



**Referencial para um modelo de escolas felizes:
Contributos para uma norma de felicidade, bem-estar e responsabilidade social
das organizações escolares**

Leonor Haydée Vieira Correia Viegas

Doutoramento em Estudos Globais

Tese orientada pelo Professor Doutor Manuel Jacinto de Ascensão Jardim e pelo
Professor Doutor Mário Fernando Carrilho Negas

Novembro de 2024

Declaração relativa às condições de utilização do trabalho por terceiros

Atribuição - Não Comercial - Sem Derivações

4.0 Internacional



CC BY-NC-ND inclui os seguintes elementos:



POR: o crédito deve ser dado ao criador.



NC: Apenas usos não comerciais do trabalho são permitidos.



ND: Não são permitidos derivados ou adaptações do trabalho.

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão aos meus orientadores, Professor Doutor Manuel Jacinto de Ascensão Jardim e Professor Doutor Mário Fernando Carrilho Negas, cuja orientação e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

Agradeço ao meu pai Hélder Viegas e à minha mãe Fernandina Vieira pelos princípios e valores que me transmitiram ao longo dos anos. Sei o quanto se orgulham deste meu caminho académico que sempre teve por objetivo primeiro o desejo de contribuir para um mundo melhor. Sou, também, o resultado da educação que recebi, uma pedra fundamental na construção da minha felicidade pessoal, mas também da felicidade que ofereço aos outros. Só contribuindo construímos um mundo melhor. Enquanto meus pais deram o vosso melhor e foi o quanto bastou. Agradeço-vos por isso.

À minha irmã Paula Viegas, um coração de amor em corpo de coragem. Gratidão mana. Eu vejo-te e sei que me vêes também.

Agradeço ao meu eterno companheiro de vida, Jorge Dias, apoiante primeiro da minha aventura académica, aparando-me as quedas, festejando as conquistas, incentivando a coragem que nem sempre soube ter dentro de mim. Contigo a jornada é mais leve e feliz. Aos meus filhos Tiago e Marcelo por todo o amor que, diariamente, me oferecem em forma de reconhecimento, expectativas, desafios transformando-me, a cada dia, numa melhor mãe e numa melhor educadora.

Agradeço a Algo Maior que vibra em mim e me ajuda a prosseguir com o objetivo de ser cada vez mais uma pessoa melhor, com vista a contribuir para um mundo melhor e para escolas mais felizes!

Dedicatória

À minha mãe Fernandina Vieira que um dia teve o sonho de ser professora da escola primária, mas que a vida não permitiu.

Este trabalho é dedicado a ti.

Ao longo desta jornada, quando o cansaço e a angústia chegavam, foste o incentivo que deu significado a este caminho, animando-me a continuar.

Obrigada por teres sido a luz que iluminou o meu caminho.

Sei que te orgulharias desta minha conquista.

Com amor e gratidão.

Tua filha,

Leonor

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho. Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 4 de novembro de 2024

Assinado por: **LEONOR HAYDÉE VIEIRA CORREIA VIEGAS**
Num. de Identificação: 08 02
Data: 2024.11.04 10:18:39+00'00'

Assinatura: _____

RESUMO

Este estudo, alinhado com o modelo de escolas felizes da UNESCO e tendo em conta os desafios atuais da globalização, tem por objetivo identificar as dimensões e critérios de uma norma de gestão de felicidade e responsabilidade social para escolas do ensino básico e secundário. Foram utilizados métodos qualitativos, tendo sido realizados oito *focus groups* a diretores, docentes, não docentes e encarregados de educação, entrevistas semiestruturadas a especialistas de felicidade, responsabilidade social e educação, e realizado um questionário com itens de resposta aberta a alunos. Foi realizada análise documental de 93 projetos educativos. À semelhança do modelo da UNESCO, os resultados corroboram a relevância das dimensões “pessoas”, “processos” e “espaços” para um modelo de escolas felizes. Propomos a organização da dimensão “processos” em seis novas dimensões, nomeadamente, “processos de gestão”, “processos laborais”, “processos educativos formais”, “processos educativos não formais”, “processos de sustentabilidade ambiental” e “processos de sustentabilidade social”. A análise documental permitiu verificar que apenas 11 escolas utilizam nos seus projetos educativos a palavra felicidade, significando que ainda não existe uma cultura organizacional de felicidade nas escolas. Também não existe uma visão efetiva da importância do projeto de vida como uma das missões da escola, apesar de ter sido referido por participantes dos *focus group* e das entrevistas semiestruturadas. As poucas escolas que referem a palavra “felicidade” podem assumir a felicidade como um princípio, um valor, ou como uma estratégia de gestão da direção do AE associada à missão da escola. O conceito de responsabilidade social é pouco citado nos projetos educativos. Identificamos apenas 16 escolas que fazem referência à responsabilidade social. A área social é a mais assumida pelas escolas do ensino obrigatório. Foi sugerida a criação de um programa de “Educação para a Felicidade e a Responsabilidade Social”. Sugerimos também a criação de um Gabinete de Gestão da Felicidade e Responsabilidade Social das escolas. Futuras investigações podem identificar conteúdos específicos para um programa de “Educação para a Felicidade e a Responsabilidade Social” e a criação de instrumentos que avaliem a conformidade das dimensões e critérios propostas.

Palavras chave: escola feliz; felicidade; projeto de vida; responsabilidade social, norma

ABSTRACT

This study, aligned with UNESCO's Happy Schools framework guid and taking into account the current challenges of globalisation, aims to identify the dimensions and criteria of a happiness and social responsibility management standard for primary and secondary schools. Qualitative methods were used, including eight focus groups with headteachers, teachers, non-teaching staff and parents/guardians; semi-structured interviews with experts in happiness, social responsibility and education; and a questionnaire with open-ended response items administered to students. A documentary analysis of 93 educational projects was also conducted. In line with the UNESCO model, the results corroborate the relevance of the dimensions "people", "processes" and "spaces" for a happy schools model. We propose organising the "processes" dimension into six new dimensions, namely: "management processes", "labour processes", "formal educational processes", "non-formal educational processes", "environmental sustainability processes" and "social sustainability processes". The documentary analysis showed that only 11 schools use the word happiness in their educational projects, indicating that there is still no organisational culture of happiness in schools. There is also no effective vision of the importance of the life project as one of the school's missions, despite this having been mentioned by participants in the focus groups and semi-structured interviews. The few schools that refer to the word happiness may assume happiness as a principle, a value, or as a management strategy adopted by the school cluster's leadership and associated with the school's mission. The concept of social responsibility is seldom mentioned in educational projects. Only 16 schools were identified as making reference to social responsibility. The social area is the most widely assumed by schools within compulsory education. The creation of a programme entitled "Education for Happiness and Social Responsibility" was suggested, as well as the establishment of a School Happiness and Social Responsibility Management Office. Future research may identify specific contents for a programme of "Education for Happiness and Social Responsibility" and develop instruments to assess compliance with the proposed dimensions and criteria.

Keywords: happy school; happiness; life project; social responsibility; standard

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Dedicatória.....	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xii
INTRODUÇÃO GERAL.....	1
PARTE I - EQUADRAMENTO CONCEPTUAL TEÓRICO	9
CAPÍTULO 1 – Educação para a felicidade na era da globalização.....	9
Introdução.....	9
1. Educação e globalização	9
2. Educação para a felicidade.....	15
Conclusões do capítulo.....	19
CAPÍTULO 2 – Modelo da UNESCO para a felicidade das escolas	22
Introdução.....	22
1. Fundamentos do modelo de escolas felizes da UNESCO	22
2. Estrutura do modelo de escolas felizes da UNESCO	24
Conclusões do capítulo.....	32
CAPÍTULO 3 – O conceito de felicidade	33
Introdução.....	33
1. Definição de Felicidade	33
1.1. Felicidade e bem-estar	38
1.2. Felicidade como projeto de vida.....	41
1.3. Felicidade sustentável	43
Conclusões do capítulo.....	46
CAPÍTULO 4 – Dimensões e critérios de felicidade para um modelo de escola feliz	49
Introdução.....	49
1. Gestão e liderança escolar para escolas felizes	49
2. Dimensões e critérios para promoção da felicidade dos alunos	54
3. Dimensões e critérios para promoção da felicidade dos professores	60
Conclusões do capítulo.....	62
CAPÍTULO 5 – Responsabilidade Social nas organizações escolares.....	66
Introdução.....	66
1. Definição de Responsabilidade Social	66
2. Responsabilidade Social na educação.....	70
2.1. Instrumentos orientadores para as instituições educativas	72
3. Responsabilidade social das escolas do ensino obrigatório	77

Conclusões do capítulo	80
CAPÍTULO 6 – Normas e referenciais para a felicidade e a responsabilidade social	87
Introdução	87
1. Normas relevantes para a educação	89
1.1. NP ISO 9001:2015	89
1.2. ISO 21001:2018	91
1.3. NP 4590:2023	93
1.4. NP ISO 26000:2011	96
1.5. NP 4469	97
1.6. NP 4552:2016	98
2. Estrutura Comum de Avaliação (CAF)	99
Conclusões do capítulo	101
PARTE II - ESTUDO EMPIRICO	105
CAPÍTULO 7 – Desenho do estudo	105
Introdução	105
1. Tipo de estudo e paradigma de investigação	105
2. Técnicas de recolha de dados	108
3. Considerações éticas	109
4. Análise de conteúdo	109
5. Questão de partida e objetivos do estudo	110
6. Participantes do estudo	111
7. Procedimentos de investigação	115
Conclusões do capítulo	119
CAPÍTULO 8 – Apresentação dos resultados	120
Introdução	120
1. Apresentação dos resultados do <i>focus group</i>	122
2. Apresentação dos resultados das entrevistas semiestruturadas	155
3. Apresentação dos resultados do questionário com itens de resposta aberta	175
4. Análise documental – Projetos Educativos	180
5. Análise documental – sites de Universidades e Institutos Superiores	192
Conclusões do capítulo	196
CAPÍTULO 9 - Análise dos resultados	198
Introdução	198
1. Discussão dos resultados	198
Conclusões do capítulo	206
CONCLUSÕES GERAIS	207
Limitações do estudo	216
Sugestões para futuras investigações	217

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	218
---	-----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 - Dimensões e critérios para escolas felizes (1).....	20
Quadro 2.1 - Dimensões, subdimensões Happy Schools (UNESCO, 2016)	25
Quadro 2.2 - Medidas de intervenção <i>Happy Schools</i> na dimensão “pessoas”	26
Quadro 2.3 - Medidas de intervenção <i>Happy Schools</i> na dimensão “processos”.....	27
Quadro 2.4 - Medidas de intervenção <i>Happy Schools</i> na dimensão “Espaços”.....	28
Quadro 2.5 - Dimensões e critérios <i>Happy Schools</i> (UNESCO, 2022)	29
Quadro 2.6 – Dimensões e critérios Happy Schools (UNESCO, 2024).....	30
Quadro 4.1 - Dimensões e critérios de liderança e gestão para escolas felizes.....	53
Quadro 4.2 - Dimensões e critérios para a felicidade dos alunos na escola.....	59
Quadro 4.3 - Dimensões e critério para a felicidade dos professores na escola.....	62
Quadro 5.1 - Dimensões e indicadores ESG na educação.....	71
Quadro 5.2 - Dimensões e critério de responsabilidade social – Livro Verde	74
Quadro 5.3 - Dimensões e critérios de responsabilidade social nas escolas.....	78
Quadro 5.4 - Dimensões e critérios de responsabilidade social em contexto escolar....	80
Quadro 6.1 - Dimensões e critérios de qualidade e satisfação para as escolas	90
Quadro 6.2 - Critérios para avaliação das organizações educativas.....	92
Quadro 6.3 - Critérios para a felicidade e bem-estar organizacional.....	95
Quadro 6.4 - Modelo estrutural comum de avaliação (CAF) adaptado à educação.....	100
Quadro 6.5 - Dimensões e critérios para escolas felizes (2)	102
Quadro 7.1 - Lista de entrevistas realizadas.....	116
Quadro 7.2 - Questão de partida, objetivo geral e objetivos específicos.....	118
Quadro 7.3 - Resumo da metodologia utilizada.....	119
Quadro 8.1 - Siglas adotadas na análise de conteúdo.....	121
Quadro 8.2 - Categorias e subcategorias - <i>focus group</i>	122
Quadro 8.3 - Categorias e subcategorias - entrevistas semiestruturadas	155
Quadro 8.4 - Palavra-chave e códigos identificados.....	182
Quadro 8.5 – Ações de responsabilidade social no Ensino Superior.....	193

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1 - Componentes da felicidade.....	48
Figura 4.1 - Princípios da Escola Feliz.....	65

Figura 5.1 - Pirâmide da Responsabilidade Social.....	67
Figura 5.2 - Princípios de responsabilidade social em contexto escolar.....	83

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 7.1 - Participantes do estudo – <i>Focus Group</i>	112
Gráfico 7.2 - Escolaridade dos educandos dos participantes do estudo.....	113
Gráfico 7.3 - Escolaridade dos alunos participantes.....	114
Gráfico 8.1 - Palavras-chave nos projetos educativos.....	181
Gráfico 8.2 - Frequência das palavras-chave nos projetos educativos.....	181
Gráfico 8.3 - Ações de responsabilidade social no ensino superior.....	193

APÊNDICES

Apêndice 1 – Guião Orientador (entrevista semiestruturada e <i>focus group</i>)	
Apêndice 2 – Questionário com itens de resposta aberta (alunos)	
Apêndice 3 – Consentimento informado (<i>focus group</i> ; entrevistas semiestruturadas)	
Apêndice 4 – Consentimento informado (Autorização EE)	
Apêndice 5 – Transcrição de <i>focus group</i> 1	
Apêndice 6 – Transcrição de <i>focus group</i> 2	
Apêndice 7 – Transcrição de <i>focus group</i> 3	
Apêndice 8 – Transcrição de <i>focus group</i> 4	
Apêndice 9 – Transcrição de <i>focus group</i> 5	
Apêndice 10 – Transcrição de <i>focus group</i> 6	
Apêndice 11 - Transcrição de <i>focus group</i> 7	
Apêndice 12 – Transcrição de <i>focus group</i> 8	
Apêndice 13 - Transcrição de entrevista 1	
Apêndice 14 – Transcrição de entrevista 2	
Apêndice 15 – Transcrição de entrevista 3	
Apêndice 16 – Análise de Conteúdo - Quadro de Categorias (<i>focus group</i>)	
Apêndice 17 – Análise de Conteúdo - Quadro de Categorias (entrevistas semiestruturadas)	
Apêndice 18 – Análise de Conteúdo - Quadro de Categorias (questionário - alunos)	
Apêndice 19 – Análise de Conteúdo - Quadro de Categorias (Análise documental de Projetos Educativos)	
Apêndice 20 – Análise de Conteúdo - Quadro de Categorias (Análise documental de páginas da Internet)	

Apêndice 21 – Quadro comparativo entre os critérios da UNESCO (2016; 2022) e os critérios do estudo (dimensão “pessoas”)

Apêndice 22 – Quadro comparativo entre os critérios da UNESCO (2016; 2022) e os critérios do estudo (dimensão “processos de gestão”)

Apêndice 23 – Quadro comparativo entre os critérios da UNESCO (2016; 2022) e os critérios do estudo (dimensão “processos laborais”)

Apêndice 24 – Quadro comparativo entre os critérios da UNESCO (2016; 2022) e os critérios do estudo (dimensão “processos educativos formais”)

Apêndice 25 – Quadro comparativo entre os critérios da UNESCO (2016; 2022) e os critérios do estudo (dimensão “processos educativos não formais”)

Apêndice 26 – Quadro comparativo entre os critérios da UNESCO (2016; 2022) e os critérios do estudo (dimensão “processos de sustentabilidade ambiental”)

Apêndice 27 – Quadro comparativo entre os critérios da UNESCO (2016; 2022) e os critérios do estudo (dimensão “processos de sustentabilidade social”)

