eisenberg, 1998; Hoffman, 2000). A compaixão cria uma tensão interna que, por sua vez, é aliviada pelo alívio do sofrimento da pessoa em necessidade (Eisenberg, Spinrad & Knafo-noam, 2015). No entanto, atualmente compreende-se que um comportamento de ajuda pode ser, altruísta e egoísta da mesma forma, beneficiando ambas as partes, sem retirar valor à motivação e comportamento altruísta (Batson, 2003). O que retira na realidade valor a esses comportamentos, é a expectativa de uma recompensa explícita pelo comportamento pró-social, seja essa uma recompensa monetária, de reconhecimento social, político ou mediático. O que verificamos nos resultados é que as tendências pró-sociais demonstradas pelos participantes do grupo experimental, não apresentam uma expectativa de recompensa explícita (Carlo & Randall, 2002). Acreditamos que a tónica colocada, no decorrer das sessões, no sociocentrismo, por oposição ao egocentrismo (foi enfatizado o repto do Zimbardo de que ao lema ‘mind your business’ os heróis quotidianos contrapõem o lema ‘humanity is my business!’) estará na base desta mudança quer ao nível de tendências pró-sociais altruístas, quer ao nível de comportamentos altruístas por parte dos participantes que participaram na intervenção do HIP. Como iremos ver mais à frente, os resultados dos grupos de discussão sustentam esta compreensão e apropriação por parte dos estudantes do espírito sociocêntrico do Heroic Imagination Project.

O presente estudo avaliou a eficácia de um programa de intervenção de promoção e prevenção. As intervenções direcionadas para a promoção e prevenção pretendem geralmente sensibilizar a população-alvo relativamente a determinada temática. Segundo Mrazek e Haggerty (1994), intervenções de promoção e prevenção apresentam

ser mais eficazes quando é garantido um aumento da literacia relativamente à temática em questão, existindo um processo de sensibilização relativamente à mesma e criando uma sensação de comunidade entre os participantes da intervenção. O presente programa, baseado no HIP, interveio através do aumento da literacia dos participantes relativamente aos conceitos *core* do programa, explicando a forma como as tendências automáticas do comportamento humano podem por vezes prejudicar os próprios e outros, desconstruindo fenómenos como efeito *bystander* e o conformismo, demonstrando o quanto estes são comuns e a forma como foram frequentemente observados ao longo da história humana (2016b). Sensibilizou os alunos através da utilização de exemplos reais, vídeos e filmes e promoveu o sentido de comunidade dos participantes através de dinâmicas e discussões em grupo. Esta abordagem permitiu que o programa tivesse um impacto significativo nos participantes, especialmente ao nível das suas atitudes e comportamentos altruístas, como se verifica nos resultados quantitativos, corroborados pelos testemunhos obtidos e analisados na vertente qualitativa do presente estudo (objetivo c).

c. Explorar percepções e significados dos participantes relativamente à sua experiência como formandos do HIP

Ao longo das entrevistas de *focus group* com os participantes (n=48), foram abordadas questões relacionadas com o projeto HIP, a experiência dos participantes ao longo do mesmo, e as suas aprendizagens. Ao longo da análise dos conteúdos obtidos através das entrevistas, foi possível criar uma categorização, e posteriormente subcategorização dos temas abordados, através de um sistema de *coding* aberto, geralmente utilizado na abordagem *grounded theory* (Bryman, 2012). De forma a facilitar a leitura, as categorias serão apresentadas em Sublinhado, e as subcategorias em **Bold**. Já os testemunhos serão apresentados a *itálico*. O sistema de código de identificação dos testemunhos (ex. G2A3) representa a turma (ex. E, C, etc.), seguido do grupo (ex. C2 – turma C, grupo 2) e o participante que partilhou o mesmo testemunho (ex. G2A3 – turma G, grupo 2, Aluno 3).

As entrevistas foram iniciadas com a seguinte questão: “Se tivessem de explicar a um colega de outra escola o que foi o *Heroic Imagination Project*, como o fariam?”, que permitiu que os participantes partilhassem as suas aprendizagens ao longo do projeto e que refletissem acerca da lição que mais se destacou no final do HIP.

1. Lições/Aprendizagens

1.1 “Eu senti que eu agora começo a olhar mais à minha volta”

Nesta subcategoria, obtivemos testemunhos relacionados com a forma como os participantes sentem que após o projeto começaram a “*olhar mais ao nosso redor*” (EA1), procurando estar mais atentos aos outros e a possíveis situações que poderão carecer da sua ajuda (C2A3: *sim, estamos com mais atenção a coisas mais pequenas que nos rodeiam, coisas que antes achávamos que era mera coincidência*). Surgiram também reflexões acerca da forma como os participantes sentem que deverão manter uma atitude ativa de ajuda, encontrando-se sempre dispostos a atuar (C1A7: *e também atenção aos outros, se os outros precisam da nossa ajuda e quando precisam... e estarmos sempre predispostos a ajudar um bocado mais, porque se cada um der um bocado mais da sua ajuda, com certeza que vai tudo melhorar um bocado*). Segundo Blau, Franco e Zimbardo (2009), é mais fácil adotar uma postura heroica se já existir a consciência de quais as situações onde o heroísmo pode ser exigido. Por fim, alguns dos testemunhos fizeram referência aquilo que os alunos acreditam que foi o verdadeiro objetivo do projeto, partilhando que o mesmo pretende melhorar a vida das pessoas (C2A1: *estamos num projeto que pretende melhorar a vida das pessoas, melhorar talvez a nossa forma de ver o mundo e aquilo que está à nossa volta. Abrindo-nos os olhos para aquilo que acontece e nós nem nos apercebemos no nosso dia-a-dia*), também como diminuir a tendência para o egocentrismo humano, promovendo o sociocentrismo (G1A1: *...é um projeto educativo, que nos ajuda a perceber que não somos nós o centro do mundo, que não podemos olhar só para nós. Que temos tudo ao nosso redor e que nunca estamos atentos a isso. Ajudou-nos a começar a ajudar os outros*).

1.2. “Todos podemos ser heróis no nosso dia-a-dia”

O conceito de herói comum, discutido por Franco e Zimbardo (2007), remete para a possibilidade de qualquer um ser capaz de levar a cabo atos heroicos, sejam estes pequenos atos de compaixão, ou grandes atos onde existe um risco pessoal associado. A partir dos testemunhos partilhados pelos participantes, é possível verificar que a banalização do heroísmo foi um conceito integrado pelos mesmos (C2A3: *...um herói não é só aquilo que pensamos ou a ideia que temos*). Considerando que o objetivo do *Heroic Imagination Project* passa por banalizar o heroísmo (Blau, Franco & Zimbardo, 2009), o impacto do mesmo foi verificado e de forma geral, os alunos consideram que o projeto foi um motor para concluir que (C1A1: *...qualquer um, em*

certas circunstâncias pode ser um herói... não são só aqueles que fazem grandes atos mas também aqueles que fazem apenas pequenas coisas mas que contribuem para a felicidade dos outros).

