

CRITÉRIOS PARA UM MODELO DE ESCOLA FELIZ NA PERSPETIVA DE PROFESSORES E ALUNOS: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

Leonor Viegas [1]

[1] Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada - IPJPS, Portugal

[2] Universidade Aberta, Portugal

leonorhaydeeviegas@gmail.com

RESUMO

Enquadramento: A felicidade e o bem-estar no contexto escolar têm-se afirmado como uma temática relevante nas investigações educacionais. A escola, como espaço social de desenvolvimento humano, assume um papel central na promoção do bem-estar e felicidade dos alunos, professores e lideranças.

Objetivos: Este estudo tem como objetivo identificar critérios, com base na literatura científica, que sustentem um modelo de escola feliz, considerando três dimensões interdependentes, nomeadamente, liderança e gestão escolar, felicidade dos professores e felicidade dos alunos.

Métodos: Optou-se por uma revisão narrativa da literatura, com seleção de artigos entre 2015 e 2024, oriundos de bases de dados como *Scopus*, *ERIC*, *SciELO* e *Google Scholar*. Os descritores utilizados incluíram “escolas felizes”, “felicidade na educação”, “bem-estar escolar”, “felicidade e bem-estar de professores” e “felicidade e bem-estar de alunos”. A análise centrou-se na sistematização temática dos critérios mais recorrentes em cada categoria. **Resultados:** A análise teórica evidencia que as escolas mais felizes apresentam lideranças democráticas. A gestão baseia-se em valores como a confiança, justiça e transparência. A felicidade dos alunos assenta numa educação integral, respeito pelas diferenças e práticas pedagógicas motivadoras. Os professores valorizam um bom ambiente de trabalho e o reconhecimento laboral. No entanto, há lacunas quanto à operacionalização destas práticas. **Conclusões:** A construção de uma escola feliz requer coerência entre valores, práticas e estruturas institucionais. Recomenda-se a realização de estudos empíricos que avaliem experiências concretas e desenvolvam instrumentos de diagnóstico que possam auxiliar as lideranças educativas a desenvolverem uma gestão mais consciente e eficaz nestas matérias.

Palavras-chave: escola feliz, bem-estar escolar, liderança educativa, felicidade dos professores, felicidade dos alunos.

CRITERIA FOR A MODEL OF A HAPPY SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND STUDENTS: A NARRATIVE LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

Background: Happiness and well-being in the school context have increasingly emerged as relevant themes in educational research. The school, as a social space for human development, plays a central role in promoting the well-being and happiness of students, teachers, and school leadership.

Objectives: This study aims to identify criteria, based on scientific literature, that support a model of a

happy school, considering three interdependent dimensions: school leadership and management, teacher happiness, and student happiness. **Methods:** A narrative literature review was conducted, including articles published between 2015 and 2024, retrieved from databases such as Scopus, ERIC, SciELO, and Google Scholar. The descriptors used included “happy schools”, “happiness in education”, “school well-being”, “teacher happiness and well-being”, and “student happiness and well-being”. The analysis focused on thematically systematising the most recurrent criteria in each category. **Results:** The findings highlight the importance of democratic leadership, affective learning environments, and institutional policies that value and support teachers. However, gaps remain regarding the practical implementation of these strategies in real school settings. **Conclusions:** It is concluded that building a happy school requires coherence between values, practices, and institutional structures. Further empirical studies are recommended to assess concrete experiences and to develop diagnostic tools for happiness and well-being in schools, which may assist educational leaders in adopting more conscious and effective management strategies in these domains.

Keywords: happy school, school well-being, educational leadership, teacher happiness, student happiness.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição da República Portuguesa, publicada em 1976, apresenta princípios fundamentais para a educação, como é o caso do artigo 43.º, relativo à liberdade para aprender e ensinar, do artigo 73º, respeitante à democratização da educação, da cultura e da ciência, e do artigo 74º, relativo ao direito ao ensino e à igualdade de oportunidades. A constituição também indica uma série de direitos dos trabalhadores, entre os quais segurança, conciliação da vida familiar e profissional e de condições socialmente dignificantes (Lei nº 86/76, 1976). Por seu turno, a Lei de Bases do Sistema Educativo, garante a qualidade pedagógica e a qualidade do ensino no seu artigo 47º (Lei nº 46/86, 1986). Não encontramos nas referidas leis nenhuma referência direta ao bem-estar ou à felicidade, seja de alunos ou de professores. Considerando a felicidade como um direito pessoal e social, Camps (2022), defende que os Estados democráticos devem garantir meios que permitam aos cidadãos serem felizes. A felicidade depende de um investimento pessoal, mas as políticas públicas podem contribuir para facilitar o processo (Ng & Ho, 2006). Na literatura já foi defendido que a felicidade deve ser um objetivo da educação (Noddings, 2007; Kallová, 2021). Um clima escolar mais feliz relaciona-se com a perceção de felicidade sentida pelos alunos (Akyürek, 2022). Os professores sentem maior bem-estar em escolas com sistemas mais democráticos e justos (Sezer & Can, 2019; Peraza, 2020). Em 2011, a Resolução 65/309, *Happiness: towards a holistic approach to development: resolution*, publicada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2013), considerou a felicidade como uma meta e uma aspiração universal e recomendou aos Estados a elaboração de medidas no âmbito do bem-estar e felicidade das populações.

Em 2015 o Relatório Mundial de Felicidade dedicou um capítulo à felicidade e bem-estar das crianças e jovens, sugerindo a implementação de medidas ao nível da educação (Helliwell, et al., 2015). Nesse mesmo ano, o Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) avaliou o bem-estar dos alunos através de variáveis como a satisfação de vida, motivação, ansiedade, expectativas sobre a escola, vida social na escola, ambiente familiar e apoio parental, utilização do tempo livre e novas tecnologias, atividade física e alimentação. Os dados indicam que os alunos diferem entre nações e em cada país quanto à satisfação geral de vida. O PISA verificou que o sucesso académico não garante, necessariamente, a satisfação dos alunos (OECD, 2017).

Em 2016, a UNESCO de Bangkok publicou o relatório *Happy Schools: A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific* e identificou as dimensões “pessoas”, “processos” e “espaços” como essenciais para felicidade nas escolas (UNESCO, 2016). O modelo tem sido implementado em diversas escolas a nível global, inclusive Portugal (UNESCO, 2024).

Tendo por base as três dimensões da UNESCO, neste artigo identificamos, por meio de uma análise narrativa da literatura, critérios para um modelo de escola feliz nas áreas de “liderança e gestão escolar”, “felicidade dos alunos” e “felicidade dos professores”. A proposta deste estudo não é prescritiva, mas investigativa, sendo que procuramos compreender como os diferentes elementos se articulam, segundo a literatura especializada, na promoção de um ambiente escolar promotor de bem-estar e felicidade.

2 FELICIDADE E BEM-ESTAR

A literatura científica tem abordado a felicidade a partir de duas conceptualizações principais: a perspetiva eudaimónica, que enfatiza dimensões subjetivas como o sentido da vida e o desenvolvimento das virtudes, e a abordagem hedónica, centrada nas emoções positivas e nos indicadores objetivos de prazer e satisfação (David et al., 2014). Neste âmbito, a felicidade pode ser entendida como o grau de satisfação global atribuído pelo indivíduo à sua vida, influenciado por fatores externos, como as condições socioeconómicas, e internos, como traços de personalidade e disposições cognitivas (Veenhoven et al., 1993). A avaliação da vida envolve um processo reflexivo que exige consciência existencial e elaboração cognitiva, através do qual o sujeito pondera experiências passadas e projeta expectativas futuras. De acordo com Camps (2022), a felicidade consiste na busca da melhor vida possível dentro das possibilidades individuais, sendo a construção do carácter um elemento central neste processo. Esta visão aproxima-se da tradição aristotélica e eudaimónica, que entende a felicidade como um percurso contínuo de aperfeiçoamento moral e realização de uma vida virtuosa. Nesta linha, Dias (2020) considera a felicidade como um projeto de vida, isto é, um estado de consciência que avalia os resultados obtidos ao longo da trajetória pessoal. Assim, a felicidade transcende o prazer momentâneo e assume-se como uma construção ao longo do tempo, articulada com valores e propósitos de curto, médio e longo prazo.