Apêndice 28 – Quadro comparativo entre os critérios da UNESCO (2016; 2022) e os critérios do estudo (dimensão “espaços”)

Apêndice 29 – Dimensão “pessoas”: proposta de subdimensões e critérios para uma escola feliz e socialmente responsável

Apêndice 30 – Dimensão “processos de gestão”: proposta de subdimensões e critérios para uma escola feliz e socialmente responsável

Apêndice 31 – Dimensão “processos laborais”: proposta de subdimensões e critérios para uma escola feliz e socialmente responsável

Apêndice 32 – Dimensão “processos educativos formais”: proposta de subdimensões e critérios para uma escola feliz e socialmente responsável

Apêndice 33 - Dimensão “processos educativos não formais”: proposta de subdimensões e critérios para uma escola feliz e socialmente responsável

Apêndice 34 – Dimensão “processos de sustentabilidade ambiental”: proposta de subdimensões e critérios para uma escola feliz e socialmente responsável

Apêndice 35 – Dimensão “processos de sustentabilidade social”: proposta de subdimensões e critérios para uma escola feliz e socialmente responsável

Apêndice 36 – Dimensão “espaços”: proposta de subdimensões e critérios para uma escola feliz e socialmente responsável

Apêndice 37 – Proposta de norma: Sistema de gestão de felicidade e de responsabilidade social das organizações escolares

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer Ético da Coordenação do Programa de Doutorado em Estudos Globais

Anexo 2 – Registo do estudo no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAF - Estrutura Comum de Avaliação

EE - Encarregados de Educação

ERIC - *Education Resources Information Center*

ESG - *Environmental, Social, Governance*

FIB - Felicidade Interna Bruta

FG - *Focus Group*

GE - Gestão escolar

IRSIES - Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior

ISO - *International Organization for Standardization*

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NP - Norma Portuguesa

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODM - Objetivos do Desenvolvimento do Milénio

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

ORSIES - Observatório sobre Responsabilidade Social e Ensino Superior

PDCA - *Plan-Do-Check-Act*

PEGR - Princípios para a Educação em Gestão Responsável

PIB - Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PRME - Princípios para a Educação em Gestão Responsável

RS – Responsabilidade Social

RSC - Responsabilidade Social Corporativa

SEL - Aprendizagem Social e Emocional

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSULA - União de Responsabilidade Social Universitária da Latino-América

INTRODUÇÃO GERAL

O objetivo deste estudo é contribuir para o desenvolvimento de um guia de referência para as escolas, fornecendo-lhes um ponto de partida para estabelecerem comunidades escolares fundamentadas numa cultura de felicidade e responsabilidade social (RS). É necessário ter em conta que cada realidade é um microcosmo específico e espacialmente localizado, com as suas necessidades, potencialidades e desafios, sendo perentório garantir a singularidade e ter em consideração as idiosincrasias de cada estabelecimento escolar. No entanto, sabemos que existem critérios que são comuns à maioria dos sistemas educativos e que, de alguma forma, ligam-se à felicidade percebida e ao bem-estar sentido pelas comunidades escolares, nomeadamente, a qualidade das relações existentes entre as pessoas, as condições de trabalho, o ambiente de aprendizagem e o espaço escolar (UNESCO, 2016; 2022; Viegas, 2022). Estamos em crer que uma escola que cuida da felicidade das suas pessoas será uma escola ética e socialmente responsável.

A felicidade é um indicador importante, senão o mais importante, quando se pretende construir um projeto de intervenção educativo. O Relatório Mundial de Felicidade de 2022 afirma que “a felicidade é a verdadeira medida do progresso de uma sociedade” (Helliwell *et al.*, 2022). Alunos mais felizes aprendem melhor e encontram significado naquilo que aprendem (Noddings, 2007). O impacto de um local feliz nos trabalhadores também é relevante, visto que a felicidade gera *engagement*, maior produtividade, menos faltas ao trabalho e maior produtividade (Ghosh, 2018).

Matos *et al.* (2022) realizaram um estudo em Portugal com o objetivo de avaliar o impacto da pandemia do Covid-19 no bem-estar dos alunos do pré-escolar ao 12º ano. Verificou-se que quase 26% dos alunos sentem tristeza diariamente, 32% irritação ou mau humor e 27% nervosismo. Verificou-se ainda que 20% dos alunos sentem dificuldades em fazer amigos e quase 43% fica muito tenso quando estuda para um teste. A pandemia fez baixar a qualidade de vida relativamente às relações com a família, com os amigos e consigo mesmo. Relativamente aos professores e educadores, 55% referiu sentir nervosismo com frequência, 53% sente tristeza e 51% irritabilidade e mau humor. Além disso, 48% não dorme de forma conveniente. Estes indicadores apontam para a necessidade de uma intervenção ao nível do bem-estar da população escolar e profissional. O estudo sugere a promoção de ações para um ambiente favorável ao

sentimento de pertença, segurança, diálogo, partilha, participação e cooperação entre todos os elementos da comunidade escolar.

Em média 11 mil professores faltam diariamente ao trabalho em Portugal (Lusa, 2024) e mais de 5 mil docentes apresentaram baixa por doença no decorrer do ano de 2023 (Neves, 2023).

A falta de professores é um problema que afeta Portugal, em especial a Área Metropolitana de Lisboa e o Algarve, tendo o Governo português avançado com um plano para acabar com os períodos prolongados sem aulas (Soares, 2024). As causas para a falta de professores devem-se a uma profissão pouco atrativa existindo baixas inscrições nos mestrados que dão acesso à docência, e ao envelhecimento da classe docente (Lusa, 2022). Indicadores da relevância de medidas e estratégias que permitam inverter estes dados.

Relativamente aos alunos, o relatório “Resultados escolares: Sucesso e Equidade” (DGEEC, 2024), indica que existem menos retenções, mas o insucesso ainda atinge os alunos mais carenciados, abrangidos pelo programa de Ação Social Escolar. O 2º ciclo apresenta maior taxa de sucesso escolar (96%) em contraste com os cursos profissionais que apresentam a taxa mais baixa (71%). No 1º ciclo os valores mais baixos de equidade verificaram-se no Baixo Alentejo; no 2º ciclo o valor mínimo foi observado na zona da Grande Lisboa; no 3º ciclo os valores mais baixos registaram-se em Trás-os-Montes, Grande Lisboa, Alto Alentejo e Algarve; Nos cursos científicos-humanísticos o valor mais baixo verificou-se no Baixo Alentejo e na Grande Lisboa e nos cursos profissionais o valor mais baixo foi registado no Algarve. Com base nestas variações, um diagnóstico centrado no bem-estar e felicidade dos alunos pode considerar estratégias específicas para cada realidade.

Enquanto profissional de educação há mais de uma década deparo-me, diariamente, com problemáticas e desafios colocados à comunidade escolar. Alunos provenientes dos mais variados meios culturais, com racionalidades e valores distintos; alunos provenientes de ambientes nem sempre propícios e incentivadores da prática educativa; outros com diferentes ritmos e níveis de aprendizagem; *bullying* e ambientes tensos; profissionais desmotivados, deslocados de casa e sem apoios; escolas com sistemas demasiadamente burocráticos; auxiliares de ação educativa pouco valorizados e auferindo baixos salários; comunicação ineficaz de uma forma geral; sobrecarga de horários; lideranças pouco dialogantes ou gestões pouco democráticas; défice de participação dos pais na escola; foco nas metas curriculares e pouco tempo e espaço para uma educação

integral e que tenha em conta as características pessoais; entre tantas outras questões que corroem o bem-estar e a felicidade das pessoas, levando-me a questionar se a escola é uma instituição incompatível com a felicidade e o bem-estar. No entanto, se a felicidade é tida como o grande objetivo da vida, conforme defendia Aristóteles (1991), não seria mais coerente a sociedade e os sistemas políticos organizarem-se nesse sentido? O que a investigação nos diz é que existem fatores que nos deixam mais ou menos felizes mediante a sua aplicação ou não (Noddings, 2007; Lyubomirsky & Diener, 2005; Seligman, 2019).

A escola pode contribuir para melhorias significativas a nível social, emocional e comportamental de alunos e outros elementos da comunidade educativa. Para um impacto maior, é necessário que o desenvolvimento de competências seja integrado no currículo e no processo de ensino aprendizagem (Goldberg et al., 2019).

Num mundo globalizado deste século XXI, conforme referido pelo a UNESCO (2016) urge pensar a escola como uma organização integrada numa complexidade social e multicultural, considerando as questões que afetam global e localmente as escolas. Neste âmbito, a educação para a cidadania global contribuiu para o sentimento de pertença a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum, em três dimensões essenciais: cognitiva, socioemocional e comportamental (UNESCO, 2016). É importante uma estratégia de liderança e cultura organizativa que tenha em conta o desenvolvimento sustentável e os princípios de responsabilidade social, à semelhança do que acontece nas corporações e organizações empresariais, mas também o bem-estar e a felicidades das pessoas e do próprio planeta.

Em 2012, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2013), seguindo as recomendações do Butão, país promotor da Felicidade Interna Bruta (FIB), legitimou a felicidade como um objetivo humano fundamental, tendo lançado a Resolução 65/309, intitulada *Happiness: towards a holistic approach to development*. Nessa resolução, a ONU reconheceu que o indicador do Produto Interno Bruto (PIB) não refletia adequadamente a felicidade e o bem-estar dos cidadãos, indicando a importância de se encontrarem outros fatores de satisfação das populações. A resolução da ONU reconheceu ainda que os padrões atuais de produção e consumo dos países podem impedir o desenvolvimento sustentável e recomendou aos Estados encontrarem uma abordagem mais inclusiva, equitativa e equilibrada de crescimento económico, e que contribua para o equilíbrio ambiental e a erradicação da pobreza.

O índice FIB criado pelo Butão, fundamenta-se em nove domínios, a saber, bem-estar, utilização do tempo, vitalidade comunitária, diversidade cultural e resiliência, diversidade ecológica, padrão de vida, saúde, educação e boa governança. O Butão afirmou-se como um país inovador na criação de medidas multidimensionais de qualidade de vida, bem-estar e felicidade que, cada vez mais, são importantes para a criação de políticas e programas sociais (Ura *et al.*, 2012). Especificamente, no indicador “educação”, o FIB do Butão destaca a necessidade de ser garantida uma educação holística e a transmissão de valores comuns. Mede-se a alfabetização, a qualificação educacional (podendo ser formal, monástica ou educação não formal), o conhecimento ocorrido dentro e fora das instituições, e os valores através de virtudes e não-virtudes (Ura *et al.*, 2012).

No seguimento da Resolução 65/309 da ONU, surgiu também em 2012 o primeiro Relatório Mundial de Felicidade. Os Relatórios Mundiais de Felicidade têm como objetivo medir e avaliar a felicidade a nível global, através de uma visão abrangente sobre a felicidade e o bem-estar em diferentes países, considerando diversos fatores que influenciam a qualidade de vida das pessoas. Os relatórios utilizam indicadores como o PIB *per capita*, apoio social, expectativa de vida saudável, liberdade para fazer escolhas de vida, generosidade e corrupção. Os relatórios pretendem fornecer informações aos governos, organizações e comunidades sobre a temática, incentivando a promoção de políticas e práticas que visem melhorar a qualidade de vida e o bem-estar das populações.

O relatório de 2015 apresenta como relevante a necessidade de existirem medidas de saúde e bem-estar não só para a população adulta, mas também para as crianças. A saúde mental é um determinante da satisfação de vida adulta, sendo que, os dados indicam que metade dos adultos com doenças mentais, já apresentavam sintomas aos 15 anos de idade (Helliwell *et al.*, 2015). É referido que o bem-estar e a felicidade das crianças podem ser afetados por diferentes aspetos, como saúde física, qualidade da nutrição, riqueza, pobreza, discriminação, guerras, conflitos, condições familiares, valores, sistemas de saúde, serviços locais, as escolas e os sistemas de educação (Layard & Hagell, 2015). O Relatório Mundial de Felicidade de 2015 sugere que a felicidade e o bem-estar dos alunos devem ser um objetivo explícito de cada escola. As escolas devem ter um “código de bem-estar”, que normalize o funcionamento e os valores que se pretendem inculcar e promover. O código de bem-estar deve ser elaborado através de consulta a professores, pais e alunos, os quais devem subscrevê-lo explicitamente. É também sugerida a formação de professores para aplicação de programas de felicidade, a

monitorização sistemática do bem-estar nas escolas e a criação de um currículo específico de habilidades para a vida que promova a felicidade. Recomendações que nos parecem pertinentes e que fundamentam os objetivos deste estudo.

Importa clarificar quais os princípios essenciais de atuação de uma escola promotora de felicidade e socialmente responsável, identificando quais os processos e espaços que mais se adequam a este ideal, e de que forma se pode promover a melhoria social e relacional. A Norma NP-ISO 26000:2011 (IPQ, 2011) indica alguns dos princípios fundamentais da responsabilidade social e a ISO 21001 (ISO, 2018), estabelece indicadores para a gestão das organizações educativas no geral. Já no decorrer do ano de 2023, foi colocada em discussão pública a Norma Portuguesa de bem-estar e felicidade organizacional (Sistema de gestão de bem-estar e felicidade organizacional - requisitos e linhas de orientação para a sua utilização), indicando diretrizes para uma gestão da felicidade e do bem-estar nas organizações. Não existe ainda um normativo exclusivamente criado para escolas do ensino obrigatório.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de Bangkok identifica no relatório *Happy Schools: A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific* (UNESCO, 2016), as principais dimensões para uma escola feliz, nomeadamente, “pessoas”, “processos” e “espaços/ambientes”, propondo 22 critérios fundamentais. Mais recentemente, A UNESCO de Paris abraçou o projeto lançando no Oriente e publicou o relatório *Going global with the Happy Schools framework* (UNESCO, 2022), onde propõe um pilar fundamental ligado aos princípios, garantindo a aplicação dos critérios das três dimensões. Um estudo realizado em Portugal, em 2021, através da disponibilização de um questionário em formato digital, dirigido à comunidade escolar (alunos, professores, diretores, encarregados de educação, auxiliares de ação educativa) confirmou a pertinência das categorias da UNESCO para a realidade portuguesa (Viegas, 2022). Foi ainda criada uma outra categoria, que se designou “valores para uma escola feliz”. Os critérios mais relevantes para a realidade portuguesa estão relacionados com as relações interpessoais (dimensão pessoas), os processos de ensino aprendizagem mais participativos e cooperativos (dimensão processos), as atividades de educação não formal (dimensão processos) e o bom ambiente percebido, a segurança e a qualidade do espaço físico das escolas (dimensão ambiente/espaços).

Consideramos que num modelo de escola feliz, a responsabilidade social é uma ação ética com impacto na ação cívica e bem-estar de todas as partes interessadas.

Posto isto, com este estudo pretendeu-se identificar os conteúdos de um normativo de felicidade e responsabilidade social das organizações escolares. Nesse sentido, colocamos a seguinte questão de partida:

1) Que medidas de felicidade e responsabilidade social podem ser implementadas na Escola do ensino obrigatório?

Tendo em conta a questão de partida, definiu-se como objetivo geral do estudo:

1) Desenvolver a criação de uma norma que oriente a elaboração de projetos educativos centrados na promoção de uma cultura de felicidade e responsabilidade social.

Nesse sentido, apresentam-se como objetivos específicos:

- 1) Definir o que se entende por escola promotora de felicidade e responsabilidade social.**
- 2) Definir as principais dimensões e critérios de um modelo de escola feliz.**
- 3) Definir as principais dimensões e critérios de um modelo de responsabilidade social escolar.**
- 4) Estruturar uma proposta de norma de felicidade e responsabilidade social para as escolas do ensino básico e secundário.**

Considerou-se, nesta investigação, a instituição Escola como objeto de estudo central, realizando-se um estudo de carácter exploratório que permita encontrar resposta aos objetivos do estudo. A principal técnica de recolha de dados utilizada foi o *focus group* com a participação de diretores das escolas, professores, encarregados de educação, técnicos superiores de educação e auxiliares de ação educativa. Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas com participantes por convite, da área da felicidade, educação e responsabilidade social. Aos alunos foi facultado um questionário, através do *google forms*, com sete questões de resposta aberta. Procurou-se apurar qual o trabalho realizado pelas universidades portuguesas no âmbito da RS, percebendo-se o que pode

ser transportado para a realidade das escolas do ensino obrigatório. Foi ainda realizada uma análise documental de 93 projetos educativos de agrupamentos de escolas, procurando-se identificar o que é realizado no âmbito da felicidade e responsabilidade social.