Franco, Blau e Zimbardo (2011) definem o heroísmo como uma atividade social que serve outros em necessidade, de forma voluntária, onde os riscos são reconhecidos e aceites e não existe expectativa de uma recompensa ou ganho a partir dessa ação. Assim, os participantes destacaram algumas características que, na sua perspectiva, estão presentes num herói. O **altruísmo** surge indiretamente ao longo das entrevistas, verificando-se em partilhas relacionadas com as ações focadas no outro e nas suas necessidades (EA3: *alguém que seja bom para com os outros... e que não faça coisas só a pensar no que vão ganhar com isso, mas sim no que a outra pessoa vai ganhar.*), também como na capacidade de se colocar no lugar do outro (G2A1: *para mim é alguém que tem noção que deve fazer aos outros o que gostava que fizessem a si.*). Outra característica destacada como presente num herói é a capacidade de **tomar a iniciativa**, seja esta para “...fazer a diferença, no meio de muita gente que teve receio de ser diferente” (G2A5), ou para praticar o bem (G2A2: *pensar pela própria cabeça e pensar naquilo que tem de fazer de bem...*), com o objetivo de ajudar o outro (DA2: *...mas um herói pode ser aquele que intervém e pode salvar vidas ou deixar que a pessoa esteja em risco e salvar as pessoas de certas situações.*). Por fim, foi destacado que um herói é alguém que **não tenha preconceitos** (EA2: *não olha ao estatuto da pessoa, mas sim ao que ela precisa.*).

1.3. “Tomar a iniciativa”

Franco e Zimbardo (2007), explicam que uma das formas de promover a imaginação heroica passa por resistir à tendência para racionalizar a falta de ação, tomando a iniciativa de forma a evitar o comportamento *bystander*. Os participantes destacaram este aspeto como uma aprendizagem durante o projeto e como algo cada vez mais necessário nos dias de hoje. Abordaram a iniciativa como uma escolha importante (DA4: *nós é que escolhemos se queremos ser heróis ou não, e que às vezes basta ser diferente para se ser um herói, basta tomarmos a iniciativa por mais pequena que seja para sermos um herói*), como uma atitude que contraria o efeito *bystander* (DA7: *não devemos ser bystanders, basicamente é isso... devemos tomar a iniciativa para ajudar as pessoas que estão com mais necessidade*) e que é uma forma de mover outras pessoas a intervir quando necessário (C1A6: *e que também eu não tinha*

tido essa noção, que quando estamos por exemplo no metro e que tem muita gente, se formos nós a tomar a iniciativa muita gente vem atrás e também ajuda...).

1.4. Outras aprendizagens

Outras partilhas estão relacionadas com a promoção do **altruísmo** e das boas ações (G1A1: *com isto nós ganhamos a noção de ajudar e fomos percebendo que nos sentimos bem a ajudar e queremos repetir as ações*), reconhecendo que pequenos atos podem fazer a diferença e que todos temos um papel importante em transformar o mundo num lugar melhor. Os alunos destacaram também a forma como o projeto lhes apresentou **novas perspetivas** e novas formas de ver o mundo (C2A2: *eu acho que é um projeto que dá novas perspetivas sobre as circunstâncias, uma situação que nós podemos encontrar normalmente acho que nos dá maneiras de ver essa situação e de perceber que aquilo que nós fizemos antes de errado e podemos fazer para corrigir isso.*), reconhecendo que existem **alternativas** e várias formas de intervir e ajudar, sem que se coloquem em risco (DA2: *reparei que existem muitas situações que nós devíamos intervir e se calhar se eu visse na rua teria um bocado de receio de intervir...podemos sempre intervir desde que não sejamos colocados em risco*). Os alunos destacaram também a forma como o HIP os conduziu a **refletir** e a pensar mais sobre as questões abordadas, relatando “*se calhar se não tivéssemos tido, não estaríamos a pensar nisto agora*” (C2A6).

2. Reflexão sobre o conformismo

A presente categoria engloba testemunhos dos participantes relativamente ao conformismo considerando que para alguns destes dos estudantes, foi o conceito que mais os surpreendeu. Segundo Zimbardo (2004), as características situacionais poderão ter mais impacto no comportamento de um indivíduo do que as suas características pessoais. O estudo *Stanford Prison Experiment* de Haney, Banks e Zimbardo (1973), conduziu à conclusão de que, mesmo considerando os participantes como indivíduos psicologicamente equilibrados e cidadãos comuns, os seus comportamentos ao longo da experiência foram inesperados. Verifica-se que, quando perante uma situação adversa, onde se verifica a presença do poder por parte de uma ou mais figuras de autoridade e onde existe uma necessidade de sobrevivência, as pessoas adotam comportamentos surpreendentes e que nunca imaginariam ser capazes de adotar (Blau, Franco & Zimbardo, 2009). O conformismo, verificado em grande escala durante o Holocausto, apresenta-se como um fenómeno alimentado por todos esses fatores. Foi possível

verificar a integração e compreensão do mesmo por parte dos participantes ao longo das entrevistas.

2.1 “Medo de ser diferente”

Ao partilharem as suas observações acerca do conformismo, um dos fatores que mais surgiu como forma de explicar o fenómeno foi o receio e medo de ser diferente. Os alunos consideraram que quando alguém se conforma perante um grupo ou um movimento, fá-lo porque “*sentiam que faziam parte de um grupo onde ficavam melhores...*” (EA2) e que “*têm medo de ser aquele diferente...*” (G2A1). Estas considerações foram especialmente colocadas em discussão ao fazer referência aos vídeos apresentados ao longo das sessões, nos quais pessoas não atuavam porque ninguém estava a atuar (C1A3: *que quando as pessoas não estão a ir, pensa-se “se ninguém está a ir eu também não vou” e acaba por ficar lá; G1A3:...por exemplo, há um incêndio aqui, se ninguém se levantar eu também como não quero ser o único a levantar, não me levanto*).

2.2 Influência

Outro fator que os participantes consideraram que contribui para o fenómeno do conformismo, é a influência, seja a facilidade com que alguém é influenciado (C1A2: *...infelizmente hoje em dia toda a gente é influenciada e ninguém pensa por si próprio*), como a forma como alguém tem a capacidade de influenciar. Uma das definições de conformismo, partilhada por um dos participantes descreve “*é quando não agimos por nós próprios e somos influenciados por outras pessoas e só agimos se a outra pessoa também agir*” (EA3), justificando que “*as pessoas sentiam a necessidade de seguir uma pessoa, para ter uma regra sem terem que tomar a iniciativa e para terem sempre as coisas para seguir*”(EA4), fazendo referência ao fenómeno da obediência à autoridade, que contribui para uma diminuição do sentido de responsabilidade pessoal, colocando-a numa figura de autoridade (Milgram, 1963; Bandura, 1990).