No campo da Psicologia Positiva, Seligman (2019) distingue entre uma felicidade efémera, associada ao prazer imediato, e uma felicidade sustentada, vinculada ao florescimento humano. Para este autor, os pilares de uma vida feliz incluem emoções positivas, envolvimento em atividades relevantes, relacionamentos interpessoais significativos, um propósito existencial e a concretização de conquistas pessoais. Lyubomirsky e Layous (2013) acrescentam que a felicidade pode ser cultivada através de práticas positivas regulares e intencionais, que favorecem atributos psicológicos como confiança, autoestima, otimismo, autoeficácia, empatia e sociabilidade, enquanto a predominância de afetos negativos se associa a comportamentos de evitação. Nesta perspetiva, Diener (1984) propõe o conceito de bem-estar subjetivo, entendido como uma estrutura multidimensional que integra a avaliação cognitiva da vida no seu conjunto, a presença de emoções positivas e a ausência de emoções negativas, sendo influenciado por variáveis externas, como o contexto social, e internas, como os processos de regulação emocional.

3 FELICIDADE E BEM-ESTAR NA ESCOLA

Noddings (2007) propõe que a felicidade deve ser considerada um objetivo legítimo da educação, destacando duas dimensões fundamentais a ser abordadas no contexto escolar: o domínio privado,

relacionado à experiência individual e subjetiva do aluno, e o domínio público, vinculado às interações sociais e à construção coletiva do bem-estar. Para a autora, a educação deve contribuir simultaneamente para a felicidade pessoal e social, promovendo ambientes que favoreçam o florescimento humano. Uma das responsabilidades centrais dos educadores consiste em favorecer a compreensão, por parte dos alunos, das múltiplas dimensões e nuances da felicidade, promovendo a reflexão crítica sobre o seu significado e incentivando a exploração consciente e ética de caminhos possíveis para o seu cultivo.

Uma escola orientada para a felicidade caracteriza-se por um clima pacífico e pela valorização de princípios como respeito, responsabilidade, justiça, comunicação e confiança (Calp, 2020). As instituições educativas fomentam vínculos de proximidade entre docentes, incentivam a troca de saberes, fortalecem o compromisso com o processo de ensino aprendizagem, promovem a articulação colaborativa com as famílias e asseguram o reconhecimento, por parte das lideranças, do trabalho pedagógico desenvolvido. De acordo com Giàn, et al. (2021), escolas que promovem a felicidade desempenham um papel significativo na melhoria da qualidade do ensino, favorecendo o aumento da motivação e do desempenho acadêmico dos alunos. Em 2016 a UNESCO de Bangkok definiu as escolas felizes como ambientes educativos que promovem um desenvolvimento holístico, isto é, integral dos alunos. As escolas felizes, segundo o relatório da UNESCO (2016), também valorizam competências não cognitivas, atitudes, valores e práticas que favorecem a empatia, a aprendizagem social e emocional, e o desenvolvimento de uma comunidade escolar inclusiva e colaborativa. A estrutura proposta pela UNESCO (2016) organiza-se nas categorias de “pessoas”, “processos” e “espaços”, apresentando 22 critérios operacionais.

4 LIDERANÇA, GESTÃO ESCOLAR E CLIMA ORGANIZACIONAL

A gestão escolar, conduzida por uma equipa composta pelo diretor e coordenadores, entre outros profissionais, constitui um processo articulado e democrático que visa garantir a qualidade da educação. A atuação envolve planeamento, liderança, mediação, avaliação, promovendo uma cultura institucional proativa e inclusiva (Lück, 2009). A gestão escolar, concebida por uma perspetiva democrática, ultrapassa o mero ato de decidir, fundamentando-se na escuta ativa, na valorização da diversidade de vozes e na participação efetiva dos diversos membros da comunidade educativa (Souza, 2009). A forma de gestão escolar está relacionada com o estilo de liderança adotada. As práticas de gestão e liderança exercem um papel determinante na configuração do clima escolar, influenciando o ambiente organizacional (Moro, et al., 2024).

O clima escolar pode gerar efeitos positivos ou negativos nas partes interessadas de uma comunidade escolar. Uma liderança eficaz é um fator relevante para criar um ambiente positivo na escola (Auliah, 2021). A melhoria do clima escolar, aumenta a felicidade dos alunos (Akyürek, 2022). Quando a liderança adota uma postura de apoio e proximidade, os docentes tendem a sentir-se mais motivados, a desempenhar as suas funções de forma mais eficaz e a estabelecerem relações mais colaborativas com os colegas e os alunos (Sweetland & Hoy, 2000). Na mesma linha, uma liderança transformacional e motivadora contribui para trabalhadores mais felizes (Dursun & Bilgivar, 2022; Kılıç, et al., 2023). Além do estilo transformacional, a liderança participativa favorece um clima escolar positivo e marcado por colaboração, enquanto a liderança autoritária tende a gerar desconfiança e desmotivação (Maia, et al., 2025). Existe também uma relação positiva entre justiça organizacional e o clima escolar. Quando a liderança é mais compreensiva e justa, aumenta a perceção de justiça e verifica-se um clima escolar de maior bem-estar (Kemer & Polat, 2022).

5 MÉTODO

5.1 Procedimentos e critérios utilizados na revisão narrativa da literatura

Este estudo teve por objetivo identificar critérios, com base na literatura científica, que sustentem um modelo de escola feliz. Optou-se por uma revisão narrativa da literatura, dada a complexidade e transversalidade da temática, permitindo integrar estudos com diferentes abordagens metodológicas e perspetivas teóricas. Procurámos identificar nos artigos os critérios que contribuem para a felicidade e o bem-estar dos alunos e dos profissionais da educação. Simultaneamente, foram definidas características de uma liderança e gestão para a felicidade e o bem-estar.

A pesquisa de artigos científicos foi realizada em dezembro de 2022, tendo sido utilizadas quatro fontes principais de informação: a plataforma *ScienceDirect*, a biblioteca eletrónica *SciELO*, a base de dados especializada em educação *ERIC*, e o motor de busca académico *Google Scholar*. Esta diversidade de fontes visou garantir uma cobertura ampla e multidisciplinar da literatura disponível sobre o tema. A plataforma *ScienceDirect* foi utilizada com o intuito de incluir artigos indexados na base *Scopus*, reconhecida pela sua relevância internacional e rigor editorial. Complementarmente, foram consultadas outras bases de artigos como a *ERIC (Education Resources Information Center)*, o *Google Scholar* e a biblioteca eletrónica *SciELO*, que oferecem acesso a estudos relevantes na área da educação, revistos por pares, garantindo um nível mínimo de qualidade científica.

Os descritores utilizados foram definidos em inglês, de forma a ampliar o alcance dos resultados, nomeadamente “happy schools” (escolas felizes), “happiness in education” (felicidade na educação); “school well-being” (bem-estar escolar); “teacher happiness and well-being” (felicidade e bem-estar de professores); “student happiness and well-being” (felicidade e bem-estar de alunos). Não foram aplicados filtros quanto ao tipo metodológico dos estudos, permitindo a inclusão de pesquisas quantitativas, qualitativas, mistas e revisões da literatura. Esta opção metodológica teve como objetivo proporcionar uma panorâmica abrangente sobre as características, dimensões e fatores associados à felicidade em contexto escolar, contemplando diferentes níveis de análise: individual, social e organizacional. Os critérios de inclusão dos artigos foram definidos com base nos objetivos do estudo, nos critérios metodológicos abrangentes e na representatividade de diferentes perspetivas. A seleção procurou a representação de diferentes níveis de ensino, a inclusão da perspetiva do alunos, professores e gestores escolares. Não foram incluídos artigos anteriores a 2016.

Os primeiros resultados traduziram-se num número bastante significativo de artigos científicos. A *Science Direct* disponibilizou 22.869 artigos, a *ERIC* 13.096, a *SciELO* 147 e o *Google Scholar* 127.099.

Após a leitura dos títulos, palavras-chave e/ou resumos, foram excluídos a maioria dos artigos obtidos na busca inicial por não atenderem aos critérios de relevância temática ou por duplicidade. Assim, 58 estudos foram incluídos na análise final, sendo 3 da *Science Direct*, 14 da *ERIC*, 2 da *SciELO* e 39 do *Google Scholar*. Os estudos foram publicados entre 2016 e 2022. Entre os artigos analisados, 33 adotam uma abordagem metodológica quantitativa, 11 seguem uma orientação qualitativa, 7 combinam métodos mistos e outros 7 consistem em revisões da literatura. As principais áreas científicas contempladas são a psicologia e a educação. As investigações foram conduzidas em 25 países distintos, evidenciando a diversidade geográfica dos estudos.