No total foram realizadas 4 *focus group* com professores, diretores de escolas e técnicos superiores; 3 *focus group* com encarregados de educação e 1 *focus group* com assistentes técnicos e auxiliares de ação educativa. Foram ainda realizadas 3 entrevistas semiestruturadas. Responderam ao questionário 6 alunos do 1º ciclo ao ensino secundário.

Os professores e técnicos superiores participantes dos *focus group* foram escolhidos por amostragem intencional. Todos realizaram a formação “Ferramentas para construir uma *Happy School*. Docentes, Lideranças e Organizações Educativas”. Optou-se por estes participantes por se considerar ser uma população conhecedora da temática da felicidade nas escolas e para agilizar o processo de contacto com os participantes.

Para realização dos *focus group* com os restantes participantes, nomeadamente, encarregados de educação (EE) e auxiliares de ação educativa, foi estabelecido um contacto com os diretores de escolas participantes na ação de formação e solicitada a sua colaboração na divulgação. Posteriormente, foi pedida autorização aos EE participantes do *focus group* para que os seus filhos pudessem responder ao questionário com itens de respostas abertas.

Relativamente aos entrevistados especialistas, foram escolhidos também de forma intencional devido à relevância do seu currículo profissional disponível publicamente na Internet, nas áreas da felicidade, educação, associativismo educativo e/ou responsabilidade social. Foram contactados por e-mail para auscultação da sua disponibilidade para participar no estudo.

Quanto aos projetos educativos analisados, foram selecionados apenas os documentos das escolas participantes no curso de formação de capacitação referido. Até 2022 tinham participado docentes provenientes de 93 escolas do território nacional.

Tendo este estudo sido fortemente baseado na perspectiva dos participantes que integraram os *focus group*, não podemos afirmar que a amostra é representativa da população de interesse. Nesse sentido, não é possível generalizar os resultados para uma população mais ampla. Temos também de admitir um viés na seleção dos participantes. A amostra de professores e técnicos superiores apenas admitiu participantes da formação “Ferramentas para construir uma *Happy School*. Docentes, Lideranças e Organizações Educativas”. Sendo professores que passaram por um processo formativo sobre a

temática, supostamente, podem estar mais capacitados para abordar o tema. Apenas foi realizado um *focus group* com pessoal não docente, o que pode não ser significativo.

A tese encontra-se organizada em duas partes. A primeira parte é referente ao enquadramento conceptual teórico. Apresenta-se no primeiro capítulo uma perspectiva da educação na era atual, tendo em conta a globalização e a educação para a felicidade. No segundo capítulo apresentamos o modelo da UNESCO para a felicidade das escolas intitulado de *Happy Schools*. O terceiro capítulo é dedicado à definição do conceito de felicidade e apresenta-se também a nossa definição de felicidade. Definimos ainda, segundo a literatura a felicidade como bem-estar, a felicidade como projeto de vida e a felicidade sustentável. No quarto capítulo pretende-se definir as dimensões e critérios de felicidade para um modelo de escola feliz. Apresenta-se a nossa própria definição de escolas felizes com base nos critérios encontrados na revisão narrativa da literatura. No quinto capítulo, analisamos a responsabilidade social na educação e identificamos as principais dimensões e critérios de responsabilidade social das escolas. O último capítulo do enquadramento teórico integra normas de educação, felicidade organizacional e responsabilidade social. Analisam-se especificamente alguns dos referenciais existentes, procurando identificar dimensões e critérios adaptáveis às escolas com vista a uma gestão para a felicidade e a responsabilidade social.

A segunda parte da tese centra-se no estudo empírico e nas opções metodológicas. Nesta investigação, a abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas, *focus group* e um questionário com itens de resposta aberta. Foi também realizada uma análise documental. O capítulo sete refere-se ao desenho do estudo, o oito à apresentação dos dados e no último capítulo apresenta-se a discussão dos resultados. Finalmente realizamos as conclusões finais, as limitações do estudo e deixamos sugestões para futuras investigações.

Teremos como produto final a apresentação de uma proposta de norma para a felicidade e a responsabilidade social das organizações escolares.

PARTE I - EQUADRAMENTO CONCEPTUAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Educação para a felicidade na era da globalização

Introdução

A educação não é neutra, em qualquer tempo ou espaço encerra um modo de pensar, ser e agir, existindo sempre um paradigma ético-moral. O processo educativo é realizado mediante um sistema de valores, isto é, um projeto e um ideal, contendo em si uma moral. Conforme afirmava Antunes (2008), porque as coisas mudam muito depressa, a educação deve fundamentar-se naquilo que persiste que são os valores universais, fundamentais e essenciais. Uma das formas mais eficazes de contribuir para sociedades melhores é através da educação. Se admitirmos uma relação entre o carácter e a felicidade, percebemos que a educação tem um papel a cumprir nesta equação, através da educação para os valores (Noddings, 2007). A formação do carácter resultará em melhores seres humanos.

Neste capítulo procuramos compreender de que forma pode a educação contribuir para a felicidade tendo em conta o atual contexto globalizado.

1. Educação e globalização

Vivemos numa era tecnológica onde, facilmente, se entra em contacto com outras partes do mundo, existindo muita informação, mas falta de comunicação humana e uma convivência autêntica (Gadotti, 2003). Segundo Lipovetsky, (2004), vivemos na era da felicidade *light*, isto é, na era da felicidade de massas, onde se valoriza a individualidade e o desejo pessoal. As virtudes defendidas por Aristóteles confrontam-se agora com os desejos pessoais. Os prazeres passaram a ser, por natureza, legítimos e normalizados. Perante um mundo de “consumo bulímico” e de rápida comunicação, Lipovetsky e Serroy (2017), defendem uma nova cultura que fundamente um conjunto de conhecimentos e valores partilhados. É necessário “civilizar” e investir numa “política de criatividade”, isto é, inovar e adotar medidas que permitam a reflexão sobre o esgotamento dos recursos naturais, a emissão de gases nocivos, o aquecimento global, a desflorestação, a extinção das espécies, a poluição do planeta, a acumulação de detritos. Ao mesmo tempo, é urgente investir em tecnologias limpas, modificar hábitos de consumo e apostar no

ecodesenvolvimento. Face às crescentes migrações, às desigualdades e discriminações que colocam em causa a justiça social, é necessária uma política que combata as desigualdades e ofereça aos indivíduos a estrutura necessária para a reconstrução das suas vidas.

A depreciação dos valores superiores e das referências sociais espelha a desorientação da contemporaneidade. Num universo destituído de referências coletivas fixas, o hipercapitalismo provoca uma insegurança crescente a nível social e individual. Conforme referido por Lipovetsky e Serroy (2017), a cultura já não se encontra circunscrita a um espaço, transcende fronteiras e deu lugar a uma hipercultura, a cultura universal, isto é, “a cultura transformou-se em mundo, em cultura-mundo, a cultura-mundo do tecnocapitalismo planetário, das indústrias culturais, do consumismo total, dos media e das redes sociais” (p. 11). Desta forma, os autores argumentam que se perderam os pontos de referência nacionais e institucionais e surgiu uma cultura globalitária. A ideia vinda da antiga Grécia do “cidadão do mundo”, em que o amor à humanidade é superior ao amor à cidade, ganhou uma dimensão planetária e sem fronteiras. Com a atual cultura-mundo, propaga-se pelo globo a cultura tecnológica, do mercado, do consumo, do individualismo, egoísmo, falta de solidariedade e de fraternidade e toda uma série de problemas à escala global, entre os quais, as questões ecológicas, a crise económica, o terrorismo, a guerra, as desigualdades sociais, a democracia sem cidadania, os direitos humanos desrespeitados, desemprego, para além dos problemas existenciais que geram também um desorientação e crise pessoal.

Nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), desde 2010, verificou-se o aumento da esperança de vida, o surgimento de mais oportunidades de emprego, maior segurança, melhores condições de habitação e maior satisfação de vida. No entanto, o progresso contribuiu também para a deterioração de algumas dimensões de vida, entre estas, a forma como as pessoas se conectam. Para se realizarem políticas públicas para a melhoria do bem-estar e felicidade das populações, os governos necessitam de ir além de fatores económicos e considerar outros indicadores e formas de vida, como a saúde, a satisfação de vida, a segurança ou as relações sociais (OCDE, 2020).

Impõe-se a necessidade de formação do espírito comunitário, porque “o individuo comunitário é um individuo concreto que sabe quais virtudes tem de colocar em prática para desenvolver uma vida plena na comunidade a que pertence” (Cortina, 2001, p.192).

Desta forma, a vida comunitária apresenta uma dimensão moral na medida em que o indivíduo socializa-se e aprende na prática os valores e as tradições culturais.

A pandemia veio mostrar como estamos todos interligados. Conforme referido no Relatório Mundial de Felicidade de 2022, a mudança mais notável observada durante o COVID-19 foi o aumento global da benevolência em 2021. Em todas as regiões, houve um aumento do número de pessoas que doaram dinheiro para obras de caridade, ajudaram estranhos e realizaram trabalho voluntário. Ao todo, a média global dessas três medidas geradoras de felicidade aumentou um quarto em 2021, em comparação com o período pré-pandemia (Helliwell *et al.*, 2022). Indicadores da importância da contribuição social para a felicidade pessoal.

Nesta perspectiva, a educação terá de ser comunitária, autónoma e sustentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, permitindo o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo de forma integral e garantindo a realização pessoal através de uma participação ativa no processo (Neves & Justino, 2018).

Numa sociedade em que a norma parece ser a procura do interesse próprio é imprescindível impor-se uma vida eticamente responsável. Conforme refere Singer (2005), uma abordagem ética da vida não proíbe, mas altera a nossa escala de valores e as nossas prioridades: “se se disseminasse uma consciência ética mais elevada, isso alteraria a sociedade em que vivemos” (idem, p. 404). Ainda que possam existir pessoas que não tenham esta visão humanitária globalmente ética, ou governos que não tomem as medidas necessárias para alteração do *status quo*, “há uma necessidade desesperada de fazer alguma coisa *agora* acerca das condições nas quais as pessoas vivem e morrem, e evitar o desastre simultaneamente social e económico” (idem, p. 405). Por isso, Singer afirma que, se apenas 10% da população assumisse uma perspectiva mais eticamente responsável, a alteração daí resultante causaria um impacto muito maior do que a atuação de um qualquer governo. Nesta ótica, estamos em crer que as ações de responsabilidade social, hoje em dia adotadas pelas diversas organizações, são um exemplo do impacto positivo que a sociedade pode ter no mundo. A escola não pode ser exceção, cabendo-lhe um papel preponderante por estar a formar os cidadãos que vão influenciar o futuro.

Em 2018 a OCDE lançou o relatório *The Future we Want* (OCDE, 2018), apresentando uma série de princípios e competências para a educação até 2030. O relatório defende para a educação um papel importante na sensibilização dos alunos quanto à limitação dos recursos e a necessidade de cuidar da sustentabilidade do planeta e do bem-estar coletivo. Diante de um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e

ambíguo, a OCDE acredita que a educação pode fazer a diferença na projeção de novas soluções. O conhecimento científico e tecnológico está a criar novas oportunidades, mas também novas preocupações e incertezas. Os países e as comunidades enfrentam desafios como o aumento da população global, a migração, a diversidade social e cultural, as desigualdades, os conflitos, a guerra, o terrorismo. Estas tendências globais afetam a vida das pessoas, exigindo soluções globais e locais concertadas.

Por outro lado, a abertura de fronteiras, as migrações constantes pelas mais diversas razões, tornam as escolas cada vez mais espaços multiculturais, permitindo a coexistência de diferentes visões do mundo, valores, comportamentos, atitudes. A escola enfrenta vários desafios culturais e educativos decorrentes do encontro entre culturas (Charlot, 2007). Perante este facto, é essencial tornar as escolas espaços de paz e convivência saudável, aproveitando o que de melhor a interação entre culturas pode oferecer e percebendo de que forma as potencialidades podem ser exaltadas.

Assistimos a múltiplos fenómenos a nível global na educação, entre os quais, a formação massificada, a exigência da educação personalizada, a explosão de diversos modelos e experiências educativas, a pluralidade de valores ou novas exigências humanas. Anteriormente, eram apenas os Estados que ditavam as medidas educativas para as suas nações, mas, atualmente, a agenda educativa é também condicionada pelos modelos induzidos pelas organizações transnacionais, como a OCDE, o Banco Mundial ou a UNESCO, verificando-se uma “desnacionalização” das políticas e dos sistemas de ensino (Neves & Justino, 2018). Isso permite uma uniformização das políticas educativas, e um perfil de cidadão global, o que poderá levar a que se ignorem as características locais.

Todas estas questões implicam uma escola que eduque para se pensar e agir globalmente. Na era da informação não adianta acumular informações, sendo importante saber pensar e, essencialmente, “não pensar pensamentos já pensados” (Gadotti, 2003). Isto implica metodologias de ensino que permitam ao aluno autonomia e liberdade.

O relatório da OCDE (2018) sublinha a importância da educação que permita motivar os alunos a alcançarem os seus objetivos, mas também que os leve a desenvolver processos colaborativos. A felicidade individual e social passa pelo desenvolvimento das competências cognitivas, sociais, emocionais, físicas e de uma série de atitudes e valores pessoais, sociais, locais e globais porque se considera que os alunos melhor preparados para o futuro, compreendem o outro e têm consciência do impacto das suas ações a médio e longo curso.

Ao explicar a relação entre educação e globalização, Charlot (2007) identifica uma primeira fase, nos anos 60/70, em que a educação era tida como elevador social, sendo pensada a partir de uma lógica económica e social. Foi o início da massificação da escola com o aumento da escolaridade obrigatória. O papel do Estado deixou de ter um cariz educador de formação para os valores da nação e a paz social, passando a focar-se no desenvolvimento, sob o princípio da justiça social. Na década de 80 o Estado passa a ser apenas regulador do sistema neoliberal. Verifica-se a abertura de fronteiras, o aumento da produção técnica, maior concorrência, exigência do aumento da produtividade, da eficácia e da qualidade. A medição da qualidade chegou às escolas através, por exemplo, de rankings e estudos comparados. Para se poder medir a qualidade na educação encontraram-se parâmetros e medidas de standardização do sistema de ensino e da avaliação (Charlot, 2007). Deixa de estar presente o papel da educação para a democracia e verifica-se o aumento da empresarialização da educação sob a égide da modernização. As organizações educativas passam a responder aos mercados e o conhecimento é tido como um recurso económico. É uma conceção mais instrumental da educação. As práticas educativas estão cada vez mais integradas em agendas globalmente estruturadas, no âmbito da União Europeia e de organismos como a OCDE (Pacheco, 2009).

Neste paradigma, “ensinar é aplicar uma receita” (Gadotti, 2003) e, nesse sentido, refere Gadotti, um bom programa de computador poderia substituir o professor, porque está tudo definido em manuais. O cidadão não precisa de ser emancipado, apenas precisa saber escolher o que vai consumir.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) refere a importância do “desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3), através do desenvolvimento de “um espírito democrático e pluralista” (idem, p. 3), e do “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (idem, p. 3). No entanto, a dimensão valorizada na LBSE, é a do “trabalho”, o que nos parece bastante limitado e até contraditório, visto que se o objetivo for um “desenvolvimento global da personalidade”, o trabalho não integra em si todas as dimensões do ser humano.