Os alunos recorreram frequentemente aos vídeos apresentados nas sessões como exemplos ou demonstrações do que acreditam ser o conformismo. Os participantes relataram sentir-se surpreendidos pela forma como uma pessoa pode ser influenciada por um grupo (EA1: *e o que um grupo pode influenciar na ideia de uma pessoa... como certos vídeos que nós vimos, nas salas de espera, do fumo*), sendo incapazes de atuar segundo as próprias ideias ou sem questionar a situação ou as ações

do grupo (DA1: *...ou seja, as pessoas iam muito de acordo com o que as outras faziam e não com o que pensavam que deviam fazer. E isso também me surpreendeu*).

2.2 Pensar duas vezes

Os participantes destacaram a **importância de questionar as situações**, mantendo um olhar mais atento e crítico relativamente aos acontecimentos (C2A6: *...por exemplo, isso deles se levantarem, não é uma coisa tão importante, digamos, mas eles também não conseguiram chegar à conclusão de que aquilo não tinha objetivo nenhum e eu acho que o que é mais chocante é isso, nós não conseguirmos perceber essas coisas. Mesmo sendo uma coisa que não tem muita importância acho que é importante treinarmos essa habilidade de tentar perceber o que é que está a acontecer*).

Zimbardo (2004) defende que, considerando a facilidade com que um grupo de pessoas tende a ser conduzida ao conformismo perante situações adversas, torna-se cada vez mais evidente que aqueles que resistem a esses movimentos e que os questionam devam ser considerados heróis, procurando compreender a forma como os mesmos foram capazes de o fazer. As contribuições dos participantes relativamente ao conformismo estão também relacionadas com a forma como as pessoas se conformam com o grupo (EA6: *no fundo é um conformismo porque quando começa a haver um grupo, as outras pessoas também acham “aqueles é que estão corretos”, estão a formar um grupo e depois começam outros a entrar também*), sem questionarem o movimento que o mesmo defende (EA2: *...como é que uma ideia tida por só uma pessoa pode ser alargada a tanta gente e as pessoas aceitam sem a questionarem?*), acabando por excluir aqueles que não concordam com o mesmo (C2A6: *...a rapariga principal conseguiu perceber o que estava a acontecer e todos ficaram contra ela por causa disso e todas as outras pessoas estavam completamente cegas com aquela ideia*).

3. Reflexão sobre o efeito *bystander*

A infeliz morte de Kitty Genovese em 1964, despoletou uma cadeia de estudos e investigação relativamente à explicação por trás do fato de, apesar de cerca de 38 vizinhos terem visto e ouvido os pedidos de socorro de Kitty, nenhum ter chamado a polícia (Fischer et al., 2011). Este fenómeno foi introduzido como o efeito *bystander* que, segundo Franco e Zimbardo (2007), trata-se de um fenómeno que se verifica quando alguém assiste a uma situação de perigo, onde existe uma vítima ou potencial vítima, e não reage, tornando-se um *bystander*. Os participantes demonstraram compreender o

fenómeno (C1A5: *é ver alguma coisa errada a acontecer e não agir perante essa coisa...*; C2A3: *é a pessoa que fica a olhar e não faz nada*) e sentir algum incômodo ou revolta relativamente ao mesmo (DA3: *...porque ver ali uma pessoa deitada no chão a precisar de ajuda e passar e ninguém ajudar, quase a calcaram*), fazendo referência ao caso de Kitty Genovese (C2A3: *...ok, eles podiam pensar “muita gente está a ver alguém vai ligar”, mas é uma coisa que não custava nada, é uma chamada...*). Concluíram que, apesar de surpreendente, é um fenómeno que ocorre mais frequentemente do que imaginavam (DA4: *...é muito fácil dizer, mas fazer ninguém faz*).

1. Obstáculos ao comportamento de ajuda

Latané e Darley (1970) propuseram três processos psicológicos que interferem com a decisão de intervir ou não por parte das testemunhas (*bystanders*): a difusão de responsabilidade (*diffusion of responsibility*) (ocorre quando estão presentes várias pessoas, distribuindo a responsabilidade da ação por todos os presentes, conduzindo a que ninguém se sinta pessoalmente responsável por intervir), apreensão de avaliação (*spotlight effect*) (receio de ser julgado pelos restantes observadores pela forma como atuam) e a ignorância pluralista (conformismo com a falta de reação dos outros, “se ninguém atua é porque não é para atuar”). Para além destes, Solomon, Solomon e Maiorca (1982) propuseram o estatuto da vítima como uma variável que também influencia a tendência para alguém intervir ou não. Considerando isto, os alunos demonstraram compreender os obstáculos ao comportamento de ajuda, partilhando exemplos de aspetos que podem contribuir para o efeito *bystander*.

Alguns dos obstáculos destacados foram o **medo ou receio**, seja este relativo ao risco da situação ou da pessoa em questão (C2A5: *também é o receio do perigo, do risco de vida; G1A1: o medo que temos de nos aproximar*), a **difusão da responsabilidade** (EA3: *de pensarmos que vai ser sempre o outro a ajudar e não ajudarmos nem tomarmos a iniciativa; G2A3: pensar “eu não vou fazer porque alguém irá fazer”, e ninguém atua*) e fazendo referência mais uma vez ao caso de Kitty Genovese (EA2: *nessa altura eu acho que as pessoas até podiam querer intervir, mas como pensavam que as outras já tinham ligado para a polícia, não o fizeram...*). Outro obstáculo identificado pelos participantes está relacionado com o **aspeto físico da vítima**. Os alunos partilharam questões relacionadas com a forma como há uma maior tendência para ajudar uma pessoa com bom aspeto, do que uma pessoa com mau aspeto (G1A1: *...se for uma pessoa malvestida e que tenha uma*

aparência má, nós deixamos de lado e se for uma pessoa bem vestida, com posses, já temos aquele dever de ajudar), refletindo acerca da razão por trás desse fenômeno (G1A5: *aqueles mendigos bêbedos, as pessoas pensam “está assim, a culpa é dele, ele é que se colocou nessa situação”*, mas quando vemos uma pessoa bem vestida já pensamos que tem um problema sério). Por fim, foi partilhado o obstáculo **spotlight effect**, que está relacionado com o receio que um indivíduo sente quando toma a iniciativa de intervir, tornando-se o centro das atenções. Os alunos abordaram também este fenômeno (C2A3: *receio do que os outros vão pensar, receio de ser diferente*), refletindo acerca de o mesmo estar relacionado com o fato de não ser comum alguém intervir para ajudar (C1A5: *o fato de ser diferente do normal, das pessoas estarem a ver uma pessoa a ajudar o que não é normal*).