Para os artigos selecionados foi criada uma ficha de leitura que incluiu a identificação dos autores, país onde decorreu o estudo, data, área de investigação, resumo, resultados, metodologia, procedimentos e indicações. A partir da ficha de leitura, demos início à análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), com o objetivo de identificar os critérios de felicidade e bem-estar em contexto escolar.

Para estruturar os conteúdos selecionados, foram definidas *à priori* as seguintes categorias: “felicidade/bem-estar dos alunos”, “felicidade/bem-estar dos professores” e “objetivos dos estudos”. Baseado nas dimensões dos relatórios da UNESCO (2016; 2024), estabeleceram-se previamente as subcategorias “liderança e gestão escolar”, “processos pedagógicos”, “motivação, rendimento e *engagement* escolar”, “motivação e *engagement* profissional”, “recursos e equipamento físico”, “relacionamentos e felicidade” e “clima/ambiente escolar, segurança”, para uma análise mais sistemática e comparativa entre os textos. As subcategorias “fatores sociodemográficos”, “saúde”, “apoio social e da família”, “valores” e “formação docente”, emergiram dos artigos. Apesar do processo dedutivo inicial, pretendeu-se que os critérios propostos emergissem de forma indutiva dos textos analisados. Apresentamos no quadro 1 as categorias e subcategorias que foram estabelecidas na análise de conteúdo.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias estabelecidas na análise de conteúdo

Categoria Felicidade/bem-estar dos alunos		Categoria Felicidade/bem-estar dos professores	
Subcategorias	Liderança e gestão escolar	Subcategorias	Liderança e Gestão escolar
	Processos pedagógicos		Processos pedagógicos
	Atividades de promoção do bem-estar e felicidade		Atividades de promoção do bem-estar e felicidade
	Motivação, rendimento e <i>engagement</i> escolar		Motivação e <i>engagement</i> profissional
	Recursos e equipamento físico		Recursos e equipamento físico
	Relacionamentos e felicidade		Relacionamentos e felicidade
	Clima/ambiente escolar, segurança		Clima/ambiente escolar, segurança
	Fatores pessoais		Fatores pessoais
	Fatores sociodemográficos		Fatores sociodemográficos
	Saúde		Formação docente
	Apoio social da família		
	Valores		

A partir das categorias “felicidade/bem-estar dos alunos” e “felicidade/bem-estar dos professores”, foi estabelecida a subcategoria “liderança e gestão escolar”, a qual possibilitou a identificação de critérios orientadores para a promoção do bem-estar e felicidade em contexto escolar.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Liderança e gestão escolar para a felicidade

A liderança e a gestão escolar situam-se ao nível da dimensão “processos”. Um ambiente organizacional escolar mais feliz resulta de uma gestão escolar eficaz (Auliah et al., 2021; Giàn et al., 2021) e do apoio da liderança (Sezer & Can, 2019).

Os profissionais de educação esperam que a liderança adote uma comunicação eficiente, *feedback* construtivo, liberdade de expressão, procedimentos éticos, transparentes e justos, baseados na confiança e no respeito, reconhecimento do trabalho realizado e garanta um clima escolar positivo (Akan & Kilic, 2021; Sezer & Can, 2018). Porque o diretor tem um papel fundamental na garantia de

equipas felizes, ele próprio terá de ser uma pessoa feliz e um canal de inspiração, adotando a felicidade como missão. Calp (2020) defende uma gestão administrativa humanista, onde se fomentem as relações entre todos os elementos da comunidade escolar, com vista à melhoria dos padrões de qualidade do ensino e da aprendizagem. As pessoas são mais felizes se os seus sentimentos e pensamentos forem valorizados e quando se sentem pertencentes a um determinado local. A segurança e a preservação da saúde física e mental são, também, essenciais.

Zhang (2016), refere que uma liderança positiva define com clareza a visão da escola, identifica as necessidades dos alunos, promove valores morais e valoriza o desenvolvimento da integridade pessoal tanto quanto como o conhecimento teórico. Marquez e Main (2021) referem a promoção de valores como uma forma de combater o abandono escolar e de aumentar o sentimento de pertença. Acrescentam que os valores podem estar conectados com a vida diária dos alunos e serem transmitidos através do exemplo da liderança e dos professores (Kızılhan, 2017). Existem valores universais fundamentais para uma escola feliz, como amor, respeito, partilha, segurança, honestidade, empatia, bondade ou tolerância (Calp, 2020), bem como o respeito pelo desenvolvimento de cada indivíduo, liberdade dos professores para fomento da criatividade, inovação de métodos de ensino, práticas democráticas, partilha e debate de ideias (Giàn et al., 2021). Os sistemas educacionais e as suas lideranças necessitam de se adaptar a uma nova visão do mundo, que reconheça a interconexão entre todas as formas de vida e a necessidade de uma abordagem mais colaborativa, justa e sustentável para resolução de problemas globais (Gardner-McTaggart, 2022).

As parcerias com agentes locais externos, como empresas, universidades, organizações civis e outras instituições da sociedade civil, beneficiam o sucesso e implementação do projeto de escola (Peraza, 2020; Zhang, 2016). O envolvimento dos pais nas atividades escolares é também importante porque ajuda a promover a qualidade do clima escolar e influencia o desempenho escolar dos filhos (Tomás et al., 2020). Al-Bataineh et al. (2021) propõem políticas e práticas que promovam a autonomia dos professores e incentivem uma cultura de colaboração e partilha de responsabilidades. A autonomia contribui para o compromisso organizacional dos docentes, a produtividade e a qualidade do serviço (Bryson et al., 2019).

Giàn et al. (2021) sistematizam três dimensões fundamentais para escolas felizes: 1) bom relacionamento entre as pessoas; 2) boas condições de trabalho para gestores escolares, professores e outros funcionários; e 3) respeito pelos estilos de trabalho. Indicam ainda três critérios fundamentais para a felicidade nas escolas, nomeadamente, 1) amor, através de relacionamentos amigáveis e agradáveis; 2) segurança, o que implica não violência ou qualquer forma de abuso ou extremismos, sendo necessário que exista justiça e democracia; e 3) respeito, sem violações à moral e à dignidade dos professores e dos alunos, e onde exista respeito pelas diferenças e sentimentos de cada um.

Sezer e Can (2018) recomendam que as políticas educacionais tenham em conta: 1) educação tendo em consideração os talentos dos alunos; 2) educação democrática e laica; 3) política de educação a longo prazo; 4) priorização da qualidade; 5) priorização das virtudes da “pessoa boa”; 6) um sistema centrado na não discriminação; 7) igualdade de oportunidades; 8) menos horas de aulas.

Pode-se inferir que um modelo de liderança voltado para a felicidade requer, além de intencionalidade ética, o desenvolvimento de capacidades institucionais para sustentar práticas coerentes com os valores propostos. Os princípios são essenciais, mas é necessário cultivar contextos que os tornem viáveis.

Apresentamos no quadro 2 os critérios de liderança e gestão escolar para escolas felizes identificados nesta revisão narrativa da literatura.

Quadro 2 – Critérios de liderança e gestão escolar para escolas felizes

Liderança e gestão escolar	Autores
Gestão escolar eficaz	Auliah et al. (2021); Giãn et al. (2021)
Apoio da liderança	Sezer e Can (2019)
Qualidade do ensino e dos serviços	Calp (2020); Bryson et al. (2019)
Comunicação eficaz, feedback construtivo, liberdade de expressão	Akan e Kilic (2021); Sezer e Can (2018)
Procedimentos éticos, transparentes e justos	Akan e Kilic (2021); Sezer e Can (2018)
Gestão humanista, inclusão, confiança, respeito	Calp (2020); Giãn et al. (2021)
Liderança positiva	Zhang (2016)
Promoção de valores universais e da visão global da escola	Marquez e Main (2021); Kizilhan (2017); Zhang (2016)
Promoção do bem-estar, saúde física e mental	Calp (2020)
Segurança	Calp (2020); Giãn et al. (2021)
Promoção de relacionamentos saudáveis	Giãn et al. (2021)
Sentimento de pertença	Marquez e Main (2021)
Promoção de processos colaborativos e democráticos, partilha de responsabilidades	Gardner-McTaggart (2022); Giãn et al. (2021)
Parcerias com a família e agentes locais	Peraza (2020); Tomás et al. (2020); Zhang (2016)
Autonomia dos professores	Al-Bataineh, et al. (2021)
Garantia de condições dignas de trabalho e igualdade de oportunidades	Giãn et al. (2021); Sezer e Can (2018)
Inclusão e respeito pelas diferenças	Giãn et al. (2021)

O quadro 1 evidencia que uma liderança escolar baseada no de bem-estar e felicidade, ultrapassa questões técnicas e exige princípios éticos, relacionais e participativos. Os critérios apresentados convergem na valorização de lideranças democráticas, empáticas e comprometidas com o bem-estar coletivo. No entanto, é importante sublinhar que a efetivação desses critérios depende de condições organizacionais e culturais que os sustentem, nomeadamente, tempo para escuta ativa, autonomia decisória e compromisso político das estruturas escolares.