Conforme referido por Roma (2019) os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) estabeleciam que até 2015 todas as crianças no mundo tivessem acesso ao ensino primário. Apesar da meta não ter sido atingida na sua totalidade, os resultados alcançados, em 15 anos, foram consideráveis. A taxa de matrícula no ensino primário nos países em

desenvolvimento passou de 83% no ano de 2000, para 91% em 2015. No ano de 2000, 100 milhões de crianças não frequentavam a escola. Em 2015 o número havia decaído para 57 milhões (Roma, 2019). Em 2015 foram propostas novas metas para a educação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O ODS 4 identifica critérios para a universalidade do ensino primário e secundário até 2030, defendendo um ensino de qualidade, inclusivo e equitativo. Segundo o Relatório de Progresso dos ODS (United Nations, 2024), o ODS 4 é essencial para melhorar os resultados dos restantes ODS. De 2015 para 2023, a percentagem de alunos que concluiu o ensino secundário aumentou de 53% para 59%. O relatório refere também que apenas metade das escolas a nível global possuem infraestruturas e recursos básicos para alunos com deficiência. Além disso, diversos países enfrentam escassez de professores, elevados rácios aluno-professor, formação inadequada de docentes e falta de oportunidades de desenvolvimento profissional. Estamos em crer que é preciso entender o que leva a essa situação e como intervir, olhando para as problemáticas de uma forma abrangente e interdisciplinar, conforme se pretende a nível dos estudos globais (United Nations, 2024).

Morin (2003), defende a ideia de que o mundo é ambivalente, isto é, complexo e a ciência deve encontrar formas para compreender essa complexidade. Os estudos globais permitem olhar os fenómenos da globalização a partir de uma abordagem interdisciplinar, seja numa perspetiva histórica ou da atualidade, oferecendo uma abordagem integrada e abrangente dos fenómenos através da combinação de várias perspetivas, permitindo novos entendimentos das problemáticas, a várias escalas (macro, meso e micro) (Pieterse, 2013). Os estudos globais refletem sobre questões, fenómenos, ideias, tendências e processos transnacionais. O seu campo de estudos é interdisciplinar, pretendendo-se descrever e compreender a sociedade através das diversas áreas, entre as quais, económica, cultural, política, religiosa e tecnológica (Juergensmeyer, 2012). Dada a heterogeneidade do mundo, os estudos globais permitem contribuir para a construção de uma educação e cidadania global. Desta forma, podem ser traçadas diretrizes e orientações para um mundo mais justo, sustentável, que tenha em conta a diversidade e que coloque em prática políticas humanistas que promovam o bem-estar e a felicidade das populações.

2. Educação para a felicidade

O modelo educativo atual reflete os valores e critérios organizativos da sociedade contemporânea, sustentados na competição (Punset, 2008). Não se contempla a convivência entre as pessoas de idades e aptidões variadas de forma a estimular a interajuda e a empatia. Conforme referido por Rincón-Gallardo (2020), a escolarização convencional é prejudicial ao bem-estar dos alunos, sendo necessário encontrar-se uma alternativa ao atual sistema educativo, porque as escolas são entediantes e levam ao desinteresse dos alunos. Lepper *et al.* (2005) referem que à medida que os anos passam, os alunos vão reduzindo a motivação intrínseca pela escola e Kim (2021) indica que a criatividade tende a diminuir.

Jardim (2021) identifica uma série de problemáticas que justificam uma intervenção socioeducativa com os alunos, entre as quais, a incapacidade do sistema educativo em assegurar a igualdade de oportunidades; o ensino estandardizado que não tem em conta as particularidades dos alunos; e a não valorização dos talentos e aptidões dos alunos. Fatores que fazem parte de um espectro maior que atrofia uma consciência inovadora, criativa e empreendedora a nível individual e coletivo, colocando em causa aptidões essenciais para o séc. XXI. Programas educativos têm permitido desenvolver as *soft skills* dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento interpessoal em vários ciclos de escolaridade (Jardim *et al.*, 2023).

Diz-nos Noddings (2007) que o prazer, a diversão e a brincadeira são essenciais para aprender e desenvolver o carácter. Além da aprendizagem, deve existir espaço para a brincadeira, experiências de imaginação e ensino para a felicidade.

A felicidade dos alunos pode ser promovida através da dinamização de emoções prazerosas, relações com sentido e participação em experiências gratificantes (Seligman, 2015). A educação para uma visão positiva e otimista da vida, permite o desenvolvimento de seres humanos mais resistentes perante os desafios de vida. O pessimismo é um hábito que pode levar a um carácter depressivo, à resignação, baixo rendimento e pior saúde física. O trabalho de Seligman (2015) na produção de programas de promoção do otimismo demonstra o quanto a intervenção precoce permite criar uma imunidade contra o pessimismo.

Os programas de Aprendizagem Social e Emocional (SEL), têm permitido cultivar nos alunos emoções positivas, ensinando-os a reconhecer expressões emocionais em si e nos outros, e a desenvolverem responsabilidade pessoal e social baseada em valores

(Jackson, 2020). A criança é incentivada a gostar de si própria e refletir sobre os seus atos (Jackson, 2020). Portanto, além da perspetiva individual, a intervenção apresenta uma dimensão relacional e social.

Punset (2008) propõe que o sistema educativo deve educar para a felicidade. No 1º ano, ensinando as crianças a desaprenderem o que lhes inibe a felicidade, a desconfiarem da doutrinação de grupo, dos seus processos automáticos e a entenderem e dominarem o seu medo. No 2º ano, aprofundariam sobre as emoções e a empatia e o que as leva a tomar decisões. No 3º ano, educava-se para a sustentabilidade, salientando que os recursos são limitados e que as pessoas, os animais e as plantas requerem uma atenção constante e diferenciada. Com estas noções aprendidas, refere Punset, teriam maior capacidade de aprendizagem de outras ciências do conhecimento, como a gramática, as línguas, a música, as artes ou as TIC.

Alam e Mohanty (2023) propõem uma disciplina de felicidade para as escolas intitulada “Engenharia da Felicidade”, composta por 62 módulos, repartidos por 3 áreas, nomeadamente, “educação para a felicidade e o bem-estar”; “felicidade sustentável” e “educação adjetiva” (*adjectival education*). A área de “educação para a felicidade e bem-estar” apresenta temas como comunicação positiva, comportamentos pró-sociais e comportamento positivo. A área da “felicidade sustentável” sugere temas como qualidade na educação, paz, justiça, cidades sustentáveis, igualdade de género e ação climática. A área “educação adjetiva” indica temas como educação para os direitos humanos, educação para o consumo, educação multicultural e educação sexual.

Noddings (2007) identifica três domínios essenciais para o ensino da felicidade: vida pessoal (no caso das crianças, relacionada com a família e a sua casa), vida profissional (escola) e vida cívica ou comunitária (rua/pátio/recreio). As escolas dão pouca atenção às questões da vida pessoal e, no caso da vida cívica, na maioria das vezes, centram-se na história nacional, direitos de voto e questões do género. Não existe espaço para, de forma clara, se falar de felicidade. A escola educa para o exterior, para a profissão, mas tendo em conta que a vida privada e a vida cívica têm um peso significativo na felicidade das pessoas, deveriam ser mais consideradas nos conteúdos educativos. As crianças precisam de construir relacionamentos seguros e amorosos com os cuidadores adultos, por isso, “a escola deve fazer muito do trabalho que antes era exigido às famílias. As melhores escolas devem assemelhar-se aos melhores lares” (idem, p. 260). Neste sentido, Noddings (2007) defende a existência de uma “ciência doméstica”, que permita ensinar na escola, desde os primeiros anos de escolaridade, temas relacionados com a

felicidade do lar, como por exemplo, nutrição, refeições, segurança, animais de estimação, limpeza, orçamento, compras, reparações domésticas, cuidados com a casa, entre outras temáticas.

Em Deli, está em vigor desde 2018 o “Currículo da Felicidade”, constituído por três componentes, nomeadamente, meditação, histórias inspiradoras e discussões reflexivas. O currículo da felicidade baseia-se na tríade da felicidade, teoria que divide a felicidade em três níveis, a saber, 1) felicidade momentânea (experimentada através dos cinco sentidos); 2) felicidade profunda (experimentada através de sentimentos como amor, gratidão, respeito, cuidado); 3) felicidade sustentável (quando se está ciente dos próprios pensamentos, se tem uma compreensão mais profunda de si mesmo e noção do seu projeto, propósito e sentido de vida). O currículo da felicidade visa desenvolver as capacidades dos alunos no sentido de alcançarem a felicidade sustentável (Das & Ravindranath, 2022).

Boniwell e Ryan (2012), desenvolveram um currículo com 36 planos de aulas para o bem-estar e felicidade, tendo já sido aplicado no Reino Unido, França, Austrália e no Japão. Entre os temas das aulas, refira-se a confiança, pontos fortes, exercício físico, nutrição, emoções positivas, esperança, resolução criativa de problemas, gestão financeira, objetivos, fluxo, perdão, empatia, negociação, gratidão.

Em 2015 também foi testado um currículo de bem-estar, tendo sido verificado que as aulas permitiram oferecer aos participantes, maior equilíbrio afetivo, satisfação consigo mesmos e com os amigos (Boniwell *et al.*, 2015). Alguns dos temas do programa são a redução dos sentimentos negativos, emoções positivas, esperança, *flow*, relacionamentos positivos, histórias e pontos fortes, perdão, escuta ativa, bondade e gratidão.

Foi aplicado um programa de promoção de felicidade e bem-estar no Butão, no México e no Peru. Em três estudos de avaliação do programa os alunos relataram um bem-estar, significativamente, maior após uma intervenção de 15 meses e tiveram melhor desempenho nos exames nacionais padronizados (Adler, 2016).

Por norma, as disciplinas atualmente lecionadas no ensino básico e secundário apresentam uma vertente informativa e formativa de conceitos, factos, técnicas e competências. Por outro lado, a metodologia utilizada neste tipo de programas para a felicidade, varia entre o método da narrativa, através da narração de histórias, debates, dramatização, clarificação de valores, discussão de dilemas éticos e morais,

problematização e questionamento. O educador surge como o facilitador do processo e a prática é tida uma forma de aprendizagem (D'Orey da Cunha, 1996).

Jackson (2020) considera que a educação para a felicidade nas escolas deve também prever sentimentos de infelicidade porque estes fazem parte da vida. Caso contrário, os alunos podem tender a esconder os seus sentimentos menos positivos ou considerarem a felicidade como algo inalcançável. Os momentos críticos podem sinalizar uma oportunidade de renovação, de crescimento, mudança significativa e permitem desenvolver a resiliência.

Lyubomirsky (2013) refere que as conquistas que vamos tendo ao longo da vida, como por exemplo o casamento, filhos, empregos, riqueza material, contribuem para a felicidade, mas não são garantia de felicidade para sempre, devido à intitulada adaptação hedonista. Além disso, quando alcançamos os objetivos, verificamos que não nos deixam tão felizes como idealizado. A vida oferece uma dinâmica constante e os desafios da vida são, até certo ponto, inevitáveis. Lyubomirsky (2013) refere que o antídoto é manter relacionamentos positivos, apreciar os bons momentos da vida e valorizar e agradecer as conquistas. Nesta ótica, pode ser importante, ajudar os alunos a construírem estratégias para enfrentar desafios de vida.

Guilherme e Freitas (2017) defendem uma pedagogia da felicidade sustentada num processo educacional crítico e libertador, inspirado no pensamento do pedagogo e filósofo Paulo Freire. Consideram importante resgatar o prazer de ensinar e estudar e transformar os ambientes educacionais em espaços de felicidade. Neste paradigma, é necessário tempo para os conteúdos serem absorvidos e devidamente analisados, implicando uma alteração no tipo de relação pedagógica atualmente estabelecida, porque se pretende sair da passividade e receção de conteúdos para um processo mais crítico. Guilherme e Freitas (2017) consideram o atual contrato didático nocivo para o aluno porque afeta a sua autonomia e autoprodução de conhecimento. Referem que, no atual paradigma, o aluno tende a reconhecer o conhecimento como importante se este se espelhar numa nota/resultado, e não no impacto causado no seu desenvolvimento pessoal. Um facto que se traduz numa conceção pobre da felicidade e pouco razoável, visto que o aluno não estuda porque sente prazer, satisfação, bem-estar ou felicidade na aprendizagem, mas porque é uma forma de ter uma média final.

Conforme defendido por Jackson, (2020), é necessário cuidar para que os programas de educação não tenham apenas como finalidade a mudança de atitudes para obtenção de melhores resultados escolares, mas, acima de tudo, melhorar a vida dos

alunos numa perspectiva holística, isto é, do seu projeto de vida como um todo. Quando se permite o diálogo, a educação possibilita a conscientização necessária que leva à ação para a transformação da própria realidade. Portanto, a educação não muda a sociedade, mas sim o indivíduo e o indivíduo mais crítico terá maior capacidade de exercer uma cidadania ativa.

Além da dimensão dos alunos, refira-se a importância de uma gestão para a felicidade de todos os profissionais que trabalham nas escolas. Professores, técnicos e outros profissionais que, diariamente, têm de lidar e gerir uma série de situações, necessitam de desempenhar as suas funções de forma satisfatória. A promoção de competências pessoais e sociais destes profissionais é também importante para que aprendam a lidar de forma mais positiva com os desafios diários. Por outro lado, é importante adquirirem ferramentas que lhes permitam aplicar os programas e, eles próprios, cooperarem e trabalharem em equipa de forma mais eficaz (Jardim & Pereira, 2006).

Conclusões do capítulo

Conforme ficou assente neste capítulo, existem perspectivas diferentes da educação. Uma mais centrada na transmissão de conhecimento e aprendizagens de conteúdos específicos, e outra também focada no desenvolvimento das capacidades pessoais, alinhada com a ideia grega de *paideia*, que procura uma educação integral para a formação do indivíduo como cidadão e pessoa.

A globalização e o hipercapitalismo trazem grandes desafios sociais e individuais, à medida que os valores tradicionais são absorvidos por uma cultura globalitária. A par disso, as migrações, as desigualdades, as questões ambientais e as crises sociais representam desafios significativos para a nossa sociedade. Por outro lado, a pandemia destacou a importância da interconexão global e a necessidade de solidariedade. As ações de caridade e voluntariado aumentaram, demonstrando a importância da contribuição social para a felicidade. A educação pode ensinar a pensar globalmente e a agir de maneira ética, contribuindo para pessoas mais conscientes socialmente e capacitadas para contribuir para o bem-estar e felicidade do outro.

No quadro 1.1 realizamos uma síntese das principais dimensões e critérios associados ao desenvolvimento de escolas mais felizes, identificados através da revisão narrativa da literatura deste capítulo.

Quadro 1.1.

Dimensões e critérios para escolas felizes (1)

Dimensões	Critérios	Autores
Pessoas	Convivência, relações sociais	(Gadotti, 2003); (Lipovetsky, 2004); (OCDE, 2020); (Punset, 2008); (Lyubomirsky, 2013)
	Satisfação de vida, saúde	(OCDE, 2020)
	Espírito comunitário	(Cortina, 2001)
	Solidariedade, benevolência	(Helliwell et al., 2022)
Processos	Educação integral/holística	(Neves & Justino, 2018); (Noddings, 2007); (Jackson, 2020)
	Perspetiva global	(Charlot, 2007); (Morin, 2003); (Lipovetsky & Serroy, 2017)
	Ética e Direitos Humanos	Neves & Justino, 2018); (Singer, 2006)
	Criatividade, talentos e aptidões	(Jardim, 2021); (Jardim et al., 2023); (Kim, 2021)
	Aprendizagem prazerosa	Noddings (2007)
	Processos colaborativos	(OCDE, 2018); (Punset, 2008)
	Virtudes, valores e desenvolvimento do carácter	(Antunes, 2008); (Noddings, 2007); (Lipovetsky & Serroy, 2017)
	Educação para a felicidade, programas e currículos	Adler, 2016); (Alam & Mohanty, 2023); (Boniwell & Ryan, 2012); (Boniwell et al., 2015); (Das & Ravindranath, 2022); (D'Orey da Cunha, 1996); (Guilherme & Sousa de Freitas, 2017); (Jackson, 2020); (Jardim & Pereira, 2006); (Noddings, 2007); (Punset, 2008); (Seligman, 2015)
	Ambiente	Formação ambiental
Medidas sustentáveis		(Lipovetsky & Serroy, 2017); (OCDE, 2018)

Fonte: Elaboração própria

A necessidade de uma educação para a felicidade foi aqui destacada como um complemento ao sistema educativo atual. Isso implica não apenas ensinar conteúdos académicos, mas também cultivar valores e motivar as virtudes.