2. Estratégias para contrariar o efeito bystander

1. **Power of two**

Os participantes refletiram também acerca de possíveis estratégias para contrariar os obstáculos acima descritos. A estratégia **power of two** (Heroic Imagination Project, 2016), como forma de mobilizar as pessoas para uma intervenção mais eficaz, surgiu como a mais adequada, segundo os participantes, para contrariar o efeito *bystander*. Os alunos referiram que *“podemos pedir ajuda a uma pessoa, para irmos dois...”*(EA5), explicando o porquê de esta ser uma forma eficaz de promover a ação, considerando que distribui o foco da atenção, contrariando o *spotlight effect* (EA2: *é mais fácil nós ajudarmos alguém quando estamos com outra pessoa...do que se formos nós sozinhos porque temos as atenções todas viradas para nós e sabemos que com outra pessoa é mais fácil*), também contribui para um maior sentimento de segurança, contrariando o receio do risco (EA3: *se calhar temos mais coragem... se formos mais que um temos sempre aquele proteção*).

3. Exemplos de situações em que ajudaram

A empatia pode ser definida como uma resposta emocional que resulta da observação ou conhecimento da angústia de outro, mantendo uma diferenciação entre o self e o outro (Hoffman, 2000). Considerando que a compaixão e a angústia resultam da empatia, a diferença entre a empatia e a compaixão encontra-se na finalidade das mesmas, considerando que a compaixão passa pelo desejo de melhorar a situação do outro

enquanto a empatia traduz-se apenas na capacidade de sentir o que o outro sente (Eisenberg & Fabes, 1990).

No final das entrevistas em *focus group*, os alunos foram questionados relativamente a exemplos de situações em que intervieram, tomaram a iniciativa e decidiram ajudar alguém. Surgiram vários exemplos, tornando-se claro que os participantes sentem que a sua atitude mudou e que consideram encontrar-se mais atentos a possíveis situações nas quais podem intervir para ajudar, identificando-se como “*heroes-in-waiting*” (Blau, Franco & Zimbardo, 2009).

1. Ajudar idoso(a)

Oito participantes partilharam situações em que intervieram para ajudar um idoso, seja a andar (G1A1: *... estava lá uma multidão enorme, depois estava uma senhora a vir e eu peguei no braço dela e levei-a até ao carro*), a carregar as compras (G2A3: *ainda há pouco, estavam lá uns velhotes a ir para casa com os sacos cheios e depois a senhora deixou cair o saco, eu fui lá e peguei, segurei-lhe nas compras, ajudei-a a abrir a porta e a levar as coisas para casa*), a atravessar a rua (G1A5: *ajudei um velhote a atravessar a estrada, porque ele estava de muletas*) ou até mesmo a conversar e fazer companhia (C1A5: *nós no autocarro, os velhotes gostam bué de conversar e eu falo um bocadinho com eles porque sei que se sentem sozinhos e assim*).

2. Autocarro

Vários exemplos de situações partilhados pelos participantes estavam relacionados com o autocarro, seja para dar o lugar a alguém que precise mais (C1A2: *eu noutra dia estava no autocarro e entrou uma senhora com uma certa idade e ofereci-lhe o meu lugar porque senti que tinha de dar*) ou a ajudar alguém a apanhar o mesmo (G1A4: *noutra dia, vi uma mulher a correr para o autocarro só que o autocarro estava a começar a andar e eu disse ao motorista para parar e para a apanhar*).

3. Pessoas em sofrimento

Segundo Hoffman (2000), a observação de uma situação em que alguém se encontra em sofrimento, provoca stress e suscita emoções como a empatia, compaixão ou culpa em quem observa. Estas emoções podem conduzir à intervenção para ajudar a pessoa que se encontra em sofrimento. Alguns exemplos relatados pelos alunos relacionam-se com socorrer ou procurar ajudar alguém que se encontre em sofrimento. As situações

partilhadas descreviam uma pessoa a chorar (EA3: *...vi uma rapariga a chorar e tentei perguntar se estava tudo bem*), um acidente de automóvel (C2A3: *...para aí há dois dias, estava a ir para casa e um homem espetou-se com o carro e o meu pai ia continuar e eu disse-lhe para ele ir atrás perguntar se estava tudo bem com o senhor, se ele precisava de ajuda*), uma queda de uma pessoa (DA4: *eu estava a descer a 31 e um senhor caiu à minha frente... ele não tinha assim muito bom aspeto, devia ser um sem-abrigo... eu ajudei-o a levantar e acho que noutra altura não fazia isso*) ou uma pessoa a apanhar chuva (DA1: *nós estávamos na avenida, estava a chover muito e um senhor estava com uma bebé numa bicicleta e eu ofereci-lhe ajuda... porque eu tinha guarda-chuva, mas ele recusou*).

Considerando os resultados quantitativos do presente estudo, verifica-se que a intervenção foi eficaz no que toca ao aumento das tendências pró-sociais e de altruísmo dos participantes do grupo experimental. Os dados qualitativos oferecem uma perspetiva compreensiva corroborando os resultados estatísticos e justificando as perspetivas e experiência pessoal dos alunos perante o HIP.

Conclusões Finais e Limitações

A linha entre o ‘bem’ e o ‘mal’, considerada impermeável durante anos de estudos e investigação na área social e histórica, é cada vez mais, claramente percecionada como totalmente permeável (Franco, Blau & Zimbardo, 2009). Reconhecendo a capacidade de cometer atos desumanos como estando latente em todos nós, o HIP nasce do pressuposto de que o inverso é também possível. Com o objetivo de promover o heroísmo quotidiano em todos aqueles que nele participam, o projeto promove competências sociais, emocionais e sensibiliza as pessoas em todo o mundo para a busca do seu lado mais bondoso e altruísta, demonstrando que todos somos responsáveis pelo melhor e o pior no mundo e na humanidade.

O presente projeto procurou trazer estes valores e aprendizagens para a população portuguesa, promovendo as tendências e atitudes altruístas e pró-sociais nos alunos da escola secundária onde a intervenção decorreu. Como se verifica, o impacto do projeto nos participantes é evidente e o entusiasmo e motivação dos mesmos relativamente ao HIP são também reconhecidos pelas suas partilhas. Verifica-se nos primeiros participantes portugueses, a vontade de melhorar as dinâmicas da sociedade e comunidade mais próxima e, no futuro, possivelmente, a contribuição para um mundo

melhor. A intervenção junto de uma população jovem proporcionou uma oportunidade de prevenção e promoção precoce, contribuindo para um desenvolvimento socioemocional e cívico mais positivo e saudável, onde os mesmos poderão ser capazes de se capacitar como agentes de mudança, no seu quotidiano e futuro. Considera-se então que o HIP contribui para a capacitação, motivação e mudança nos jovens que nele participam.