6.2 Critérios de felicidade dos alunos

Para os alunos a felicidade na escola exige um ambiente agradável, seguro e sem *bullying*, solidariedade, valorização, apoio e suporte, promoção da autoconfiança e professores felizes (Sezer & Can, 2018). Calp (2020) identifica 12 categorias que os alunos mais valorizam para uma escola feliz, nomeadamente ser um local: 1) divertido; 2) tranquilo; 3) sem professores tristes; 4) com valores; 5) com um ambiente familiar; 6) onde as ideias são respeitadas; 7) sem violência; 8) com regras; 9) onde

é possível brincar; 10) onde ninguém tem medo do professor; 11) as responsabilidades são cumpridas; e 12) existe respeito.

A felicidade dos alunos na escola pode ser ordenada da seguinte forma: 1) amizade; 2) aprendizagem; 3) desporto; 4) ambiente físico escolar; 5) atividades não formais; 6) tecnologia digital; 7) professores; 8) alimentação (O'Rourke Harms & Cohen, 2019). Noutro estudo foram identificadas as seguintes dimensões: 1) conexão (bons relacionamentos entre colegas); 2) felicidade (alegria, realização e afeto positivo); 3) *engagement* (envolvimento nos processos de aprendizagem); e 4) condições estruturais e realização (Holzer et al., 2021).

Os processos de ensino-aprendizagem são essenciais para a perceção de felicidade dos alunos. Nota-se uma ênfase importante no processo de ensino e aprendizagem como mediador de felicidade. Espera-se uma avaliação razoável, processos centrados no aluno, aprendizagem cooperativa, aprendizagem e avaliação sem ansiedade, cooperação, aprendizagem baseada nas competências sociais, respeito pelas diferenças, aprendizagem pela experiência, ambiente disciplinado, aprendizagem baseada na resolução de problemas, respeito pelos direitos humanos, ambiente de aprendizagem científico, aprendizagem sem receio das notas, aprendizagem baseada nas competências pessoais (Sezer & Can, 2018), estratégias de promoção dos talentos e do desenvolvimento integral dos alunos (Luzuriaga et al., 2017).

É sabido que o ensino de conceitos científicos e filosóficos sobre felicidade e bem-estar, tem um impacto positivo na vida pessoal e académica dos alunos (Desan et al., 2021) e no seu projeto de vida (Tomás et al., 2020). É também importante que os jovens questionem tradições e hábitos, promovendo-se o pensamento crítico sobre a vida (Peraza, 2020). Por outro lado, os alunos que identificam a aprendizagem como útil para o seu futuro, apresentam indicadores mais altos de felicidade do que aqueles com um entendimento oposto (Gashi & Mojsoska-Blazevski, 2016).

Encontrámos em estudos analisados indicações quanto à importância de serem implementados programas sobre temáticas como felicidade e bem-estar (Datu et al., 2017; Martín, 2017), otimismo e persistência na vida (Telef, 2021), gratidão e resiliência (Caleon et al., 2019), resolução de conflitos, empatia e autorregulação emocional (Kaur & Sharma, 2021), e convivência e socialização entre alunos, pais e professores (Diaz, 2019; Leung et al., 2021; Morin, 2022; Peraza, 2020). Como estratégias, foram sugeridas palestras e oficinas para pais (Diaz, 2019), debates, fóruns e espaços de comunicação para alunos (Giàn et al., 2021; O'Rourke, et al., 2019), programas educativos sobre felicidade eudaimónica, inteligência emocional e afetos (Salavera, et al., 2022). A escola pode também oferecer mais clubes e atividades para os alunos que permitam a participação dos pais (Giàn et al., 2021), bem como atividades sociais, desportivas, artísticas, na natureza e de leitura (Sezer & Can, 2018).

A participação ativa no processo de aprendizagem permite aos alunos adquirirem autonomia e responsabilidade (Sezer & Can, 2019) e gera climas de aprendizagem mais positivos e motivadores (Morin, 2022). Kaur e Sharma (2021) sugerem práticas pedagógicas positivas, centradas no aluno. Oger et al. (2022) referem processos baseados no questionamento e menos centrados na avaliação para um maior *engagement*. O método *Four-Step Learning*, sustentado em maior autonomia, partilha e suporte de grupo, permitiu, ao fim de três anos, aumentar o bem-estar dos alunos (Zang, 2016).

Os alunos que apresentam resultados escolares de nível superior relatam níveis mais altos de felicidade do que aqueles com classificações inferiores (Carmichael & Czech, 2019), sendo que a adaptação escolar e o desempenho académico são preditores significativos da felicidade (Eoh et al., 2022). No entanto, Basaran e Ozcelik, (2020) referem que quando o ensino é muito centrado na avaliação e no desempenho académico, as crianças tendem a não estabelecer um vínculo significativo

com os professores, sugerindo que os educadores conheçam melhor o ambiente ecológico dos alunos e percebam as suas necessidades socioeducativas. Verifica-se que o excesso de foco na performance académica, sem apoio emocional e socioeducativo, pode resultar em experiências escolares mais desmotivadoras. Neste sentido, as experiências positivas, o bem-estar e a felicidade estão relacionadas com melhores resultados académicos (Acosta & Clavero, 2019; Telef, 2021; Yu et al., 2022), existindo uma relação positiva significativa entre a felicidade subjetiva dos alunos e o sucesso escolar (Datu et al., 2017). A participação em atividades divertidas e de interação são formas de melhorar os relacionamentos e os resultados escolares (Can et al., 2017). Estas ações valorizam as percepções dos alunos e as suas necessidades (Akyürek, 2022).

Para garantir que o bem-estar do aluno não coloca em causa a qualidade e a exigência escolar, é sugerida uma intervenção a nível primário, através da transmissão de métodos de estudo e organização do tempo e das matérias a estudar, e a nível secundário e terciário onde se procuram soluções individualizadas (Oger et al., 2022).

Na dimensão “pessoas”, a relação que os alunos estabelecem com os colegas, professores e outros profissionais da educação está associada à sua percepção de felicidade (Diaz, 2019; Luzuriaga, et al., 2017). O apoio social dos colegas, amigos, professores e da família correlacionam-se, significativamente, com a felicidade e os resultados académicos (Heinsch et al., 2020; Leung et al., 2021; López-Pérez & Zuffianò, 2021; Lukoševiciute et al. 2022; Šeboková, Uhláriková & Halamová, 2018; Tomás et al., 2020). O clima escolar positivo onde os alunos se sintam acolhidos e seguros é importante para a felicidade (Akyürek, 2022; Blazar & Kraft, 2017; Martín, 2017; Mínguez, 2020). Além de dimensões sociais, os fatores pessoais relacionados com a baixa autoestima ou o pessimismo, são tidos como entraves à felicidade, havendo sugestões para promoção de estratégias para melhorar essas problemáticas (Askill-Williams et al., 2018; Yap et al., 2022; In, 2022; Šeboková et al., 2018). É também relevante ter em conta as diferenças de género (Akyürek, 2022; Cui & Yang, 2022; Davis, Whiteside & Cherng, 2021; Lukoševiciute et al., 2022; Mínguez, 2020), socioeconómicas, étnicas e culturais (Carmichael & Czech, 2019; Davis, Whiteside & Cherng, 2021; Ninomiya et al., 2021).

As crianças referem exemplos de felicidade mais hedónicos, relacionados com o pensamento concreto (Luzuriaga, et al., 2017), e com experiências do presente, ao contrário dos adultos que tendem a centrar-se mais no futuro (Ninomiya et al., 2021). Os alunos valorizam em especial as relações com o outro, a amizade, a convivência com a família, os amigos e os professores, o sentido de humor e a alegria (e.g. valorizam pessoas alegres e de quem os faz rir), gostam de ser elogiados e de divertir-se a brincar. A felicidade das crianças está mais relacionada com as suas necessidades básicas de amor, confiança, comunicação, saúde, brincadeiras (Diaz, 2019; Sezer & Can, 2019). Os amigos tendem a ser mais importantes até por volta dos 9 anos de idade, mas na adolescência o resultado académico pode surgir como mais relevante. Além disso, ajudar é mais importante para os adolescentes e ser elogiado para as crianças mais pequenas (López-Pérez & Fernández-Castilla, 2018). Os adolescentes dão exemplos de felicidade mais eudaimónicos porque já têm capacidade de refletir sobre a vida e os valores (Ninomiya et al., 2021).