A discussão sobre a formação de professores e profissionais da educação também é relevante, pois destaca que estes também precisam de ser capacitados para promover a felicidade e o bem-estar dos alunos. É importante oferecer ferramentas para que os profissionais de educação cumpram o seu papel o melhor possível.

Neste capítulo referimos ainda programas de Educação para a Felicidade, demonstrando que existem iniciativas em diferentes partes do mundo que procuram implementar uma abordagem mais holística da educação. Estes programas envolvem uma variedade de métodos e tópicos, desde meditação até o ensino de competências pessoais, emocionais e de valores. São exemplos que reforçam a ideia de que a Educação para a Felicidade não é apenas uma teoria, mas algo que pode ser implementado na prática.

CAPÍTULO 2 – Modelo da UNESCO para a felicidade das escolas

Introdução

Neste capítulo abordamos o modelo de escola feliz da UNESCO (2016; 2022), dando a conhecer as principais dimensões e critérios.

O modelo foi criado para dar resposta aos desafios das escolas do mundo global. A UNESCO (2016) identifica uma série de fatores que colocam em causa a felicidade e o bem-estar nas escolas, dando como exemplo a nível externo as desigualdades sociais, a intolerância, o avanço tecnológico, a competição ou o excesso de informação; e a nível interno o *bullying*, os ambientes de aprendizagem sem condições, pouca participação dos encarregados de educação, insensibilidade dos educadores, currículos obsoletos e a ênfase exagerada nas notas dos testes.

O modelo inicial centra-se, em especial, na felicidade dos alunos. Mais recentemente a UNESCO de Paris (2022) renovou a proposta criada pelo Oriente, assumindo uma abrangência de público maior.

1. Fundamentos do modelo de escolas felizes da UNESCO

Em 2016 a UNESCO de Bangkok publicou o Relatório *Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific*. O relatório resultou de um estudo em países da região Ásia-Pacífico sobre felicidade e bem-estar nas escolas. O relatório defende que as escolas felizes são a chave para a garantia de maior bem-estar, saúde, autorrealização, sucesso de vida e sucesso profissional. O relatório teve por objetivo contribuir para novas políticas educativas, uma gestão escolar baseada na felicidade e fornecer uma referência que permita repensar as conceções da qualidade da educação formal e não formal nas escolas. Permitiu ainda identificar dimensões e critérios para uma escola feliz.

O estudo analisou as políticas de cinco países que incluem na agenda política a felicidade nas escolas, a saber, Butão, Japão, República da Coreia, Singapura e Vanuatu. O Butão desenvolveu o Índice Interno de Felicidade (FIB) em 1972 e acredita que a educação é uma das formas de se contribuir para a felicidade. No Japão, o Gabinete do Governo criou a Comissão de Medição do Bem-estar em 2010 para dar resposta aos elevados níveis de stress dos alunos no país. A República da Coreia criou um plano de

resposta à pressão devido aos exames e à exigência dos pais para que os filhos tirassem boas notas e introduziu o semestre sem exames e atividades de construção do carácter. Em Singapura, o Ministério da Educação desenvolveu o Programa de Educação de Carácter e Cidadania, fundamentado na Aprendizagem Social e Emocional (SEL). Vanuatu, realizou atividades de felicidade para a paz e a sustentabilidade, tendo sido considerado o país mais feliz do mundo no Índice Planeta Feliz de 2006 (UNESCO, 2016).

Numa primeira fase do modelo *Happy Schools* foram identificados os 22 critérios para uma escola feliz. Mais recentemente, foi realizada uma intervenção em escolas piloto da Tailândia, Japão e Lao, que permitiu operacionalizar os critérios identificados, através de uma aprendizagem social e emocional.

A SEL inclui autoconsciência, controle da impulsividade, trabalho cooperativo e cuidado consigo mesmo e com os outros. Quando as escolas intervêm nas habilidades sociais e emocionais dos alunos, o desempenho académico aumenta, a incidência de problemas de comportamento diminui e a qualidade das relações melhora. Os alunos tendem para uma maior contribuição social, são mais produtivos e responsáveis (Elias *et al.*, 1997). Os programas permitem também trabalhar a forma de gestão da sala de aula por parte dos professores (Sandilos *et al.*, 2023).

O projeto *Happy Schools* encontra-se assente nos quatro pilares de aprendizagem da UNESCO, muito em especial no “aprender a fazer” e “aprender a conviver”. A intervenção da UNESCO sustentou-se nas dimensões pessoal, social e sistémica, e em três componentes: consciência (*awareness*), cuidado (*care*) e envolvimento (*engagement*) (UNESCO, 2016).

O estudo da UNESCO (2016) partiu do princípio de que existem uma série de fatores externos e internos que colocam em causa a felicidade e o bem-estar das comunidades educativas. No caso de fatores externos, são exemplos as desigualdades, a intolerância, a competição, o excesso de informação e o avanço tecnológico. Como fatores internos, são apresentados os casos de *bullying*, os currículos obsoletos, a ênfase exagerada no conteúdo académico e nas notas dos testes, ambientes de aprendizagem precários ou a insensibilidade dos educadores.

No relatório de 2016, a UNESCO define felicidade como um propósito humano e coletivo, que pode ser promovido por meio de experiências de aprendizagem, que fomentem a amizade e os relacionamentos na comunidade escolar. Neste sentido, a educação e a aprendizagem são entendidas como um meio de contribuir para melhores

relacionamentos entre as pessoas, tendo como finalidade o aumento da felicidade e do bem-estar.

O relatório de Paris (UNESCO, 2022) baseia a sua definição de felicidade na descrição de florescimento humano do Instituto Mahatma Gandhi, referindo que felicidade implica “singularidade, dignidade, diversidade, liberdade e bem-estar holístico do indivíduo dentro de uma família, comunidade e população mais ampla” (idem, p. 5) e todos têm o direito prosseguir os seus objetivos.

O primeiro relatório da UNESCO (2016) foi baseado num estudo aprofundado sobre a temática, tendo sido efetuada uma revisão bibliográfica, seminários, *workshops* com professores e alunos e realizado um questionário, dirigido a diretores de escolas, professores e alunos com as seguintes questões: 1) O que pode tornar a escola um lugar feliz?; 2) O que pode tornar a escola um lugar infeliz?; 3) O que torna o ensino e a aprendizagem nas escolas divertidos e agradáveis?; e 4) Com base na sua experiência, o que pode ser feito para garantir que todos os alunos se sintam incluídos nas escolas?

Em 2022 a UNESCO de Paris reformulou o projeto de Bangkok. Manteve as mesmas categorias, mas procedeu à alteração de critérios. Acrescentou a identificação do grupo-alvo na dimensão “pessoas” e propôs doze critérios para esta categoria. Identificou dez critérios em “processos” e sete em “espaços”. O projeto visa a felicidade da escola e não dos alunos individualmente, porque as escolas são locais de desenvolvimento comunitário holístico e sustentável (UNESCO, 2022).

2. Estrutura do modelo de escolas felizes da UNESCO

O projeto inicial da UNESCO (2016) identifica três dimensões essenciais para a felicidade nas escolas: “pessoas”, “processos” e “espaços”.

A dimensão “pessoas” refere-se a todas as relações humanas e sociais entre os membros da comunidade escolar.

A dimensão “processos”, engloba metodologias de ensino aprendizagem. Os métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores determinam se a aprendizagem é ou não agradável, e alguns métodos podem permitir aos alunos adquirir aptidões e competências não académicas. A abordagem de ensino e aprendizagem utilizada pelos professores reflete-se na envolvimento dos alunos no processo.

A dimensão “espaços”, refere-se a fatores contextuais, tanto em termos do ambiente físico existente, como do ambiente contextual percebido. Para que seja promovida uma

cultura de felicidade nas escolas, é imprescindível que o projeto educativo preveja medidas nas três dimensões referidas e que essas medidas abranjam todos os elementos da comunidade escolar e não apenas os alunos.

Os critérios definidos pela UNESCO (2016) são vinte e dois, nomeadamente, seis critérios na dimensão “pessoas”; nove em “processos” e sete nos “espaços” (cf. quadro 2.1).

Quadro 2.1

Dimensões e critérios Happy Schools (UNESCO, 2016)

Pessoas	Processos	Espaços
Amizade e relacionamento na comunidade escolar;	Criação de uma carga de trabalho mais razoável e justa para os alunos;	Ambiente de aprendizagem caloroso e amigável;
Atitudes e atributos positivos dos professores;	Espírito de equipa e colaboração;	Ambiente seguro, sem <i>bullying</i> ;
Respeito pela diversidade e as diferenças;	Estratégias de ensino e aprendizagem envolventes e divertidas;	Espaços de aprendizagem e para brincar ao ar livre e verdes;
Valores e práticas positivas e colaborativas;	Liberdade, criatividade e envolvimento do aluno;	Visão escolar e liderança;
Condições de trabalho dos professores e bem-estar;	Sensação de dever cumprido e realização;	Disciplina positiva;
Ferramentas e competências dos professores.	Atividades extracurriculares e eventos escolares;	Boa saúde, condições sanitárias e nutrição;
	Aprendizagem de equipa entre estudantes e professores;	Gestão escolar democrática.
	Conteúdo de aprendizagem útil, relevante e envolvente;	
	Bem-estar e gestão do stress.	

Fonte: Unesco (2016)

As amizades e os relacionamentos de qualidade na comunidade escolar, constituem o critério mais relevante para uma escola feliz no Oriente. Um Ambiente de aprendizagem caloroso e amigável foi identificado, pelo estudo da UNESCO (2016), como o segundo critério mais importante para uma escola feliz. A nível dos processos, foi salientada como importante a liberdade, criatividade e envolvimento dos alunos. A aprendizagem experiencial dentro e fora da sala de aula, as visitas de estudo e outras atividades extra

currículo, foram também consideradas importantes para o aumento da felicidade na escola. As questões que mais contribuem para uma escola infeliz, decorrem do comportamento das pessoas. Um ambiente inseguro e propício ao *bullying* e uma elevada carga de horária, foram apresentados como fatores de infelicidade para os alunos.

Para cada critério, são sugeridas uma série de medidas (cf. quadro 2.2, 2.3 e 2.4).

Quadro 2.2

Medidas de intervenção Happy Schools na dimensão “pessoas”

	Critérios	Medidas
Pessoas	1. Amizade e relacionamento na comunidade escolar	Incentivar o envolvimento dos pais, tornando as escolas abertas à comunidade; Implementar clubes; Implementar atividades com outras escolas da comunidade.
	2. Atitudes e atributos positivos dos professores	Criar um senso de família no ambiente escolar; Priorizar a personalidade, atitude e ética no recrutamento e avaliação dos professores; Estabelecer um sistema para permitir que os alunos deem feedback aos professores.
	3. Respeito pela diversidade e as diferenças	Promover o conhecimento de outras culturas dentro e fora do contexto escolar; Incentivar a dramatização e a discussão para criar empatia e compreensão; Promover a compreensão dos outros através do ensino de várias religiões e línguas; Incluir alunos com necessidades especiais através da aprendizagem colaborativa.
	4. Valores e práticas positivas e colaborativas	Infundir valores, atitudes e práticas positivas; Introduzir aprendizagem de duplo propósito em todas as disciplinas.
	5. Condições de trabalho dos professores e bem-estar	Celebrar as contribuições dos professores para as escolas e a sociedade.
	6. Ferramentas e competências dos professores	Melhorar as habilidades e competências dos professores através de redes escolares e apoio de pares.

Fonte: UNESCO (2016)

Quadro 2.3

Medidas de intervenção Happy Schools na dimensão “processos”

	Critérios	Medidas
Processos	1.Criação de uma carga de trabalho mais razoável e justa para os alunos	Reduzir testes e exames padronizados; Substituir os trabalhos de casa por atividades opcionais para prolongar a aprendizagem; Valorizar domínios não académicos de aprendizagem por meio de avaliações alternativas; Incluir fatores não académicos (e.g. envolvimento comunitário).
	2.Espírito de equipa e colaboração	Apresentar tarefas em grupo para resolução colaborativa de problemas; Introduzir diversas atividades de aprendizagem de trabalho em equipa.
	3.Estratégias de ensino e aprendizagem envolventes e divertida	Aproveitar o potencial de abordagens alternativas de aprendizagem.
	4.Liberdade, criatividade e envolvimento do aluno	Valorizar os erros como parte do processo de aprendizagem; Ensinar os alunos a fazer perguntas.
	5.Sensação de dever cumprido e realização	Fornecer feedback positivo e reconhecimento público; Criar um “portfólio de sonhos”; Introduzir prémios e recompensas por meio de concursos escolares.
	6.Atividades extracurriculares e eventos escolares	Oferecer atividades extracurriculares como alternativa às aulas particulares; Organizar eventos escolares para promover um senso de propósito coletivo na comunidade escolar; Envolva os alunos por meio de clubes de comunicação.
	7.Aprendizagem de equipa entre estudantes e professores	Substituir os livros didáticos por planos de aula colaborativos.
	8.Conteúdo de aprendizagem útil, relevante e envolvente	Garantir que o conteúdo de aprendizagem possa ser aplicado; Tornar a aprendizagem mais interdisciplinar.
	9.Bem-estar e gestão do stress	Ter psicólogos e outros técnicos na escola; Implementar programas de bem-estar escolar; Realizar meditação <i>mindfulness</i> ; Usar exibições visuais com sugestões para gestão de stress.

Fonte: UNESCO (2016)

Quadro 2.4

Medidas de intervenção Happy Schools na dimensão “Espaços”

	Critérios	Medidas
Espaços	1. Ambiente de aprendizagem caloroso e amigável	Promover a interação e a colaboração dos alunos por meio de atividades partilhadas de aprendizagem e brincadeiras; Instalar um banco de amigos.
	2. Ambiente seguro, sem <i>bullying</i>	Colocar ênfase em saudações e sorrisos; Remover as paredes ao redor de algumas salas de aula; Substituir os toques da escola por música; Usar exibições visuais criativas, coloridas e significativas.
	3. Espaços de aprendizagem e para brincar ao ar livre e verdes	Criar espaços relaxantes e criativos; Estabelecer uma horta escolar; Aproveitar os espaços ao ar livre para aprender e brincar.
	4. Visão escolar e liderança	Promover uma visão escolar que priorize a felicidade.
	5. Disciplina positiva	Substituir a punição por atividades construtivas que promovam a regulação emocional; Introduzir a gratificação na sala de aula.
	6. Boa saúde, condições sanitárias e nutrição	Garantir a disponibilidade de alimentos saudáveis nos refeitórios escolares; Ter um nutricionista escolar; Organizar limpezas na comunidade escolar.
	7. Gestão escolar democrática	Permitir que os alunos sejam os diretores por um dia.

Fonte: UNESCO (2016)

Em 2021 foi realizado um estudo em Portugal (Viegas, 2022), no âmbito do Projeto de Investigação “Perspetivas da Felicidade. Contributos para o WHR”, com o objetivo de verificar se os critérios definidos pela a UNESCO de Bangkok aplicavam-se à realidade portuguesa. Verificou-se que todos os critérios definidos pela UNESCO são essenciais para a felicidade nas escolas portuguesas e foi confirmado que, tal como a UNESCO identificou, o critério mais importante para escolas felizes diz respeito às relações entre as pessoas. Verificou-se também que a ordem dos critérios nas três categorias não é exatamente a mesma. Por exemplo, para a categoria de “processos” o estudo português verificou que o critério mais importante é relativo às estratégias de ensino e aprendizagem

envolventes e divertidas e não à carga de trabalho atribuída. Na categoria “espaços” surgiu um novo critério relacionado com a qualidade dos espaços e os recursos disponíveis nas escolas, logo seguido do critério mais importante para a UNESCO, nomeadamente, ambiente de aprendizagem caloroso e amigável (Viegas, 2022).