Relativamente às limitações do presente estudo, Kazdin (2016) explica que a administração dos instrumentos na fase de pré-teste pode por vezes influenciar a manipulação conduzida junto do grupo experimental, conduzindo a resultados mais favoráveis verificados na fase de pós-teste. A segunda limitação concerne ao fato das entrevistas de *focus group* apenas serem conduzidas após a intervenção, considerando que seria possivelmente mais enriquecedor obter as crenças e perspetivas dos participantes antes da intervenção. Por fim, uma terceira limitação do presente estudo está relacionada com o mesmo ter sido conduzido num curto espaço de tempo após a conclusão da intervenção, significando que não foi possível conduzir uma avaliação de *follow-up*, que seria naturalmente esclarecedora em relação ao impacto da intervenção a longo-prazo nos participantes.

Por fim, conclui-se que o presente estudo oferece uma base para sugestões e implicações futuras. O objetivo é que o HIP Portugal cresça e seja replicado junto de mais populações, em mais zonas do país. Os alunos que participaram nas entrevistas propuseram algumas sugestões para o futuro do projeto, que acreditamos ser interessante partilhar. Surgiram quatro temas como sugestões por parte dos participantes, sendo estas: **Experiências na rua:** DA2: *“É assim, eu já tinha dado a sugestão até já tinha falado com as colegas, que era fazer iniciativas do género da publicidade da Lipton, por exemplo na cidade ou até mesmo na escola... representar estas experiências, que é para no fundo chamar a atenção e as pessoas também estarem mais atentas porque podia ser uma situação real. Mas nesse caso pronto, seria uma representação”*; **Promoção do projeto:** G1A3: *“Criar sedes em vários distritos do país, fazer isto por Portugal inteiro.”*; **Criar aplicação:** G1A6: *“Porque é que não criam uma aplicação de telemóvel e se nós fizermos tipo uma boa ação marcamos lá com um ponto e então vai ajudar-nos a querer fazer mais.”*; e por fim, **intervir com outras faixas etárias:** DA5: *“Intervir com alunos mais novos. Eu tinha escrito isso nos papeis para dar sugestões... e eu também já tinha dado essa sugestão porque eu acho que era importante começarmos com as*

crianças porque elas são mais influenciáveis e é muito mais fácil malar as ideias delas para moldarmos futuros heróis.”.

Em suma, o HIP e o presente projeto demonstraram o impacto que é possível ter naqueles que nele participam. Mantemos a esperança naquele que será um mundo melhor, considerando a capacidade que todos temos para contribuir para que isso aconteça. Com um pequeno ato heroico de cada vez, acreditamos que o futuro promete uma humanidade mais unida, harmoniosa e competente, responsabilizando-se pelo estado do mundo e pelas pessoas que nele habitam.

Referências Bibliográficas

- Allison, S.T., Goethals, G.R. & Kramer, R.M. (2017). Handbook of heroism and heroic leadership. New York, NY: Routledge.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2004). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46(1), 27-46.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Barford, K.A., Pope, J.B., Harlow, T.F. & Hudson, E.P. (2014). Predicting empathy and prosocial behavior: who cares and when?. *Psi Chi*, 19(4), 202-213.
- Batson, C.D. (1987). Prosocial motivation: is it ever truly altruistic?. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 65-122. [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60412-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60412-8)
- Batson, C.D. & Powell, A.A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In Millon, T., Lerner, M.J. and Weiner, I.B. (eds.), *The Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology* (pp. 463-484). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). In Bazeley P., Jackson K. (Eds.), *Qualitative data analysis with NVIVO* (2nd ed.) SAGE.
- Becker, S. W., & Eagly, A. H. (2004). The heroism of women and men. *American Psychologist*, 59(3), 163-178. doi:10.1037/0003-066X.59.3.163
- Blau, K., Franco, Z., & Zimbardo, P. (2009). Fostering the heroic imagination: An ancient ideal and modern vision. *Eye on Psi Chi*, 13(3), 18-21.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). New York: Oxford University Press, Inc.
- Campbell, R., Shaw, J., & Gregory, K. A. (2017). Giving voice—And the numbers, too: Mixed methods research in community psychology. In M. A. Bond, I. Serrano-García, C.

B. Keys, & M. Shinn (Eds.), *APA handbooks in psychology*. *APA handbook of community psychology: Methods for community research and action for diverse groups and issues* (pp. 139-153). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31(1), 31-44.

Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically based morality. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 551-580). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Caudle, S. L. (2004). Qualitative data analysis. In J. S. Wholey, H. P. Hatry & K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 417-438). USA: John Wiley & Sons, Inc.

Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383.

Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., and Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Dev. Psychol.* 71: 773–782.

Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1990). Empathy: conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damond & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 701–778). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 610-657). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Fischer, P., Greitemeyer, T., Kastenmuller, A., Krueger, J. I., Vogrincic, C., & Frey, D. (2011). The bystander-effect: A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies. *Psychological Bulletin*, 137(4), 517-537. doi:10.1037/a0023304

Franco, Z., & Zimbardo, P. (2007). The banality of heroism. *Greater Good*, 30-35.

Franco, Z.E., Blau, K. & Zimbardo, P.G. (2011). Heroism: a conceptual analysis and differentiation between heroic action and altruism. *Review of General Psychology*, 15(2), 99-113.

Goldenkoff, R. (2004). Qualitative data analysis. In J. S. Wholey, H. P. Hatry & K. E. Newcomer (Eds.). *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 340-362). USA: John Wiley & Sons, Inc.

Haney, C., Banks, W. C., & Zimbardo, P. G. (1973). Interpersonal dynamics in a simulated prison. *International Journal of Criminology and Penology*, 1, 69-97.

Arendt, H. (1971). Thinking and moral considerations: a lecture. *Social Research*, 38(3), 417-446.

Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.

Heroic Imagination Project (2016). *Combatting the Bystander Effect*.

Heroic Imagination Project (2016a). Consultado em Heroic Imagination Project em: <https://www.heroicimagination.org/about-us/>

Heroic Imagination Project (2016b). Consultado em Heroic Imagination Project em: <https://www.heroicimagination.org/researchanddevelopment/>

Hoffman, M. L. (2000). In Hoffman M. L. (Ed.), *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. UK: Cambridge University Press.

Kazdin, A. E. (2016). Experimental and observational designs: An overview. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues and strategies in clinical research* (pp. 155-180). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Kohm, A. (2015). Childhood bullying and social dilemmas. *Aggressive Behavior*, 41(1), 97-108. doi:10.1002/AB.21579

Latané, B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215-221.

Latané, B., & Darley, J. M. (1970). The unresponsive bystander. The unresponsive bystander: Why doesn't he help? (6th ed., pp. 341-345). New York: Appleton-Century Crofts.

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber, decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371–378.

Miller, A. G. (2004). *The social psychology of good and evil*. New York: Guilford Press.