Relativamente à dimensão “espaços”, os processos aplicados em espaços alternativos à sala de aula já mostraram serem eficazes, contribuindo para melhores resultados escolares e bem-estar (Sobel, 2020). O desenvolvimento de competências cognitivas para a felicidade implica a criação de espaços de aprendizagem flexíveis e cooperativos (Calp, 2020; Peraza, 2020; Martin, 2017).

Ainda que os quadros conceptuais revistos apontem critérios relevantes, poucos estudos abordam como essas práticas se materializam de forma integrada no cotidiano escolar. Verificamos também

que as práticas indicadas não fazem parte de um plano estruturado e coerente, demonstrando uma lacuna na análise da viabilidade estrutural das escolas em termos de tempo, espaço, equipas, para aplicação das medidas.

Apresentamos no quadro 3 os critérios para a felicidade dos alunos que identificamos através desta revisão narrativa da literatura, que serão posteriormente analisados quanto ao seu potencial de transformação da cultura escolar.

Quadro 3 – *Critérios para a felicidade dos alunos*

Felicidade dos alunos	Autores
Educar para a felicidade, otimismo e projeto de vida	Datu et al. (2017); Desan et al. (2021); Martín (2017); Peraza (2020); Salavera e Usán (2022); Telef (2021); Tomás et al. (2020)
Métodos de estudo e soluções individualizadas	Oger et al.(2022)
Promoção dos talentos e desenvolvimento integral	Sezer e Can (2018)
Promoção da motivação e <i>engagement</i>	Morin (2022); Basaran e Ozcelik (2020); Holzer et al. (2021); Oger et al. (2022)
Respeito pelas diferenças de género	Akyürek (2022); Cui e Yang (2022); Davis et al. (2021); Lukoševiciute et al. (2022); Mínguez (2020)
Avaliação das condições socioeconómicas, étnicas e culturais	Carmichael e Czech (2019); Davis et al. (2021); Ninomiya et al., (2021)
Promoção da imaginação e menos memorização	Sezer e Can (2018)
Utilidade da aprendizagem	Gashi e Mojsoska-Blazevski (2016)
Incentivo à investigação	Sezer e Can (2018)
Desenvolvimento de capacidades estéticas	Sezer e Can (2018)
Participação ativa dos alunos	Sezer e Can (2019); Kaur e Sharma (2021); Zhang (2016)
Criação de espaços flexíveis de aprendizagem e alternativos à sala de aula	Calp (2020); Peraza (2020); Martin (2017); Sobel (2020)
Ambiente positivo	Luzuriaga et al. (2017); Morin (2022)
Promoção da autonomia	Zhang (2016); Kaur e Sharma (2021)
Cooperação, trabalho em grupo	Sezer e Can (2018); Kaur e Sharma (2021); Zhang (2016)
Sucesso académico	Acosta e Clavero (2019); Datu et al. (2017); Eoh et al. (2022); López-Pérez e Zuffianò (2021); Lukoševiciute et al. (2022); Telef (2021); Šeboková et al. (2018); Tomás et al. (2020); Yu et al. (2022)
Relacionamentos saudáveis e convivência	Akyürek (2022); Can et al. (2017); Diaz e Said (2019); Heinsch et al. (2020); Holzer et al. (2021); Leung et al. (2021); Luzuriaga et al. (2017); Morin (2022); O'Rourke, et al. (2019); Peraza (2020)
Clubes e outras atividades	Sezer e Can (2018); Gián et al. (2021); O'Rourke, et al. (2019)
Garantia de segurança	Calp (2020); Sezer e Can (2018)

Os dados reunidos no quadro 2 destacam que a felicidade dos alunos está associada a um ambiente escolar seguro, inclusivo, emocionalmente acolhedor e intelectualmente estimulante. A relevância dada às relações interpessoais, ao respeito à diversidade e às metodologias centradas no aluno demonstra uma mudança de paradigma educacional. Contudo, permanece o desafio de integrar essas dimensões de forma contínua no currículo e na cultura institucional, evitando ações pontuais ou desarticuladas.

6.3 Critérios de felicidade dos professores

Sezer e Can (2018) salientam que a construção de escolas felizes depende, em grande medida, do papel desempenhado pelos professores. Segundo os autores, os docentes contribuem para ambientes educativos positivos quando demonstram entusiasmos pelo exercício da profissão, respeitam e valorizam os alunos, partilham interesses próximos aos dos alunos, dispõem de recursos adequados para o desempenho das suas funções e revelam eficiência pedagógica. Além disso, destaca-se a importância de adotarem uma postura favorável à inovação, de promoverem uma prática docente baseada na aprendizagem contínua, de evidenciarem competências de comunicação, de atuarem de forma justa e consistente, de gerirem eficazmente o tempo e de fornecerem apoio aos alunos.

A felicidade dos professores é reconhecida como uma dimensão essencial para o bem-estar e felicidade das escolas, no entanto, observa-se que a construção de um ambiente feliz para professores requer também políticas institucionais voltadas para a valorização docente e uma cultura ética. A nível dos “processos” organizacionais, existe uma relação positiva entre o perfil das escolas e a felicidade profissional dos professores. Aqueles que relatam um ambiente mais positivo, tendem a apresentar níveis de felicidade mais altos (Köse & Kahveci, 2022). Existe uma relação bidirecional entre o clima escolar e a felicidade dos professores. Um clima positivo melhora o desempenho no trabalho (De Stasio et al., 2019; Platt et al., 2020). Por outro lado, professores felizes apresentam atitudes mais positivas em relação ao ambiente de emprego e superam de forma mais eficaz os desafios e as exigências da profissão (Peláez-Fernández et al., 2021).

A idade e o tempo de serviço constituem variáveis relevantes a considerar na formulação de políticas educativas, no que concerne à motivação docente e ao envolvimento profissional, sendo que os dados demonstram que professores com menos de cinco anos de experiência profissional revelam níveis mais elevados de felicidade em comparação com aqueles que possuem mais tempo de serviço (Al-Bataineh et al., 2021). Sabemos também que variáveis como a autoestima ou a perceção de saúde estão relacionadas com a felicidade dos professores (Benevene et al., 2019). A compreensão das características pessoais dos professores pode ser útil para melhorar o *engagement* docente e se propor formação relevante (Benevene et al., 2018; Vorkapić & Peloza, 2017), tendo em conta as necessidades individuais e coletivas (Peraza, 2020).

A formação docente surge como sugestão para melhoria da qualidade de vida dos docentes, mas também para aumentar a sua eficácia profissional, impactando no bem-estar e felicidade dos alunos (Martín, 2017). Os professores devem ser informados sobre formas alternativas de ensino e sobre programas de promoção do bem-estar e felicidade escolar (Calp, 2020). Existem escolas que convidam consultores externos, académicos e formadores a realizarem, seminários ou *workshops* sobre teorias e práticas atuais (e.g. educação para o bem-estar dos alunos, aprendizagem cooperativa, estratégias eficazes de ensino em turma, investigação-ação) (Zhang, 2016). A formação docente inicial e permanente deve conter conteúdos específicos sobre bem-estar e felicidade (Martin, 2017), inteligência emocional (Mérida-López et al., 2022; Peláez-Fernández et al., 2021) desenvolvimento de

competências interpessoais, empatia e escuta ativa (Blazar & Kraft, 2017). Os professores pertencem a um grupo profissional com maior risco de vivenciar situações de stress, em comparação com outras profissões de serviços humanos, enfrentando problemas de indisciplina, elevada carga de trabalho, pressão de tempo, relações tensas com os pais, sendo importante formação para gestão do stress (Mérida-López et al., 2022).

Os professores indicam como critérios para a felicidade no trabalho a valorização, a justiça, a igualdade de direitos (Calp, 2020), a realização de atividades com propósito, o reconhecimento do trabalho e o tratamento justo (Benevene et al., 2019), a autoeficácia, a carga de trabalho atribuída pela gestão e as atitudes positivas em relação às inovações e às decisões superiores (Sezer & Can, 2019).