Quadro 2.5

Dimensões e critérios Happy Schools (UNESCO, 2022)

Pessoas	Processos	Espaços
1. Gestores centrais: incluir a felicidade da comunidade escolar como um fator no monitoramento do sucesso do sistema.	1. Carga de trabalho gerenciável;	1. Personalização de professores e alunos dos espaços escolares;
2. Líderes escolares: Promover a positividade e a mentalidade de crescimento em toda a escola.	2. Mitigação do stress da avaliação;	2. Espaços de aprendizagem multifuncionais que possibilitem o desenvolvimento físico e flexibilidade pedagógico;
3. Formar professores para a criação de ambientes de aprendizagem alegres.	3. Pedagogias e estratégias de avaliação inovadoras;	3. Princípios de design universal para aprendizagem, incluindo acesso a deficientes;
4. Professores: investir na criação de ambientes empáticos com os alunos;	4. Experiências de aprendizagem baseadas na curiosidade, investigação e criatividade;	4. Ambiente saudável, sustentável, com boas condições físicas, incluindo iluminação, temperatura, ruído, ventilação, conforto dos móveis e nutrição;
5. Trazer alegria para o trabalho e partilhar com os alunos;	5. Conteúdos de aprendizagem localmente relevantes e globalmente conscientes;	5. Ambiente digital seguro, envolvente, interativo e ambientes de aprendizagem híbridos;
6. Acreditar no potencial de cada aluno;	6. Ciclos de feedback responsivos e oportunos;	6. Uso frequente de áreas comuns ao ar livre para brincadeiras não estruturadas;
7. Construir parcerias com os pais.	7. Gestão do stress e das emoções por meio de reflexão pessoal e comunitária;	7. Utilização da escola como um centro social de aprendizagem comunitária.
8. Alunos: Ter sentimento de pertença pelo edifício escolar;	8. Celebração regular das conquistas dos pares;	
9. Estar envolvido na aprendizagem e atividades escolares.	9. Liberdade de escolha na personalização de experiências de ensino e aprendizagem;	
10. Pais: procurar parcerias com os professores baseada no ouvir, compreensão e partilha;	10. Atividades extracurriculares, desporto, artes e eventos escolares.	
11. Envolvimento sustentado na aprendizagem do aluno.		
12. Comunidade: responsabilidade mútua diária, priorizando a alegria.		

Fonte: UNESCO (2022)

Em 2022 a UNESCO de Paris lançou o relatório *Going global with the Happy Schools framework. Supporting holistic school happiness to improve teaching, learning and well-being* (2022), reformulando os anteriores, com a finalidade de envolver toda a comunidade escolar no processo das escolas felizes e tornar o projeto mais abrangente e global (cf. Quadro 2.5).

À semelhança do estudo português (Viegas 2022), são ainda propostos uma série de princípios para escolas felizes, a saber, cultura de aprendizagem; criatividade e inovação em toda a escola; respeito pela diversidade e diferenças; confiança, tolerância e cooperação entre os membros da comunidade; compromisso com rigor, *engagement* e alegria em todos os espaços de aprendizagem. Neste relatório, o conceito de escola feliz é estabelecido na interseção de três conceitos-chave: bem-estar, *engagement* e melhor aprendizagem. Afirma que “os valores de mentalidade de crescimento, trabalho de equipa, equidade, paz, inclusão e sustentabilidade contribuem, para melhores experiências e resultados de aprendizagem para todos. Esses valores são essenciais para a criação de futuros habitáveis, desde o nível do indivíduo até ao nível do nosso planeta” (UNESCO, 2022, p. 17).

Em março de 2024 a UNESCO de Paris lançou o relatório *Why the world needs happy schools* (UNESCO, 2024). Mantêm-se como essenciais os quatro pilares “pessoas”, “processos”, “espaços” e “princípios”. A proposta avança com doze critérios e mais uma série de subcritérios.

Quadro 2.6

Dimensões e critérios Happy Schools (UNESCO, 2024)

Dimensões	Critérios
Pessoas	<p>Critério 1: Relacionamentos de apoio e colaboração Cultivar amizades e relacionamentos entre todos os membros da comunidade escolar; Comunicação respeitosa e regular centrada no interesse do aluno; Colaboração e trabalho de equipa, coaching, aprendizagem entre pares e gestão escolar democrática.</p> <p>Critério 2: Bem-estar físico e socioemocional Segurança, sentido de pertença; Interações sem violência e sem <i>bullying</i>. Suporte à saúde profissional, incluindo aconselhamento em saúde mental. Condições de trabalho dos professores, incluindo remuneração, autonomia profissional e valorização.</p> <p>Critério 3: Atitudes e atributos positivos Mentalidade de crescimento em toda a escola; Confiança e motivação para o ensino e a aprendizagem; Desenvolvimento profissional, competências e qualificações dos professores.</p>

Processos	<p>Critério 4: Currículos equilibrados Carga de trabalho gerenciável para alunos e toda a equipa escolar; Tratamento holístico e equitativo de matérias e competências, incluindo o desenvolvimento socioemocional, artístico e cultural; Conteúdos de aprendizagem relevantes localmente e conscientes globalmente; Oportunidades para brincar, diálogo, lazer, atividades extracurriculares e eventos escolares.</p> <p>Critério 5: Pedagogias alegres e envolventes Estratégias de aprendizagem ativas, práticas e envolvendo o corpo todo. Experiências de aprendizagem baseadas na curiosidade, investigação e criatividade; Personalização do ensino de acordo com os interesses e necessidades dos alunos; Liberdade de escolha de abordagens de ensino e aprendizagem.</p> <p>Critério 6: Avaliações holísticas e flexíveis Avaliação baseada em competências da pessoa como um todo; Oportunidades para autoavaliação e avaliação formativa; Feedback construtivo, reforço positivo e celebração das conquistas.</p>
Espaços	<p>Critério 7: Infraestrutura e instalações seguras, saudáveis, acessíveis e sustentáveis Condições físicas seguras e ambientalmente sustentáveis, incluindo edifícios resilientes, iluminação, temperatura, ruído, ventilação e conforto dos móveis; Infraestrutura robusta e segura de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) e conectividade à internet; Instalações saudáveis de saneamento e nutrição; Instalações acessíveis para todos, baseadas nos princípios do Design Universal para a Aprendizagem; Espaços ao ar livre ecológicos para brincadeiras e aprendizagem.</p> <p>Critério 8: Espaços funcionais e inclusivos Arranjo multifuncional de espaços de aprendizagem que permite flexibilidade física e pedagógica; Decorações e exposições inclusivas que representam todos os membros da comunidade escolar, seus valores e realizações; Personalização de espaços escolares por professores e alunos; Ambientes de aprendizagem digitais e híbridos seguros, com interfaces amigáveis para crianças.</p> <p>Critério 9: Centros comunitários Utilização da escola como um centro social para a aprendizagem e o <i>engagement</i> da comunidade.</p>
Princípios	<p>Critério 10: Confiança Confiança e responsabilidade para com os outros.</p> <p>Critério 11: Inclusão Respeito pelas diferenças e acolhimento da diversidade e equidade.</p> <p>Critério 12: Empowerment Incentivo à expressão autónoma e criativa.</p>

Fonte: UNESCO (2024)

Portugal, Vietnã, Yemem, Japão, Lao e Tailândia são países citados no relatório como exemplos de implementação de projetos *Happy Schools* baseados nos critérios da UNESCO. O projeto considera a felicidade como um objetivo central da educação, incentivando os Estados a integrarem nas políticas educativas este paradigma.

Conclusões do capítulo

Conforme verificámos neste capítulo, a UNESCO (2016; 2022; 2024) reconhece a importância da felicidade como um componente fundamental da organização escolar.

É defendida uma perspetiva holística da felicidade nas escolas, sendo considerados diversos aspetos, como a saúde mental, as relações interpessoais, os processos de ensino-aprendizagem, as condições de trabalho, o desenvolvimento profissional, etc.

Atualmente, a UNESCO pretende transmitir um foco global ao programa *Happy Schools* com vista a serem promovidas e disseminadas melhores práticas educativas e profissionais na educação.

A felicidade nas escolas, conforme o modelo apresentado, pode ajudar a promover um ambiente mais inclusivo, onde todos os alunos sintam-se valorizados e apoiados, independentemente das suas diferenças. Os processos são mais adaptados a cada realidade, bem como os espaços escolares. A escola feliz cuida das pessoas, preservando um ambiente escolar que permita relações de qualidade.

Percebemos uma ligação aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, em especial ao ODS 4 (Educação de Qualidade), 3 (Saúde e Bem-estar), 5 (Igualdade de Género), 10 (Redução das Desigualdades) ao ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições eficazes). Porque as escolas felizes não se encontram centradas apenas nos processos educativos, mas também nos processos de organização do trabalho, podemos também estabelecer uma relação com o ODS 8 (Trabalho digno e crescimento económico). Existindo a necessidade de serem estabelecidas parcerias, destacamos também o ODS 17 (Parcerias para a Implementação de Objetivos).

CAPÍTULO 3 – O conceito de felicidade

Introdução

Neste capítulo pretende-se realizar uma revisão bibliográfica narrativa sobre o que se entende por felicidade, bem-estar e outros conceitos afins. A felicidade tem sido analisada por pensadores e investigadores desde filósofos, psicólogos, sociólogos, economistas, entre outros. Definir felicidade com base na literatura não é uma tarefa unanime. O conceito de felicidade pode surgir como sinónimo de bem-estar, satisfação de vida, qualidade de vida, entre outras definições associadas.

1. Definição de Felicidade

A alegoria da caverna de Platão revela que a maioria das pessoas observa o mundo por detrás de uma neblina que apenas permite vejam as sombras de uma realidade que, no fundo, não é totalmente alcançável. O mortal apenas conseguirá aproximar-se do mundo das ideias (Camps, 2022; Platão, 2002). O homem feliz era tido como alguém que se aproximava dos deuses, devendo para o efeito, orientar os seus desejos para a forma pura do belo e do bom (McMahon, 2006; Platão, 2003). Contrariamente, Aristóteles (1991) vem afirmar que a felicidade é um caminho de sucessos e fracassos numa luta constante de aperfeiçoamento das virtudes. Já a religião dirá que o verdadeiro conhecimento se encontra no livro sagrado e, desta forma, a vida boa e feliz resulta do cumprimento da vontade divina (Camps, 2022).

A filosofia ofereceu uma maior racionalidade à finalidade e sentido da vida e a ciência permitiu uma exploração das causas e dos fatores que se encontram relacionados com a felicidade e o que pode ser uma vida boa. No período do Iluminismo, a felicidade é apresentada como algo que todos os seres humanos aspiram, não sendo nem um ideal, nem uma dádiva, mas algo que todos podem alcançar. A infelicidade apresentava-se como um indicador para a necessidade de mudança através de outras formas de governação, de pensamento, costumes ou condições de vida (McMahon, 2006).

Os cientistas que investigam sobre felicidade, utilizam autorrelatos conjuntamente com fatores como a renda, emprego, saúde, estado civil, educação, generosidade, perceção de corrupção, relações sociais, entre outros, para avaliarem os níveis de bem-estar de uma população. Nesta ótica, satisfação com a vida, qualidade de vida, bem-estar

são tratados como sinónimos de felicidade. Consideram-se as emoções positivas instrumentos valiosos para o florescimento subjetivo e objetivo do sujeito, bem como a aquisição de capacidades para estabelecer relações sociais positivas. Neste sentido, a promoção do bem-estar é benéfica para o sucesso da sociedade, incluindo o sucesso escolar, permitindo que as pessoas façam e deem o seu melhor. As descobertas indicam que as manifestações ou disposições para bons sentimentos, como felicidade, bem-estar, realização e otimismo, correlacionam-se entre si e com traços moralmente bons, como altruísmo, compaixão ou comportamentos pró-sociais. Estes estudos permitem perceber que o progresso social está ligado à perceção de felicidade (Jackson, 2020).

É possível medir a felicidade, satisfação e bem-estar subjetivo dos povos de forma comparativa. Temos como exemplos o *World Happiness Report* da ONU, o *Better Life Index* da OCDE ou o *Gallup World Poll*.

As nações mais felizes tendem a ser economicamente mais desenvolvidas, a respeitar os direitos humanos, a apresentar um menor índice de corrupção, a proteger a liberdade e a ter ambientes naturais saudáveis (Helliwell, 2022; Myers & Diener, 2018).

A felicidade apresenta-se como o derradeiro objetivo humano em todas as épocas e locais, ainda que varie entre culturas e ao longo do tempo (McMahon, 2006). Aristóteles (1991) afirmava que o fim último da vida é a felicidade.

Camps (2022) considera a felicidade como um direito pessoal e social. Para que a felicidade seja conquistada, é preciso admitir que cada indivíduo tem o direito de ser feliz e, nesse sentido, os Estados democráticos têm a “obrigação” de fornecer garantias que permitam aos cidadãos construir uma vida feliz (Camps, 2022). Também Ho (2006) entende que os formuladores de políticas e os governos devem proporcionar um ambiente que estimule os indivíduos a identificarem um propósito de vida alcançável. Portanto, é defendida uma intervenção direta dos órgãos de poder e decisão para possibilitar serem estabelecidas as diretrizes que permitam gerar felicidade e bem-estar às populações. A escola, como é natural, cremos nós que se inclui nessa perspetiva.

Punset (2008) refere que o conhecimento e as aprendizagens permitem facultar oportunidades para a felicidade, oferecendo recursos para se traçar um caminho com objetivos tendo em conta a construção de um projeto feliz. Ainda que o saber possa ser transmitido oralmente, quando se trata de crianças e jovens, o conhecimento adquire-se observando os outros. O exemplo e a observação são fundamentais para gerar a aprendizagem certa (Punset, 2008).

Conforme nos lembra Camps (2022), Sócrates considerava que as crianças deveriam aprender a apreciar a beleza dos indivíduos e da natureza, para se tornarem adultos sábios. O filósofo acreditava que a sapiência e a vida contemplativa facilitavam a felicidade interior (Camps, 2022). Aristóteles (1991) juntou a essa ideia de Sócrates, fatores externos, como a amizade, a saúde ou os recursos materiais. Na sua visão, a contemplação por si só não era garantia da eudaimonia porque seria desafiante viver sem recursos ou sem pessoas com quem contar. Portanto, os recursos permitiriam a satisfação de necessidades básicas, facultando outras oportunidades mais virtuosas e profundas, visto que o desenvolvimento de virtudes por si só não garantia uma vida feliz.

Russell (1997), acrescenta a importância da ação, referindo que “a felicidade depende em parte das circunstâncias exteriores e em parte do próprio homem” (p. 217), isto é, da intervenção direta da pessoa. Segundo Russell, existem questões indispensáveis à felicidade, nomeadamente, alimentação, casa, saúde, amor, êxito no trabalho, respeito das pessoas que nos rodeiam. Já o medo, a inveja, o sentimento de culpa, a pena de si próprio e a vaidade, são entraves à felicidade. O indivíduo feliz é o que, objetivamente, é afetuoso, tem diversos interesses e permite que outros também os tenham.

Os filósofos gregos clássicos, deixaram-nos como legado duas linhas orientadoras desta temática, nomeadamente, a vertente eudaimonica e a hedonista. A linha eudaimonica foi desenvolvida, em particular, por Aristóteles e a hedonista por Epicuro.