O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(1), 437-452. doi:01401971/99/040437

Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Introduction to the international bystander project. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 6-9. doi:10.1111/j.0264-3944.2005.00325.x

Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality and individual differences*, 2(4), 293-302.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(1), 453-459. doi:0140-1971/99/040453+07

Sierksma, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). With a little help from my friends: Bystander context and children's attitude toward peer helping. *The Journal of Social Psychology*, 154(2), 142-154. doi:10.1080/00224545.2013.872595

Solomon, L. Z., Solomon, H., & Maiorca, J. (1982). The effects of bystander's anonymity, situational ambiguity, and victims status on helping. *The Journal of Social Psychology*, 117(1), 285-294.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). In Strauss A., Corbin J. (Eds.), *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.) SAGE.

Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: Schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education*, 10(1), 5-28. doi:10.1007/s11218-006-9009-4

Yeo, A., Legard, R., Keegan, J., & Ward, K. (2014). In-depth interviews. In J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nichols & R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practices: A guide for social science students and researchers* (2nd ed., pp. 177-211). London: SAGE.

Yin, R. K. (2011). In Yin R. K. (Ed.), *Qualitative research from start to finish*. USA: The Guilford Press.

Zimbardo, P. G. (2004). A situationist perspective on the psychology of evil: understanding how good people are transformed into perpetrators. In A. G. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil* (pp. 21-50). New York: Guilford Press.

ANEXOS

Anexo 1 – Tabela de resumo das sessões do programa

Sessão	Conteúdo
Sessão 1	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação dos palestrantes- Dinâmica de quebra-gelo- Introdução ao HIP- Dinâmica do herói (os participantes criaram telas, com materiais diversos, demonstrando criativamente o conceito de herói segundo as suas perspectivas)- Apresentação do HIP- Distribuição dos cartões de sócio
Sessão 2	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação das telas desenvolvidas na primeira sessão- Integração do conceito de herói no HIP- Apresentação do <i>site</i>- Apresentação do vídeo da Lipton
Sessão 3	<ul style="list-style-type: none">- Discussão e reflexão acerca de situações onde se observa o efeito <i>bystander</i>- Apresentação de vídeos que demonstram o comportamento <i>bystander</i>- Discussão, reflexão e integração dos vídeos- Dinâmica da experiência do Asch (conformismo)- Apresentação de vídeos onde se verifica o conformismo (vídeo da sala de espera e do fumo)
sessão 4	<ul style="list-style-type: none">- Dinâmica da discriminação- Reflexão e integração da dinâmica- Apresentação do filme “a onda”

- Debate integrador acerca dos diferentes processos que nos podem levar ao mal

sessão 5

- Distribuição do manual do herói

- Dinâmica de grupo: teatro de situações *bystander* e de comportamentos de ajuda

- Discussão sobre o futuro do HIP e colocação de palavras-chave sobre o mesmo

- Colocação de *post its* com frases dos participantes sobre as suas aprendizagens

Anexo 2 – Guião semi-estruturado das entrevistas de focus group

Tema	Questões	Observações
Introdução	<p>Bom dia/tarde, o meu nome é Joana e vou estar convosco a conversar sobre a vossa experiência no projeto HIP. Estou a gravar porque não consigo decorar tudo o que vocês dizem, por isso peço-vos que não tenham conversas paralelas, para que depois se compreenda bem a gravação. Como sabem, sou aluno de Mestrado em Psicologia e esta discussão irá contribuir para a minha dissertação.</p> <p>Para começar, quero agradecer a vossa disponibilidade e iniciativa para estarem aqui. Quero ouvir-vos a todos e que haja uma discussão interativa em relação à vossa experiência.</p>	
O projeto	<p>-Se tivessem de descrever a vossa experiência no projeto HIP a um amigo vosso de outra escola, o que diriam?</p> <p>De forma geral...</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que mais gostaram? - O que menos gostaram? - O que vos surpreendeu mais ao longo do projeto? 	<p>Se tivesses de dinamizar o projeto o que alterarias?</p>
Integração de conceitos e conhecimentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Viram vídeos relacionados com situações onde se observa o efeito <i>bystander</i>. O que é o efeito <i>bystander</i>? - Conseguem lembrar-se dos obstáculos ao comportamento de ajuda? - E quais as estratégias que podem utilizar para não serem bystanders – para ajudarem os outros de forma eficaz. Lembram-se do que é o “<i>power of one</i>” e o “<i>power of two</i>”? 	<p>Aqui lembrar o vídeo da estação de <i>Liverpool</i> e o da <i>Lipton</i>. Falaram também do homicídio <i>Kitty Genovese</i> e sei que fizeram os vossos próprios vídeos sobre comportamento <i>bystander</i>.</p>

	<p>- Fizeram uma experiência sobre conformismo “os pauzinhos” e viram o vídeo da sala de espera</p> <p>- que lições retiraram?</p> <p>-Experiência da discriminação - em que é que vos fez pensar?</p> <p>Viram o filme “a onda” – o que é que destacariam desse filme?</p> <p>-Viram os testemunhos de alguns participantes na experiência da prisão do Zimbardo, querem partilhar algo em relação a isso?</p> <p>- O que vos surpreendeu mais nessa experiência?</p>	
Mudanças	<p>- O que é que aprenderam?</p> <p>- O que consideram ser um herói?</p> <p>- De que forma sentem que o vosso interesse mudou em relação a este tema?</p> <p>-Sentem que adotaram uma atitude diferente no vosso dia-a-dia depois de participarem no projeto?</p> <p>-De que forma?</p> <p>-Podem dar exemplos de situações vossas?</p>	
O futuro	<p>-Têm sugestões para o futuro do projeto?</p> <p>-O que esperam do vosso futuro como heróis?</p> <p>- Houve algo que não tenha ficado claro ou que sentem que tenha sido confuso ao longo das sessões?</p>	

Conclusão	<p>Há mais alguma coisa que queiram partilhar em relação ao projeto, ou algo que sintam que deviam dizer?</p> <p>Queria agradece-vos por terem estado aqui a falar comigo. Obrigada pelo vosso tempo e participação!</p>	
------------------	--	--

Anexo 3 – Sistema de categorias

1. Lições/Aprendizagens
 - 1.1. “Eu senti que agora começo a olhar mais à minha volta”
 - 1.2. “Todos podemos ser heróis no nosso dia-a-dia”
 - 1.2.1. Altruísmo
 - 1.2.2. Tomar a iniciativa
 - 1.2.3. “Não tenha preconceitos”
 - 1.3. “Tomar a iniciativa”
 - 1.4. Outras aprendizagens
 - 1.4.1. Boas ações
 - 1.4.2. Novas perspetivas
 - 1.4.3. Alternativas
 - 1.4.4. Refletir
2. Reflexão sobre o conformismo
 - 2.1. “Medo de ser diferente”
 - 2.2. Influência
 - 2.3. Pensar duas vezes
3. Reflexão sobre o efeito *bystander*
4. Obstáculos ao comportamento de ajuda
 - 4.1. Medo ou receio
 - 4.2. Difusão da responsabilidade
 - 4.3. Aspeto físico da vítima
 - 4.4. *Spotlight effect*
5. Estratégias para contrariar efeito *bystander*
 - 5.1. *Power of two*
6. Exemplos de situações em que ajudaram
 - 7.1. Ajudar idoso(a)
 - 7.2. Autocarro