A nível da dimensão “pessoas”, os critérios que conduzem a uma maior felicidade no trabalho são os relacionamentos positivos tanto com os colegas como com a direção (Benevene et al., 2019), tal como o tipo de relacionamento que têm com os pais dos alunos e o apoio que recebem dos colegas de profissão, (Sezer & Can, 2019). Um ambiente de trabalho feliz é descrito como um contexto com relacionamentos positivos (i.e. colaborativos, cooperativos, sem pressão, respeito mútuo), onde se experimentam emoções positivas (i.e., confiança, respeito, tranquilidade, diversão, momentos agradáveis), as pessoas sentem-se motivadas, o trabalho realizado é significativo, e existe um sentimento de realização que leva a uma maior produtividade (Şahin & Özgenel., 2020).

Na dimensão “espaços”, os recursos oferecidos para a concretização do trabalho docente são relevantes para o bem-estar (Sezer & Can, 2018). Apesar da ampla recomendação de formação e apoio institucional, são escassos os estudos que analisam como integrar essas práticas de forma sistémica, nas políticas organizacionais.

Apresentamos no quadro 4 os critérios mais recorrentes associados à felicidade docente segundo a literatura revista.

Quadro 4 – Critérios para a felicidade dos professores

Felicidade dos professores	Autores
Engagement, entusiasmo, motivação	Benevene et al. (2018); Sezer e Can (2018); Şahin e Özgenel. (2020); Vorkapić e Peloza (2017)
Respeito pelas características pessoais	Al-Bataineh et al. (2021); Benevene et al. (2019); Peraza (2020)
Relacionamentos saudável	Benevene et al. (2018); Sezer e Can (2019); Şahin e Özgenel (2020)
Condições de trabalho	Benevene et al. (2018); Sezer e Can (2019)
Valorização, realização, justiça e igualdade	Benevene et al. (2018); Calp (2020); Şahin e Özgenel (2020)
Recursos	Sezer e Can (2018)
Ambiente positivo	De Stasio et al. (2019); Platt et al. (2020); Köse e Kahveci (2022)
Formação para a felicidade e bem-estar e competências interpessoais	Benevene et al. (2018); Blazar e Kraft (2017); Calp (2020); Martín (2017); Mérida-López et al. (2022); Peraza (2020); Vorkapić e Peloza (2017); Zhang (2016)

O quadro 3 indica que o bem-estar e a felicidade dos professores estão ligados a fatores como o reconhecimento, equilíbrio emocional, apoio institucional e oportunidades de desenvolvimento profissional. Embora estes critérios sejam amplamente referidos na literatura, observa-se uma lacuna entre a sua enunciação e a implementação concreta no quotidiano das escolas. Para além de medidas

formais, é necessária uma cultura organizacional que promova relações de confiança, colaboração e valorização efetiva do trabalho docente.

7 CONCLUSÕES

Uma gestão escolar eficaz é fundamental para uma escola feliz. Este processo inicia-se com o apoio das lideranças, sustentado numa comunicação eficaz, *feedback* construtivo e promoção da liberdade de expressão. Espera-se da gestão escolar um procedimento ético, transparente e justo, através de procedimentos humanistas, que valorizem a inclusão, a confiança e o respeito. A promoção de valores universais e de uma visão global da existência humana são fundamentais numa ótica de responsabilidade social da escola. A liderança deve pautar-se por garantir condições dignas de trabalho e de igualdade de oportunidades. Espera-se um investimento nas relações de qualidade entre as pessoas, através de medidas de promoção da felicidade e do bem-estar mental e físico de toda a comunidade escolar. Processos colaborativos e democráticos devem ser incentivados, com partilha de responsabilidades e criação de parcerias com a família e agentes locais.

A felicidade dos professores na escola é essencial para garantir um ambiente educacional produtivo e inspirador para todos. Características pessoais dos docentes como a resiliência ou a empatia são fundamentais, mas necessitam de ser apoiadas por um contexto escolar que promova o *engagement*, o entusiasmo e a motivação docente. Espera-se que exista um ambiente colaborativo e de apoio mútuo, e relacionamentos saudáveis com os colegas e com as lideranças.

Os professores querem ser valorizados e tratados com justiça e igualdade, sendo essencial que as condições de trabalho sejam adequadas, incluindo uma carga horária justa e o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal.

A felicidade dos professores na escola sustenta-se também na existência de infraestruturas adequadas e acesso a recursos necessários para uma prática pedagógica eficiente e dinâmica, que contribua para a motivação dos alunos e, conseqüentemente, para a satisfação dos professores.

Apresenta-se como fundamental a formação contínua dos professores nas suas áreas de ensino, mas também sobre como promover a felicidade e bem-estar pessoal e dos alunos. A aquisição destas competências pretende melhorar a qualidade do ensino, satisfação dos docentes e dos alunos.

Quanto aos alunos, verificámos que a sua felicidade na escola é também um objetivo multifacetado. A promoção de talentos individuais e o desenvolvimento integral permitem que os alunos revelem as suas capacidades pessoais. Espera-se que a escola incentive a imaginação e a criatividade, e dê um maior relevo à investigação, através de processos práticos e de espaços flexíveis de aprendizagem. Equipamentos tecnológicos facilitam o acesso ao conhecimento e promovem a inovação. Por outro lado, a criação de áreas ao ar livre e zonas de convivência, enriquece a experiência escolar. Neste paradigma, é esperada também a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Um ambiente positivo, em que a autonomia e a curiosidade pelo conhecimento são valorizadas, promove a cooperação e o trabalho de grupo, criando relações saudáveis na escola. Reconhecer e respeitar as diferenças de género, étnicas, culturais, condições socioeconómicas, é também essencial.

O sucesso académico é uma meta fundamental, mas deve ser alcançado através de métodos de estudo e soluções individualizadas, que deem resposta às necessidades específicas de cada um. A utilidade da aprendizagem também é importante, preparando os alunos para a vida e a realização de projetos pessoais significativos. Neste âmbito, educar para a felicidade, otimismo e o desenvolvimento de um projeto de vida, são critérios relevantes.

Propomos que uma escola feliz garanta as condições necessárias para criação de um ambiente educacional e profissional baseado em três princípios fundamentais: 1) liderança empenhada em fomentar uma cultura de felicidade e bem-estar na escola; 2) gestão escolar socialmente responsável, democrática, ética, transparente e humanista; 3) valores globais partilhados por toda a comunidade escolar. Estes elementos entrelaçam-se para formar uma atmosfera positiva e saudável, onde todos os agentes da comunidade escolar são valorizados e motivados a crescer pessoal, social e profissionalmente/academicamente, alinhados com os seus projetos de vida.

A partir dos critérios identificados, delineiam-se orientações para fomentar escolas felizes, sustentadas por uma liderança democrática e humanizada, pela valorização do bem-estar docente mediante práticas de reconhecimento e conciliação entre a vida profissional e pessoal, e pela promoção do desenvolvimento integral dos alunos, através de ambientes educativos que favoreçam a sua realização plena.

A presente revisão narrativa, embora abrangente e fundamentada em 58 estudos científicos, reconhece a existência de limitações nos estudos revistos, nomeadamente, o facto de se concentrarem em contextos particulares, como escolas específicas. A maior parte dos estudos possui delineamento transversal, não permitindo observar a evolução da felicidade ao longo do tempo ou em resposta a mudanças institucionais. São escassas as investigações longitudinais que acompanham os efeitos de políticas ou práticas promotoras de felicidade ao longo do tempo. Desta forma, propõem-se estudos longitudinais, articulando as dimensões propostas, nomeadamente, gestão e liderança, felicidade dos professores e felicidade dos alunos. Pode ser relevante investigar contextos educativos diversos, incluindo escolas em zonas rurais ou com populações vulneráveis ou socialmente desfavorecidas, como é o caso das escolas situadas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Estudos empíricos sobre os impactos dessas ações nos indicadores de clima escolar, processos de ensino-aprendizagem e processos laborais são essenciais para orientar políticas públicas mais eficazes.

Apesar da abundância de propostas e critérios apresentados na literatura, permanece o desafio de operacionalizar estas diretrizes em contexto real. Futuros estudos podem investigar de que forma os critérios identificados na literatura se concretizam em práticas organizacionais sustentáveis, considerando diferentes contextos escolares. Propõe-se o aprofundamento de investigações sobre experiências concretas de escolas que adotam práticas de felicidade organizacional. Por fim, propõem-se o desenvolvimento e validação de instrumentos de diagnóstico de bem-estar e felicidade escolar, adaptados ao contexto português.

CONFLITOS DE INTERESSE

A presente investigação não possui nenhum conflito de interesses e não existe qualquer apoio financeiro associado ao resultado da investigação.