Epicuro (2002) considera que a felicidade se encontra ligada a uma vida sem dores, ou seja, a pessoa será feliz ao experienciar prazer mental e físico. O ser humano é guiado pelas sensações sendo, naturalmente, atraído para o prazer e fugindo do sofrimento e da inquietação (Epicuro, 2002; McMahon, 2006). A felicidade hedónica centra-se em maximizar o prazer e minimizar a dor (Epicuro; 2002; Kallová, 2021), com vista a satisfazer as próprias necessidades e desejos (Epicuro, 2002; Yu *et al.* 2022).

O hedonismo é focado em indicadores objetivos, podendo ser medido através da saúde, da educação, do rendimento, dos bens pessoais ou da religião, entre outros fatores (Luzuriaga, *et al.*, 2017). Esta será a linha mais de acordo com o conceito de bem-estar.

A eudaimonia, pode ser definida como ter um “bom espírito” (*daimon*), mas também “boa sorte” ou “prosperidade” (Marías, 1989; Oishi *et al.*, 2013). A eudaimonia procura o propósito, a autorrealização, desenvolvimento de competências pessoais, o crescimento pessoal, o potencial humano, a plenitude e o sentido de vida (Mieres-Chacaltana *et al.*, 2021; Salavera & Usán, 2022; Yu *et al.* 2022). A eudaimonia aponta para a noção de uma vida boa e virtuosa. A razão, isto é, o pensamento, permite aprimorar

o carácter e a virtuosidade. Tal exige treino e educação a fim de nos aproximarmos da vida ideal (Guilherme *et al.*, 2017; Kallova, 2021). Cientificamente, a felicidade é analisada através de dimensões como as relações interpessoais, o propósito de vida ou a avaliação da vida como um todo (Luzuriaga *et al.*, 2017).

A psicologia positiva integra ambos os conceitos apresentando uma definição multidimensional de felicidade. O conceito de florescimento envolve tanto uma componente cognitiva quanto afetiva. Para florescer são necessários cinco elementos, nomeadamente, emoções positivas, *engagement*, relacionamentos positivos, realização pessoal e significado, isto é, propósito de vida (Ninomiya *et al.*, 2021).

A felicidade também é descrita como um balanço entre as emoções positivas e emoções negativas, ou a quantidade de afeto positivo e afeto negativo. O ideal é que a balança penda mais para o lado das emoções positivas (Benevene *et al.*, 2018; Cui & Yang, 2022; Datu *et al.*, 2017; Lukoševiciute *et al.*, 2022; Sezer & Can, 2019; Vuorinen *et al.*, 2021). Nesta perspetiva, quanto mais sentimentos bons a pessoa sentir, mais felicidade pode perceber (Al-Bataineh, *et al.*, 2021; Sezer & Can, 2019; Kallova, 2021).

O conceito de satisfação com a vida é mais cognitivo e refere-se ao julgamento que cada pessoa relata ao avaliar a sua vida de uma forma geral como um todo, ou a diferentes aspetos de forma particular (e.g. relações familiares, amizades, tempo, liberdade, vida espiritual, local de residência, saúde, economia, trabalho, etc.) (Benevene *et al.*, 2018; Luzuriaga, *et al.*, 2017).

Encontramos também a definição de felicidade como o equilíbrio entre as necessidades e as expectativas. A pessoa será mais feliz se as suas necessidades básicas, como por exemplo, ter relações sociais seguras e calorosas, forem satisfeitas. Nesta ótica, a escola só ganha relevância se essas necessidades básicas forem preenchidas (Akyurek, 2022; Vuorinen *et al.*, 2021).

Alguns identificam felicidade com fortuna, isto é, sorte, e outros como virtude. Sendo resultado da sorte, a felicidade aconteceria por acaso, mas se estivesse relacionada com as virtudes, podia ser conquistada através do estudo e do aperfeiçoamento racional (Aristóteles, 1991). O homem feliz seria capaz de ultrapassar as circunstâncias nefastas da vida, não se deixando desviar do seu venturoso estado e, mesmo perante abalos de vida, saberia recuperar e voltar ao seu estado de felicidade. Aristóteles distinguia os bens interiores (da alma e do corpo) dos bens exteriores (boa família, amigos, dinheiro e honra). Ambos eram necessários para se atingir a felicidade. O filósofo grego considerava

também que a felicidade resultava da atividade virtuosa em conformidade com a razão. Todos os que treinassem as virtudes, poderiam ser felizes. Para o efeito, era necessário adotar a doutrina do meio-termo e desenvolver virtudes de carácter como coragem, liberdade e dignidade. Os escritos de Aristóteles levam-nos a concluir que podemos aprender a sermos felizes através da educação das nossas virtudes.

Seligman (2019), pioneiro da psicologia positiva, baseia o seu pensamento na teoria aristotélica, considerando que se a felicidade for apenas prazer, será efémera. É importante distinguir felicidade momentânea de felicidade constante. A felicidade momentânea pode ser aumentada com uma série de artifícios como chocolate, um filme ou a compra de algo. A felicidade constante é duradoira e não efémera, por isso, necessita de outro tipo de estímulos, não necessariamente associados ao prazer, mas mais ao propósito.

Segundo Jackson (2020), a felicidade quando é tida de um prisma individual não deve descurar o contexto relacional e social. É possível ser feliz e não se ser uma boa pessoa, da mesma forma que uma pessoa boa pode ser infeliz. A perspetiva relacional e socialmente construída tem sido mais explorada pelos sociólogos, onde os processos sociais desempenham um papel relevante nas experiências de felicidade das pessoas, tendo em conta a sua compreensão de felicidade e sentido de pertença social.

Jackson (2020) refere ainda que as pessoas podem avaliar a sua felicidade de acordo com as experiências interpessoais, como acontece mais nos países do oriente, ou através de experiências individuais, conforme se verifica mais em países do ocidente (Jackson, 2020). Em países onde as sociedades são mais individualistas valoriza-se mais o orgulho e a satisfação pessoal do que em países com sociedades mais coletivistas, onde a harmonia nos relacionamentos e o apoio emocional é mais importante. Sabe-se que as pessoas que possuem relacionamentos significativos relatam serem mais felizes (Myers & Diener, 2018). Cada um de nós aspira à sua própria felicidade, mas também deverá contribuir para uma sociedade mais feliz (Jackson, 2020). Portanto, a felicidade é uma questão pessoal, mas também é uma questão social.

A ideia de que a felicidade é algo que nos acontece por acaso ou por sorte, perdurou durante séculos. A maioria das pessoas não acreditava que pudesse intervir nas suas circunstâncias, aceitando o que a vida lhes destinava (McMahon, 2006). A convicção da felicidade como algo impossível, ou não dependente de escolhas próprias, promove a inércia e a apatia. No entanto, ainda hoje muitos consideram estarem fadados à sorte. Um estudo que analisou a definição de felicidade em 30 países, verificou que a maioria das

peças ainda considera a felicidade uma questão de “sorte”. As pessoas que acreditam que a felicidade resulta de algo que pode ser conquistado de forma consciente, são mais felizes do que as que creem na felicidade como uma questão de “boa sorte” ou de se ser afortunado (Oishi *et al.*, 2013). Ter consciência que a felicidade pode ser conquistada leva as pessoas a tomarem decisões, traçarem objetivos e agirem nesse sentido. Na época contemporânea, a felicidade não é tanto uma questão de boa sorte, mas algo dependente do nosso controle, podendo ser ativamente conquistada (Oishi *et al.*, 2013).

Por outro lado, conforme referido por Ghosh (2018), a neurociência já provou que a felicidade é o resultado da interação entre hormonas e neurotransmissores, existindo estratégias para acionar esses neurotransmissores e aumentar os seus níveis de secreção, fazendo com que fluam de forma intencional e natural e maximizem a felicidade. É possível fazer aumentar a dopamina (ligada à motivação, memória, atenção e foco), a oxitocina (libertada durante os relacionamentos e em manifestações de empatia), a serotonina (que regula o humor) e a endorfina (libertada durante o exercício físico). Ter objetivos de vida, procurar fazer coisas novas, cultivar pensamentos positivos, socializar, ser grato, praticar atos de generosidade, rir, meditar, fazer exercício físico, são apenas algumas das estratégias que permitem aumentar as hormonas da felicidade e do bem-estar (Ghosh, 2018).

A visão de que o indivíduo pode mudar o curso da sua vida através da valorização das suas virtudes e, por conseguinte, das suas forças, permite uma intervenção baseada na vontade própria e nas escolhas pessoais e, neste sentido, as circunstâncias de vida perdem relevo na equação, ainda que não possam ser descuradas.

1.1. Felicidade e bem-estar

Conforme referido por Diener (1984), o termo “bem-estar”, pode ser dividido em duas categorias principais, a saber, *bem-estar objetivo* e *bem-estar subjetivo*. Conforme defendido por estudiosos da psicologia positiva, a felicidade é medida pelas emoções agradáveis em contraste com as emoções desagradáveis. O *bem-estar objetivo* refere-se a dimensões que podem ser medidas através de fatores relacionados com a qualidade de vida da pessoa (e.g. habilitações académicas, saúde, rendimento, habitação, alimentação, acesso a recursos básicos, segurança, esperança média de vida, taxa de emprego, etc.). O *bem-estar subjetivo*, por outro lado, refere-se à experiência pessoal e subjetiva da pessoa em relação à sua própria satisfação com a vida. Envolve sentimentos, emoções e

percepções individuais sobre a vida, nesse sentido, pode ser medido através das experiências e percepções pessoais, da satisfação de vida e das emoções positivas e negativas (Diener, 1984).

O bem-estar subjetivo avalia a percepção do sujeito quanto às suas emoções e/ou sentimentos positivos em oposição a emoções/sentimentos negativos. Avalia também a satisfação cognitiva com a vida através de fatores como acesso a bens e serviços, saúde, educação, serviços, trabalho, etc. (Diaz & Said, 2019; Luzuriaga *et al.*, 2017).

Davidson e Schuyler (2015), identificam quatro componentes do bem-estar, nomeadamente, emoção positiva, emoção negativa, comportamento pró-social e generosidade, e *mindfulness*. Referem ainda que um dos preditores mais relevantes do bem-estar é a qualidade das relações sociais, e que as pessoas que passam por isolamento social, ativam as mesmas regiões cerebrais de experiências de dor física. Comportamentos de altruísmo, empatia e pró-sociais contribuem para maior bem-estar (Davidson & Schuyler, 2015).

Lyubomirsky e Diener (2005) definem felicidade como a experiência frequente de emoções positivas, sendo “o afeto positivo a marca registada da felicidade” (p.820). Segundo estes investigadores, quando a vida corre bem, os indivíduos tendem a aumentar recursos pessoais e os seus relacionamentos melhoram. Quando a pessoa experimenta emoções agradáveis, tem maiores condições para investir no seu desenvolvimento pessoal e social. O afeto positivo permite o desenvolvimento de características como a confiança, autoestima, otimismo, autoeficácia, simpatia, empatia, interpretações positivas dos outros, sociabilidade, comportamento pró-social, imunidade, bem-estar físico, capacidade de gestão do stress, originalidade, flexibilidade, respeito pelo meio ambiente, maior criatividade. As emoções agradáveis promovem o sucesso porque permitem aumentar as características adaptativas. Pelo contrário, experiências de afeto negativo levam a uma postura autoprotetora e de evitamento de danos. Em suma, o sucesso de pessoas com níveis aceitáveis de bem-estar subjetivo baseia-se em dois fatores principais: humores positivos e um *stock* de habilidades e recursos construídos ao longo do tempo. Embora as evidências existentes indiquem que indivíduos felizes, de facto, tendem a ser bem-sucedidos em vários domínios da vida, devemos estar cientes que as emoções negativas podem ser funcionais em algumas circunstâncias. Além disso, a felicidade, em alguns contextos, pode ser sacrificada para alcançar objetivos de longo prazo.

Lyubomirsky e Diener (2005) realizam uma fórmula da felicidade referindo que 50% é condicionada pela genética, 10% influenciado pelas circunstâncias do nosso

contexto e 40% são relativos às nossas capacidades intencionais para mudar a nossa vida. As pessoas felizes podem reagir negativamente quando é apropriado ao contexto, mas depois retomam a um estado positivo devido ao *set point* da felicidade.

Lyubomirsky (2013) refere que as conquistas de vida que nos dão bem-estar e contribuem para a felicidade como casar, conseguir um emprego, comprar qualquer coisa nova, etc, não são garantia de felicidade duradoira. Tratam-se de conquistas que nos deixam momentaneamente felizes. O conceito de *adaptação hedónica* permite explicar porquê que, após a satisfação de um objetivo, procuramos novas metas. Fazer sempre a mesma coisa torna-se um hábito e deixa de ser tão estimulante. Tanto vitórias quanto agonias, tendem a ser ultrapassadas com o tempo. Estamos propensos a considerar como rotineiras quase todas as coisas positivas e negativas que nos acontecem. Pessoas que se esforçam em continuar a apreciar os bons momentos da sua vida são menos propensas à adaptação hedónica. Nesta ótica, Seligman (2019) refere que temos uma espécie de *termostato da felicidade* e que, mesmo vivendo momentos de grande alegria e satisfação, com o tempo as pessoas voltam ao seu estado normal de bem-estar. São conhecidas histórias de pessoas que tempos depois de uma explosão de alegria na sua vida, por ganharem a lotaria, por exemplo, regressam ao seu nível médio de bem-estar. A intitulada rotina hedonista faz com que exista uma adaptação às condições geradas pelas conquistas, resultando na necessidade de mais conquistas para aumento da sensação de prazer. Isto justifica porquê que as pessoas que têm muito dinheiro ou muitos bens, nem sempre são as mais felizes. O hedonismo está muito ligado ao prazer, exigindo estímulos constantes. O desenvolvimento das virtudes permite quebrar esse ciclo de busca constante do prazer (Seliman, 2019).

Cada vez mais tem-se verificado uma maior consciência de que o sucesso de uma sociedade não pode apenas ser analisado pelo nível de riqueza, mas também pelo quão satisfeitas as pessoas estão com suas vidas (Layard & Hagell, 2015).

Um dos construtos do bem-estar subjetivo é a satisfação de vida, que mede a avaliação da satisfação global da vida. Diener *et al.* (1985) criaram uma escala específica para avaliar a satisfação de vida. São realizadas cinco questões, nomeadamente, 1. Em muitos aspetos, a minha vida está próxima do meu ideal, 2. As condições da minha vida são excelentes, 3. Estou satisfeito com a minha vida, 4. Até agora consegui as coisas importantes que quero na vida, 5. Se pudesse reviver a minha vida, não mudaria quase nada.

Segundo Veenhoven (1992) satisfação de vida traduz-se na medida ou grau que um indivíduo avalia a qualidade geral da sua vida. Neste sentido, a felicidade é tida como algo individual, isto é, não é a coletividade que é mais ou menos feliz, mas as pessoas que pertencem a essa comunidade. Porque não existe um padrão para a felicidade, a percepção de felicidade depende de cada um. Para avaliar o grau da sua felicidade, o indivíduo tem de ponderar as experiências passadas e estimar as futuras, o que exige consciência da sua vida e uma construção cognitiva. Passado, presente e futuro podem ter um peso diferente nesta equação da felicidade. A avaliação é um julgamento global, abarcando critérios sensoriais, cognitivos (expectativas, aspirações, valores) e afetivos. O conceito não pode ser aplicado a quem não tem capacidade de avaliar intelectualmente a sua vida (Veenhoven,1992).

1.2. Felicidade como projeto de vida

Pessoas felizes podem ter objetivos elevados e experimentar um efeito positivo devido ao movimento que fazem em direção aos objetivos. Da mesma forma, a insatisfação também motiva as pessoas felizes a procurarem novos caminhos (Lyubomirsky & Diener, 2005). São relevantes as metas e os objetivos definidos tendo em conta um projeto de vida significativo (Dias, 2006).

Nesta ótica de escolhas pessoais e tomada de consciência das suas capacidades e necessidades, a felicidade pode ser entendida como um projeto de vida (Marías, 1989; Dias, 2006), implicando uma felicidade projetiva e consciente.