7.3. Pessoas em sofrimento

7. Sugestões para o HIP

7.1. Experiências na rua

7.2. Promover o projeto

7.3. Mais prático e dinâmico

7.4. Aplicação

7.5. Intervir com outras faixas etárias

Anexo 4 – Tabela de códigos

Código	Fontes/ Referências	Exemplos
1. Lições/Aprendizagens		
1.1. “Eu senti que eu agora começo a olhar mais à minha volta”	12/14	C1A7: “e também atenção aos outros, se os outros precisam da nossa ajuda e quando precisam... e estarmos sempre predispostos a ajudar um bocado mais, porque se cada um der um bocado mais da sua ajuda, com certeza que vai tudo melhorar um bocado.”
1.2. “Todos podemos ser heróis no nosso dia-a-dia”	5/6	DA1: “uma iniciativa para mostrar que não é preciso termos superpoderes e uma capa para sermos heróis e que no dia-a-dia todos podemos ser heróis.”
1.2.1. Altruísmo	2/2	EA3: “alguém que seja bom para com os outros... e que não faça coisas só a pensar no que vão ganhar com isso, mas sim no que a outra pessoa vai ganhar.”
1.2.2. Tomar a iniciativa	4/4	DA2: “...mas um herói pode ser aquele que intervém e pode salvar vidas ou deixar que a

		pessoa esteja em risco e salvar as pessoas de certas situações.”
1.2.3. “Não tenha preconceitos”	1	EA2: “não olha ao estatuto da pessoa, mas sim ao que ela precisa.”
1.3. Tomar a iniciativa	7/8	DA4: “nós é que escolhemos se queremos ser heróis ou não, e que às vezes basta ser diferente para se ser um herói, basta tomarmos a iniciativa por mais pequena que seja para sermos um herói.”
1.4. Outras aprendizagens		
1.4.1. Boas ações	3/4	G1A1: “com isto nós ganhamos a noção de ajudar e fomos percebendo que nos sentimos bem a ajudar e queremos repetir as ações.”
1.4.2. Novas perspetivas	5/6	C2A2: “eu acho que é um projeto que dá novas perspetivas sobre as circunstâncias, uma situação que nós podemos encontrar normalmente acho que nos dá maneiras de ver essa situação e de perceber que aquilo que nós fizemos antes de errado e podemos fazer para corrigir isso.”

1.4.3. Alternativas	1	DA2: “reparei que existem muitas situações que nós devíamos intervir e se calhar se eu visse na rua teria um bocado de receio de intervir e pronto, foi um bocado o que eu aprendi, podemos sempre intervir desde que não sejamos colocados em risco.”
1.4.4. Refletir	3/3	C2A6: “se calhar se não tivéssemos tido, não estaríamos a pensar nisto agora.”
2. Reflexão sobre o conformismo		
2.1. “Medo de ser diferente”	5/6	G2A1: “têm medo de ser aquele diferente...” C1A3: “que quando as pessoas não estão a ir, pensa-se “se ninguém está a ir eu também não vou” e acaba por ficar lá.”
2.2. Influência	2/3	EA3: “é quando não agimos por nós próprios e somos influenciados por outras pessoas e só agimos se a outra pessoa também agir”
2.3. Pensar duas vezes	2/2	EA2: “...como é que uma ideia tida por só uma pessoa pode ser alargada a tanta gente e as pessoas aceitam sem a questionarem.”

3. Reflexão sobre o efeito <i>bystander</i>	6/8	C1A5: “é ver alguma coisa errada a acontecer e não agir perante essa coisa...”
4. Obstáculos ao comportamento de ajuda		
4.1. Medo ou receio	5/6	C2A5: “também é o receio do perigo, do risco de vida.”
4.2. Difusão da responsabilidade	10/10	EA3: “...de pensarmos que vai ser sempre o outro a ajudar e não ajudarmos nem tomarmos a iniciativa.”
4.3. Aspeto físico da vítima	7/8	G1A1: “...se for uma pessoa malvestida e que tenha uma aparência má, nós deixamos de lado e se for uma pessoa bem vestida, com posses, já temos aquele dever de ajudar.”
4.4. <i>Spotlight effect</i>	7/7	C1A5: “o fato de ser diferente do normal, das pessoas estarem a ver uma pessoa a ajudar o que não é normal”
5. Estratégias para contrariar o efeito <i>bystander</i>		
5.1. <i>Power of two</i>	10/10	EA2: “é mais fácil nós ajudarmos alguém quando estamos com outra pessoa porque assim não somos só nós, do que se formos nós sozinhos

		porque temos as atenções todas viradas para nós e sabemos que com outra pessoa é mais fácil.”
6. Exemplos de situações em que ajudaram		
6.1. Ajudar idoso(a)	9/9	G1A1: “...estava lá uma multidão enorme, depois estava uma senhora a vir e eu peguei no braço dela e levei-a até ao carro...”
6.2. Autocarro	5/5	G1A4: “noutro dia, vi uma mulher a correr para o autocarro só que o autocarro estava a começar a andar e eu disse ao motorista para parar e para a apanhar.”
6.3. Pessoas em sofrimento	8/8	DA4: “eu estava a descer a 31 e um senhor caiu à minha frente... ele não tinha assim muito bom aspeto, devia ser um sem-abrigo... eu ajudei-o a levantar e acho que noutra altura não fazia isso.”
7. Sugestões para o HIP		
7.1. Experiências na rua	2/2	DA2: “...era fazer iniciativas do género da publicidade da Lipton, por exemplo na cidade de Braga ou até mesmo na escola... representar estas experiências, que é para no fundo chamar a atenção e as pessoas também estarem mais

		atentas porque podia ser uma situação real. Mas nesse caso pronto, seria uma representação.”
7.2. Promover o projeto	4/4	G1A3: “Criar sedes em vários distritos do país, fazer isto por Portugal inteiro.”
7.3. Aplicação	1	G1A6: “Porque é que não criam uma aplicação de telemóvel e se nós fizermos tipo uma boa ação marcamos lá com um ponto e então vai ajudar-nos a querer fazer mais.”
7.4. Intervir com outras faixas etárias	3/3	DA5: “...também já tinha dado essa sugestão porque eu acho que era importante começarmos com as crianças porque elas são mais influenciáveis e é muito mais fácil malear as ideias delas para moldarmos futuros heróis.”