REFERÊNCIAS

- Acosta, P. F., & Clavero, H. F. (2019). Estados emocionales contrapuestos como predictores del rendimiento académico en secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 93–109. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.289821>
- Akan, D. & Kilic, M.E. (2021). Investigation of the Relationship among Authentic Leadership of School Administrators, Teachers' Motivation, and Job Satisfaction. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 429-456. <https://doi.org/10.9779/pauefd.842311>
- Akyürek, M. I. (2022). Examining the relationship between school climate and happiness according to primary school students' perceptions. *Education* 52(3), 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2089711>

- Al-Bataineh, O.T., Mahasneh, A.M., & Al-Zoubi, Z. (2021). The Correlation between Level of School Happiness and Teacher Autonomy in Jordan. *International Journal of Instruction*, 14(2), 1021-1036. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14258a>
- Askeel-Williams, H., Skyrzypiec, G., Zhao, X. & Cao, F. (2018). Mainland Chinese students' self-appraisals of their psychological dispositions at school. *Soc Psychol Educ* 21, 139–156. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9404-z>
- Auliah, A., Thien, L. M., Kho, S. H., Abd Razak, N., Jamil, H., & Ahmad, M. Z. (2021). Exploring Positive School Attributes: Evidence From School Leader and Teacher Perspectives. *SAGE Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/21582440211061572>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Basaran, M. & Ozcelik, A. D. O. (2020). Rural Children's Perceptions of Happiness: What is Happiness? How Do They Make You Happy? How Can They Be Happy? *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 400-429. [doi: 10.14812/cufej.579452](https://doi.org/10.14812/cufej.579452)
- Benevene P, De Stasio S, Fiorilli C, Buonomo I, Ragni B, Briegas JJM and Barni D (2019). Effect of Teachers' Happiness on Teachers' Health. The Mediating Role of Happiness at Work. *Frontiers in Psychology*, 10 (2449). [http://doi: 10.3389/fpsyg.2019.02449](http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02449)
- Benevene P., Ittan M.M. & Cortini M. (2018). Self-Esteem and Happiness as Predictors of School Teachers' Health: The Mediating Role of Job Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9 (933). <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00933>
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146–170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Bryson, A., Stokes, L. & Wilkinson, D. (2019). Who is better off? Wellbeing and commitment among staff in schools and elsewhere. *Education Economics*, 27 (5), 488-506. <https://doi.org/10.1080/09645292.2019.1623178>
- Caleon, I.S., Ilham, N.Q.B., Ong, C.L. & Tan, J. P. L. (2019). Cascading Effects of Gratitude: A Sequential Mediation Analysis of Gratitude, Interpersonal Relationships, School Resilience and School Well-being. *Asia-Pacific Edu Res* 28, 303–312. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00440-w>
- Calp, Ş. (2020). Peaceful and Happy Schools: How to Build Positive Learning Environments?. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311–320. [DOI: 10.26822/iejee.2020459460](https://doi.org/10.26822/iejee.2020459460)
- Camps, V. (2022). *Elogio da Felicidade*. Edições 70.
- Can, I., Koydemir, S., Durhan, S., Ogan, S., Gozukara, C., & Cokluk, G. (2017). Changing high school students' attitudes towards mathematics in a summer camp: Happiness matters. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1625–1648. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0373>
- Carmichael, K. E., & Czech, D. R. (2019). An examination of happiness between race, gender and school classification: an echo boomer analysis. *International Journal of Happiness and Development*, 5(1), 25. <https://doi.org/10.1504/IJHD.2019.098049>
- Cui, W., Yang, Z. (2022). Association Between Connection to Nature and Children's Happiness in China: Children's Negative Affectivity and Gender as Moderators. *Journal Happiness Studies*, 23, 47–63. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00386-1>
- Datu, J., Valdez, J., Cabrera, I., & Salanga, M. (2017). Subjective Happiness Optimizes Educational Outcomes: Evidence from Filipino High School Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, (60). <http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2017.55>
- Davis, L., Whiteside, J. L., & Cherg, H.-Y. S. (2021). One Size Fits All? Gender, Race/Ethnicity, and Happiness in Schools. *Teachers College Record*, 123(1), 1–28. <https://doi.org/10.1177/0161468121112300107>
- David, S. A., Boniwell, I., & Ayers, A. C. (2013). Introduction. In S. A. David, I. Boniwell, & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 1–8). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199557257.001.0001>
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Boldrini, F., Ragni, B., Pepe, A. & Briegas, M. J. J. (2019). Subjective Happiness and Compassion Are Enough to Increase Teachers' Work Engagement? *Front. Psychol*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02268>
- Desan, P. H., Setton, M. K., Holzer, A. A., Young, K. C., Sun, Y., He, F., Li, B., Weinstein, A. J. & Yu, X. (2021). Attitude change after a curriculum on the science and philosophy of well-being and happiness for high school students: A classroom-randomized trial. *Educational Psychology*, 91, 1333-1348. <https://doi.org/10.1111/bjep.12419>
- Dias, J. H. (2020). Revolução felicitária, Happiness Manager e Felicidade 5.0. *Perspetivas sobre a Felicidade. Contributos para Portugal no World Happiness Report (ONU)*, 2. Gabinete Project@.

- Diaz, L. & Said, A. (2019). Happiness at school ?What do the children say? Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valore. *Toluca*, 6 (2), <https://www.proquest.com/scholarly-journals/happiness-at-school-what-do-children-say/docview/2247172267/se-2>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Dursun, I. E. & Bilgivar, O. O. (2022). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teacher Performance and Organizational Happiness. *International Journal of Educational Administration and Leadership: Theory and Practice*, 1(1), 12-25. <https://dx.doi.org/10.52380/ijedal.2022.1.7>
- Eoh, Y., Lee, E. & Park, S. (2022). The Relationship between Children's School Adaptation, Academic Achievement, Happiness, and Problematic Smartphone Usage: A Multiple Informant Moderated Mediating Model. *Applied Research Quality Life* 17, 3579–3593. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10080-w>
- Gardner-McTaggart, A. C. (2022). Educational leadership and global crises; reimagining planetary futures through social practice. *International Journal of Leadership in Education*, 25 (4), 647-663. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1811900>
- Gashi, A. & Mojsoska-Blazevski, N. (2016). The Determinants of Students' Well-being in Secondary Vocational Schools in Kosovo and Macedonia. *European Journal of Education*, 51 (3). <https://doi.org/10.1111/ejed.12181>
- Giãn, P., Bão, Đ., Tâm, T., & Tặc, P. (2021). Happy schools: Perspectives and matters of organization-pedagogy in school's building and development. *International Education Studies*, 14(6), 92–101. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n6p92>
- Heinsch, M., Agllias, K., Sampson, D., Howard, A. B., Blakemore, T. & Cootes, H. (2020). Peer connectedness during the transition to secondary school: a collaborative opportunity for education and social work. *Aust. Educ. Res.* 47, 339–356. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00335-1>
- Helliwell, J. F., Layard, R. & Sachs, J. (2015). Setting the stage. In Helliwell, John F., Richard Layard, and Jeffrey Sachs, (Eds). *World Happiness Report 2015*. Sustainable Development Solutions Network.
- Holzer, J., Bürger, S., Samek-Krenkel, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Conceptualisation of students' school-related wellbeing: students' and teachers' perspectives. *Educational Research*, 63 (4), 474-496. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1987152>
- In, H. (2022). Longitudinal and reciprocal relationships between self-esteem, school adjustment, and happiness in Korean secondary school students. *School Psychology International*, 43(2), 135–155. <https://doi.org/10.1177/01430343211072426>
- Kallová, N. (2021). Happiness as a aim of education. *Human Affairs*, 31(2), 165-174. DOI: [10.1515/humaff-2021-0014](https://doi.org/10.1515/humaff-2021-0014)
- Kaur, J., & Sharma, A. (2021). Conceptual ECCE Happiness Framework for Preschools: To Introduce Importance of Happiness to Promote Social and Emotional Competence in Preschool Children. *SAGE Open*, 11(3) 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582440211031873>
- Kemer, M., & Polat, S. (2022). The Relationship Between Secondary School Teachers' Perception of Organizational Justice and School Climate. *Participatory Educational Research*, 9(3), 148-165. <https://doi.org/10.17275/per.22.59.9.3>
- Kılıç, G. N., Karabay, A. and Kocabaş, İ. (2023). Examining the Relationship Between School Administrators' Leadership Styles and Teachers' Organizational Happiness. *International Journal of Organizational Leadership*, 12(1), 91-112. <https://doi.org/10.33844/ijol.2023.60352>
- Kızılhan, P. (2017). Teaching Virtue at Schools: Why? and How?. *Journal of Education and Future*, 11, 177-196. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jef/issue/28788/308609>
- Köse, Ö., & Kahveci, G. (2022). An Analysis of Relationship Between Schools' DNA Profiles and Organizational Happiness According to the Perception of Teachers. *Journal of Education*, 202(4), 365–374. <https://doi.org/10.1177/0022057421996256>
- Lei n.º 46/86 do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: I série, n.º 237/86. <https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/p/cons/20090827/pt/html>
- Lei n.º 86/1976. Diário da República I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/86-1976-502635>
- Leung, C., Leung, J.T.Y., Kwok, S.Y.C.L., Hui, A., Lo, H., Tam, H. L. & Lai, S. (2021). Predictors to Happiness in Primary Students: Positive Relationships or Academic Achievement. *Applied Research Quality Life*, 16, 2335–2349. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09928-4>