Manual Do Herói



Com este flyer deixamos-te algumas informações importantes sobre as sessões do Heroic Imagination Project [HIP], e o convite para também tu fazeres parte desta causa e seres um herói do quotidiano!

O que é o HIP?

É um programa desenvolvido por Philip Zimbardo, um psicólogo que ficou mundialmente famoso devido à experiência da prisão de Stanford. A missão do HIP é ensinar as pessoas a não serem bystanders, e a terem atitudes proativas de ajuda ao outro no dia-a-dia: aquilo que o Zimbardo chama de 'heroísmo quotidiano'.

O que faz um herói?

Ao longo das atividades, falamos sobre quais são as características dos vossos heróis. Chegamos à conclusão que para sermos heróis não precisamos de superpoderes. Todo o poder que precisamos reside dentro de cada um de nós!

"The opposite of a hero is not a villain, it is a bystander."

Do conformismo...

Nas sessões do HIP aprenderam sobre o fenómeno chamado **conformismo**, com a nossa divertida experiência dos 3 pauzinhos, feita por Solomon Asch. Ele descobriu

que, às vezes, as pessoas conformam-se ao que a maioria faz, mesmo que se saiba que a maioria está errada! Por vezes, o conformismo pode levar a situações ridículas – tal como vimos no vídeo, em que a senhora que se levantava com o "bip" na sala de espera; outras vezes, o conformismo pode levar a consequências mais graves, como poderia ter acontecido na experiência da sala com fumo.

...ao comportamento bystander

O conformismo pode levar ao comportamento bystander; durante as sessões vimos vários vídeos interessantes sobre este comportamento, tais como aquele em que diferentes pessoas deitadas à porta do metro precisavam de ajuda. Como viram, de todos os personagens aquele que recebeu mais ajuda por parte das pessoas foi o homem que estava vestido de maneira formal. Por vezes a nossa ação é influência pela aparência e pelas ideias iniciais que as pessoas nos passam.

Além disso, observamos também que as pessoas, apesar de olharem umas para as outras, como viam que ninguém ajudava assumiam que estava tudo bem, e por isso não faziam nada. Chamamos a este fenómeno de **ignorância pluralista**. Muitas vezes olhamos para os outros e decidimos qual o comportamento a adotar com base no comportamento do grupo em que estamos inseridos. Recordemos o caso de Kitty Genovese, que foi esfaqueada à porta de casa e que acabou por morrer porque todos os seus vizinhos, apesar de serem testemunhas, assumiram que alguém havia ligado para os serviços de emergência – quando na realidade ninguém o fez. Ironicamente, a probabilidade de sermos ajudados aumenta se estivermos na presença de uma única pessoa, uma vez que esta vai sentir-se individualmente responsável por agir.



The Power of ONE!

No entanto, devemos também ter em conta de que há situações e ações que podem colocar a nossa segurança em risco; nestes casos **tu também podes fazer algo, muito sábio e importante: encontra outras pessoas que também te possam ajudar!**



The Power of TWO!

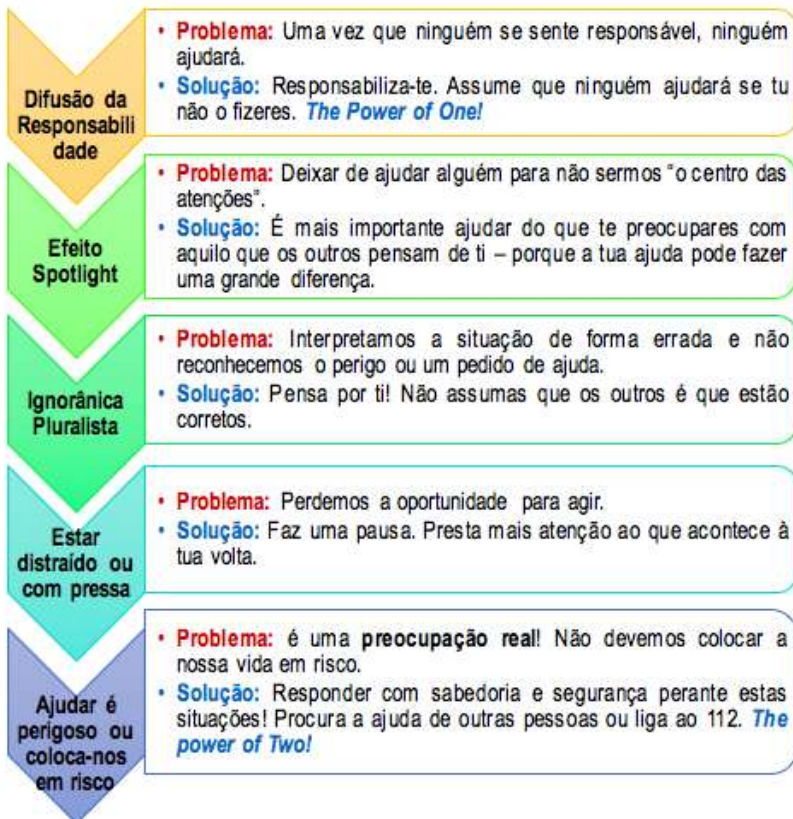
Através da dinâmica de discriminação e do filme "A Onda", percebemos que às vezes, por desejo de pertença a um grupo, somos levados a cometer atos desumanos e comportamentos de exclusão e discriminatórios. O excerto que se segue foi retirado do discurso que o professor faz no final do filme, e a partir daqui percebemos a influência do grupo e de uma figura de autoridade nas atitudes e comportamentos dos alunos.



*"Vocês deixaram a vossa liberdade pela luxúria de se sentirem superiores. Aceitaram a **opinião do grupo** acima da vossa **própria convicção** sem se importar com quem magoavam. Todos acreditaram que poderiam ir embora a qualquer momento que quisessem. Mas até onde iam com isto? Sim, todos nós daríamos bons nazis. Colocaríamos os uniformes, viraríamos a cara aos nossos amigos e vizinhos, deixando-os serem processados e destruídos. **Fascismo não é uma coisa que as outras pessoas fizeram. É exatamente isto aqui. Em todos nós. (...) Acima de tudo, vocês aprenderam que todos somos responsáveis pelas nossas próprias ações. E que cada um deve questionar-se primeiro antes de se cegar e seguir um líder. Que nas vossas vidas nunca permitais que a vontade do grupo retire os vossos direitos individuais.**"*

Portanto, para **combater o fenómeno bystander**, é preciso estarmos atentos a várias coisas, como alguns obstáculos que surgem ao nosso comportamento.

Cinco obstáculos do comportamento



Informações Importantes

Segue-nos nas redes sociais:



@heroic.imagination.pt



www.heroicimagination.pt

www.heroicimagination.org

Coisas interessantes para veres...



Filme "A Experiência da Prisão Stanford"



Filme "A Onda" (2 versões – 1981 e 2008)



Caso de Kitty Genovese