- López-Pérez, B., Fernández-Castilla, B. (2018). Children's and Adolescents' Conceptions of Happiness at School and Its Relation with Their Own Happiness and Their Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1811–1830. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9895-5>
- López-Pérez, B., Zuffianò, A. (2021). Children's and Adolescents' Happiness Conceptualizations at School and their Link with Autonomy, Competence, and Relatedness. *Journal of Happiness Studies*, 22, 1141–1163. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00267-z>
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo.
- Lukoševičiute, J.; Garipey, G.; Mabelis, J.; Gaspar, T.; Joffe-Luinien, R. & Šmigelskas, K. (2022). Single-Item Happiness Measure Features Adequate Validity Among Adolescents. *Frontiers. Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.884520>
- Luzuriaga, R. F., Díaz, A. S. L., Sánchez, M. M. M. & Flores, J. J. (2017). ¿Qué hace felices a los niños en la escuela? Conceptos básicos y factores que influyen en la felicidad dentro del contexto escolar. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57–62. <https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- Maia, P. C., Sá, A. A. C. de, Jovelli, D. C. P., Santos, I. P. da C., Cruz, J. C. da, Couto, M. B., Gomes, M. das G. G., & Sousa, V. L. de J. e. (2025). A influência da liderança do gestor escolar no clima organizacional. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 17(4), e8036. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-076>
- Marquez, J. & Main, G. (2021). Can Schools and Education Policy Make Children Happier? A Comparative Study in 33 Countries. *Child Ind Res* 14, 283–339. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09758-0>
- Martín, R. P. (2017). Positive Psychology in schools: a change with deep roots. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 66-71. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2823>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C. & Rey, L. (2022). Teachers' Subjective Happiness: Testing the Importance of Emotional Intelligence Facets Beyond Perceived Stress. *Psychology Research Behavior Management*, 15, 317-326. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S350191>
- Mínguez, A.M. (2020). Children's Relationships and Happiness: The Role of Family, Friends and the School in Four European Countries. *Journal Happiness Studies*, 21, 1859–1878. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00160-4>
- Morin, A. H. (2022). Promoting positive social classroom environments to enhance students' mental health? Effectiveness of a school-based programme in Norway. *International Journal of Educational Research*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101966>.
- Moro, A., Vivaldi, F., Valle, R. (2024). Práticas de gestão, liderança e clima escolar organizacional: Percepções de docentes do ensino médio. *Revista @mbienteeducação*, 17, (1). <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.1.1305>
- Ninomiya, Y., Matsumoto, M., Nomura, A. et al. (2021). A Cross-Cultural Study of Happiness in Japanese, Finnish, and Mongolian Children: Analysis of the Sentence Completion Test. *Child Indicators Research*, 14, 871–896. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09776-y>
- Ng, Y. K. & Ho, L. S. (2006). Introduction: Happiness as the Only Ultimate Objective of Public Policy. In Ng, Y. K. & Ho, L. S. (Eds). *Happiness and Public Policy: Theory, Case Studies and Implications* (pp. 1-10). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230288027_1
- Noddings, N. (2007). *Happiness and Education*. Cambridge University Press.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Oger, M., Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Müller, A., Le Roux, F., Tarquinio, C., & Broc, G. (2022). Quality of life at school: Between vulnerability and robustness of students. *Psychology in the Schools*, 59 (8), 1686-1700. <https://doi.org/10.1002/pits.22719>
- ONU (2013). *Resolución 65/309. Happiness: towards a holistic approach to development*. General Assembly of the United Nations.
- O'Rourke, J., Harms, C. & Cohen, L. (2019). They're always there for me! Friendship and meaning in young people's lives?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60, 596–608. <https://doi.org/10.1111/sjop.12570>
- Peláez-Fernández, M.A., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. & Extremera, N. (2021). Managing Teachers' Job Attitudes: The Potential Benefits of Being a Happy and Emotional Intelligent Teacher. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661151>

- Platt, I. A., Kannagara, C., Tytherleigh, M., & Carson, J. (2020). The Hummingbird Project: A positive psychology intervention for secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02012>
- Peraza, G. N. A. (2020). Lineamientos estratégicos para la consolidación de una escuela inteligente y su noción de felicidad. *Revista Educación*, 44(2), 541–558. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.37605>
- Şahin, B., & Özgenel, M. (2020). Comparison of the predictive level of transformational, transactional and laissez-faire leadership styles on school happiness. *International Journal of Educational Studies and Policy (IJESP)*, 1(1), 55–73. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7584012>
- Salavera, C., Usán, P., & Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the Effect of Parental Styles on Social Skills: The Mediating Role of Affects. *International journal of environmental research and public health*, 19(6), 3295. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063295>
- Šeboková, G., Uhláriková, J. & Halamová, M. (2018). Cognitive and Social Sources of Adolescent Well-being: Mediating Role of School Belonging. *Studia Psychologica*, 60 (1), 16-29. [doi: 10.21909/sp.2018.01.749](https://doi.org/10.21909/sp.2018.01.749)
- Seligman, M. E. P. (2019). *Felicidade Autêntica: use a psicologia para alcançar todo o seu potencial*. Objetiva.
- Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729. <https://doi.org/10.1177/00131610021969173>
- Sezer, S. & Can, E. (2018). Teachers’ Cognitive Constructs on Democratic Education in Schools: A Case Study. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13, (1). <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.137.6>
- Sezer, S. & Can, E. (2019). School Happiness: A Scale Development and Implementation Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 167-190. [doi: 10.14689/ejer.2019.79.8](https://doi.org/10.14689/ejer.2019.79.8)
- Sobel, D. (2020). School Outdoors: The Pursuit of Happiness as an Educational Goal. *Journal of Philosophy of Education*, 54, 1064-1070. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12458>
- Souza, A. R. (2009). Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, 25 (3), 123-140. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>
- Telef, B. B. (2021). The Relation between Happiness, School Satisfaction, and Positive Experiences at School in Secondary School Students. *Education and Science*, 46 (205), 359-371. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.5587>
- Tomás, J.M., Gutiérrez, M., Pastor, A.M. & Sancho, P. (2020). Perceived Social Support, School Adaptation and Adolescents’ Subjective Well-Being. *Child Indicators Research* 13, 1597–1617 (2020). <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>
- UNESCO (2016). *Happy Schools: A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific*. UNESCO Bangkok.
- UNESCO (2024). *Why the world needs happy schools: Global report on happiness in and for learning*. UNESCO.
- Veenhoven, R., Ehrhardt, J., Ho, M. S. D., & de Vries, A. (1993). *Happiness in nations: Subjective appreciation of life in 56 nations 1946–1992*. Erasmus University Rotterdam.
- Vorkapić, S. T., Peloza, I. (2017). Exploring personality traits and well-being among pre-school and primary school teachers in Croatia. *Current Issues in Personality Psychology*, 5(1), 21-31. <https://doi.org/10.5114/cipp.2017.65830>
- Yap, C. C., Som, M. R. B., Sum, X. Y., Tan, S. A., & Yee, K. W. (2022). Association Between Self-Esteem and Happiness Among Adolescents in Malaysia: The Mediating Role of Motivation. *Psychological Reports*, 125(3), 1348–1362. <https://doi.org/10.1177/00332941211005124>
- Yu, Y., Chen, X., Li, D., Liu, J. & Yang, F. (2022). Growing up happy: Longitudinal relations between children’s happiness and their social and academic functioning. *The Journal of Positive Psychology*, 18, 531-546. <https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2093783>
- Zhang, Y. (2016). Making Students Happy with Wellbeing-Oriented Education: Case Study of a Secondary School in China. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 463–471. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0275-4>