Dias (2020) apresenta-nos a seguinte definição de felicidade: “felicidade é um estado de consciência que avalia o resultado dos projetos das pessoas ao longo de toda a vida” (p. 9). A avaliação consciente está relacionada às ações encetadas pela pessoa para a concretização dos projetos de vida significativos. Dias (2020) afirma ainda que “uma pessoa pode ter N projetos na sua vida, mas o corpo e o tempo podem não permitir a sua completa realização. Portanto, cada pessoa tem os seus projetos, mas também ela própria é um *Projeto fundamental*. A felicidade, no seu sentido mais profundo e genuíno, acontece quando o balanço vital pesa mais para o lado das boas concretizações do que para o lado das más e/ou não concretizações” (p.10). Para que a pessoa possa melhorar a sua vida e sentir-se mais feliz, terá de avaliar, sistematicamente, o seu percurso vital.

Na perspetiva do projeto de vida, pessoas com valores diferentes podem alcançar a felicidade perseguindo objetivos diferentes que podem obedecer a três tipos distintos de

felicidade: felicidade prospetiva (baseada em projetos e objetivos futuros), felicidade em processo (relativa a experiências do presente) e felicidade retrospectiva (baseada nos acontecimentos do passado) (Ho, 2006).

Pourtois e Desmet (1999) referem que um projeto permite o planeamento de um determinado objetivo ou meta, sendo necessário perceber-se o que se pretende atingir, que atividades e recursos são necessários e como se vai atingir essa meta. Um projeto é orientador e permite traçar um caminho para se chegar ao objetivo. Em termos pessoais, o projeto será referente a diversas áreas da vida, nomeadamente, pessoal, académica, profissional, social, entre outras. O projeto visa a modificação de uma representação da realidade, através da projeção de um futuro melhor. Mais do que apenas a projeção de algo, o projeto implica uma ação e, nesse sentido, vai contra o fatalismo, a sorte e a impotência (Pourtois & Desmet, 1999).

Little e colaboradores (2007) referem que os projetos pessoais são elementos constitutivos da existência cotidiana e são consequentes para uma vida feliz e virtuosa. Vão desde pequenas tarefas a investimentos de uma vida. Não são atos momentâneos, mas sequências de acontecimentos que ocorrem num determinado espaço de tempo e local. Projetos pessoais são objetivos direcionados para ações em contexto, contêm uma face interna relativa a uma aspiração pessoal e uma face externa referente ao contexto social em que o projeto será desenvolvido (Little et al., 2007). Os projetos pessoais são o resultado de características pessoais (e.g. traços, competências, características, preferências) e de características do contexto (e.g. recursos, normas sociais, apoio recebido, espaço, tempo). A forma como os projetos são formulados nos diferentes domínios e os seus resultados positivos ou negativos, surte um impacto ao nível da felicidade, do bem-estar e da qualidade de vida (Little, 2014).

A vida compõe-se de várias etapas projetivas, podendo estar associadas às épocas históricas da vida, nomeadamente, o período de formação e de estudos, o casamento, os anos em que se têm filhos e as etapas da vida profissional. Para todas estas fases devem existir projetos com vista a definirem-se estratégias para a concretização dos objetivos (Marías, 1989). Desta forma, conforme referido por Marías (1989), a felicidade é construída à medida que se projeta e se concretizam os vários projetos. Perante as circunstâncias de vida, o projeto possibilita o autoconhecimento e a melhoria constante de habilidades que permitam o sucesso das prospeções de vida. O compromisso e a coerência são aspetos importantes para o sucesso dos projetos, existindo necessidade que a pessoa identifique prioridades e tenha capacidade de tomar decisões que permitam

investir e persistir nos seus projetos. Portanto, percebemos que os projetos podem estar interligados uns com os outros, existindo projetos que afetam positiva ou negativamente outros projetos. Por exemplo, um projeto de doutoramento pode estar relacionado com um propósito de vida maior, mas o tempo despendido para a sua concretização pode causar um impacto considerável no projeto família. Como se depreende, os projetos estão intimamente relacionados com a hierarquia de valores da pessoa que os implementa.

Sabe-se que em meios desfavorecidos as pessoas tendem a investir pouco na projeção do futuro, porque vivem apenas tendo em conta as necessidades no presente. Isto implica a não planificação de uma vida melhor (Pourtois & Desmet, 1999).

Na escola, é necessário investir no projeto de orientação escolar a curto e médio prazo, referente ao curso a seguir, mas também no projeto de vida como um todo e a longo prazo, referente aos estilos de vida futuros, ao comportamento cívico e às relações pessoais e sociais (Boutinet, 1990). As escolas oferecem serviços de orientação vocacional, o que constitui apenas uma parte do projeto de vida, podendo existir uma pedagogia de projeto que incentive os alunos ao autoconhecimento, fator fundamental para se estipular um projeto de vida que contribua para a felicidade.

1.3. Felicidade sustentável

O conceito de felicidade sustentável foi sugerido por Catherine O'Brien, em 2005, durante a 2ª Conferência Internacional sobre Felicidade Interna Bruta, que decorreu no Canadá. Conforme referido no relatório da conferência, a felicidade sustentável “é alcançada sem a exploração de outras pessoas, o esgotamento dos recursos não renováveis e o bem-estar das gerações futuras” (O'Brien, 2005, p. 108). Mais tarde, O'Brien acrescentou à sua definição a importância do aspeto global, definindo felicidade sustentável como: “a felicidade que contribui para o bem-estar individual, comunitário ou global sem explorar outras pessoas, o meio ambiente ou as gerações futuras (O'Brien, 2016, p.14). Parte-se do princípio que a felicidade e o bem-estar pessoal estão interligados com a felicidade, a comunidade, o bem-estar das outras espécies e a qualidade do ambiente natural.

Cloutier e Pfeiffer (2015) defendem que a felicidade sustentável é uma característica comunitária influenciada por fatores externos. A medida universal da felicidade é centrada na qualidade da vida humana e no desenvolvimento comunitário sustentável.

Noutro contexto, Lybomirsky (2005), sugeriu o conceito de “felicidade sustentada”, focado na capacidade de manter, ou sustentar a felicidade individual ao longo do tempo. Neste âmbito, Eckhaus e Sheaffer (2019), propõem o Ciclo de Sustentabilidade da Felicidade, baseado em exercícios e práticas periódicas que permitem a manutenção da felicidade. O conceito de Lybomirsky e de autores com Eckhaus e Sheaffer, é mais centrado na felicidade pessoal, enquanto que o de O’Brien apresenta-nos uma perspetiva mais comunitária e global de felicidade. Conforme referido por O’Brien (2016) “A felicidade sustentável não se trata apenas de sustentar a felicidade, mas de integrar a sustentabilidade com a felicidade e o bem-estar” (p. 14). A felicidade sustentável foca na melhoria da qualidade de vida das pessoas, mas também na vida do planeta.

Neste prisma, existe uma ligação da felicidade sustentável com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. O *World Happiness Report* de 2020 (De Neve & Sachs, 2020) dedica um capítulo à relação entre desenvolvimento sustentável e o bem-estar, combinando uma análise do Índice dos ODS e do item de bem-estar subjetivo do *Gallup World Poll*. Os países com maior pontuação no índice ODS, tendem a ser os mais felizes do ranking. O crescimento económico é um impulsionador do bem-estar subjetivo, no entanto, à medida que os países mais desenvolvidos se tornam mais ricos, a felicidade estagna, a não ser que o crescimento económico tenha em conta a sustentabilidade social ou ambiental. O relatório sugere uma abordagem holística do desenvolvimento, onde sejam considerados, além dos fatores económicos, outros fatores com a saúde, a educação, o ambiente ou a igualdade social. Na Europa, o ODS 8 (Trabalho Digno e Crescimento Económico) apresenta a correlação mais alta com o bem-estar ($r=0.90$), seguindo-se o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes) ($r=0.85$), o ODS 5 (Igualdade de Género) ($r=0.758$), o ODS 3 (Saúde de Qualidade) ($r= 0.76$) e o ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) ($r= 0.74$). Refira-se ainda que o ODS 4 (Educação de Qualidade) apresenta uma correlação moderada e positiva ($r= 0.48$) com o bem-estar subjetivo. A relação moderada pode sugerir que melhorias na educação de qualidade podem contribuir para o aumento do bem-estar subjetivo, e pode indicar desafios que precisam de ser considerados e promovidos conjuntamente com áreas como a igualdade de género, a paz ou as cidades sustentáveis.

Aksoy e Arli (2020) investigaram se as dimensões ambiental, social e económica dos ODS são eficazes para explicar a felicidade sustentável. Verificaram que o impacto ambiental e as dimensões sociais do desenvolvimento sustentável afetam positivamente a felicidade sustentável dos países, e que a dimensão económica não é significativa.

Sameer e colaboradores (2021) analisaram dados anuais de 152 países e verificaram que os países mais felizes consomem mais, mas, também são mais responsáveis perante a sociedade e o ambiente, tendo sido verificada uma associação positiva e significativa entre felicidade, o consumo, a sustentabilidade e o comportamento responsável, medido através da taxa de reciclagem. O estudo conclui que a felicidade pode causar um consumo mais responsável e sustentável.

Um estudo de Brown e Kasser (2005) verificou que a felicidade leva a comportamentos ecologicamente sustentáveis em jovens adolescentes e adultos. O estudo concluiu que o bem-estar pessoal e o comportamento ecologicamente responsável são complementares. A relação foi explicada por valores intrínsecos e estilos de vida pessoais, apontando para a importância do desenvolvimento pessoal no impacto sustentável. Neste âmbito, podemos inferir a importância da integração da felicidade sustentável na educação formal e não formal.

O'Brien (2016a), questiona de que forma se poderá implementar o paradigma sustentável na educação. No livro *Education for sustainable happiness and well-being*, O'Brien (2016a), atribui à educação um papel fundamental para a contribuição da formação de consciências que permitam fazer escolhas sustentáveis, por exemplo, a nível alimentar, na utilização de meios de transporte (bicicleta, transportes públicos, etc.), ou na implementação de ações sociais e de voluntariado. Sublinha também a necessidade de serem criadas políticas públicas mais sustentáveis, como por exemplo, através da criação de parques públicos, ciclovias, espaços verdes, transportes sustentáveis, mercados de agricultores, ou de eventos que contribuam para a coesão comunitária. Em última instância, todas estas medidas beneficiam uma felicidade sustentável.

O'Brien (2016b) refere que aprender sobre sustentabilidade fomenta a reflexão positiva de como contribuir para o bem-estar de todos e do planeta, inspirando as pessoas a adotarem medidas para um estilo de vida mais saudável e sustentável.

No relatório *A Decade of Progress on Education for Sustainable Development* da UNESCO (2017), Qian Tang, referia no preâmbulo do documento que a educação para o desenvolvimento sustentável, tendo por base os ODS, implica interdisciplinaridade. Neste mesmo relatório são sugeridas sete formas não convencionais de aprendizagem associadas à educação para o desenvolvimento sustentável, a saber, aprendizagem por descoberta, aprendizagem participativa/colaborativa, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem interdisciplinar, aprendizagem baseada no pensamento crítico, aprendizagem baseada no pensamento sistémico e aprendizagem social (multissetorial)

(Wals, 2017). Os editores do relatório referem ainda que a educação para o desenvolvimento sustentável não pode ser apenas complementar ao currículo, mas “uma abordagem que oferece uma oportunidade para repensar a educação” (Michelsen & Wells, 2017, p.8).

O Programa de Ação Global em Educação para o Desenvolvimento Sustentável indica cinco áreas prioritárias, nomeadamente, envolvimento político na temática, transformação dos ambientes de aprendizagem, capacitação dos educadores, capacitação e mobilização dos jovens, e mobilização e desenvolvimento de redes na comunidade local (UNESCO, 2018).

Lee e colaboradores (2023) verificaram a relevância da partilha de conhecimento entre colegas, na felicidade sustentável dos educadores. Por sua vez, a partilha de conhecimento permite a construção de uma consciência significativa da sustentabilidade para a justiça social e ecológica. Isso permite também uma maior eficácia na transmissão dos conteúdos de desenvolvimento sustentável.

Conclusões do capítulo

Identificámos duas vertentes da felicidade, uma eudaimónica, relacionada com o sentido e propósito de vida e outra hedonista, relativa às conquistas materiais e prazeres efémeros. Conforme defende Camps (2022), “felicidade é a busca da melhor vida que está ao nosso alcance” (p.16). Nesta ótica, a felicidade está ligada à ética, nomeadamente à construção do carácter e investimentos que cada um faz para se tornar um melhor ser humano. Esta visão de construção indica-nos que a felicidade é muito mais um caminho do que apenas uma meta ou objetivo, porque o carácter pode ser sempre aprimorado. Ainda que os objetivos nos levem a caminhar, é a jornada que aqui parece importar por ser uma forma de desenvolvimento ético. Nesse sentido, felicidade é uma forma de vida, uma atitude em relação ao que nos acontece, uma melhoria constante da pessoa e do cidadão que se é e se deseja ser. Conforme defende Camps, (2022), a felicidade é uma busca vitalícia, requerendo paciência, perseverança e esforço.

A felicidade está também associada a aprendizagens que, quando repetidas, criam os intitulados marcadores somáticos que despoletam emoções de forma automática e, por conseguinte, nos levam a tomar decisões (Punset, 2008).

Embora se considere que a verdadeira felicidade é muito mais assente nas virtudes do que na satisfação de desejos materiais, parece-nos importante estabelecer um equilíbrio

entre as duas perspectivas, em detrimento de uma concepção binária e excludente. Num mundo globalizado e complexo como o de hoje, é importante educar para os valores e uma cidadania global, mas é também importante educar para a utilização sustentada dos recursos naturais e o consumismo exacerbado. Não será possível retroceder toda a tecnologia já criada e muito menos pedir às novas gerações que não a tenham em consideração, mas é preciso preparar as crianças e os jovens para soluções mais otimizadas e responsáveis.

Entendemos que a felicidade é um conceito abrangente que integra em si o bem-estar nas duas dimensões aqui revistas, mas integra também o conceito de vida ética que permite definir todo o projeto de vida da pessoa. Desta forma, entendemos que a felicidade apresenta três componentes principais, nomeadamente, 1) vida ética; 2) projeto de vida, e 3) bem-estar.

A vida ética refere-se a um conjunto de princípios e valores morais e globais que guiam o comportamento da pessoa, garantindo uma felicidade sustentável para si, para os outros e para o planeta. Uma vida ética proporciona uma base sólida para a felicidade, pois reduz o conflito interno, permitindo o alinhamento com valores fundamentais. Ter um projeto de vida implica ter objetivos, aspirações e propósitos que sejam congruentes com esses princípios éticos, mas também oportunidades de desenvolvimento pessoal, o que implica autoconhecimento. O bem-estar envolve, por um lado, experiências subjetivas que se manifestam em satisfação, prazer e contentamento com a vida; e por outro, fatores objetivos que permitam medir a qualidade de vida. O bem-estar objetivo refere-se a condições mensuráveis e observáveis da qualidade de vida de uma pessoa, como sejam a saúde física e mental, a segurança financeira ou o acesso a recursos. Desta forma, a felicidade pode ser definida como a combinação de uma vida ética que permite à pessoa ter um projeto de vida significativo, juntamente com o equilíbrio entre o bem-estar subjetivo (experiências emocionais e psicológicas) e o bem-estar objetivo (condições materiais e objetivas). Esses componentes interagem e complementam-se para criar um estado geral de felicidade e de satisfação com a vida. O desenvolvimento de virtudes permite a aplicação da vida ética da pessoa.

Figura 3.1

Componentes da felicidade



Fonte: Elaboração própria

Embora se considere imprescindível a definição de uma escala axiológica para definição do projeto de vida, os restantes componentes da felicidade não podem ser considerados menos importantes, devendo ser consideradas todas as necessidades das pessoas. Não podemos decidir *a priori* o que as pessoas aspiram ou precisam. Nas sociedades prósperas, as reivindicações pessoais vão muito além das necessidades normativas. Será esse também um dos objetivos da educação? Permitir que as pessoas projetem uma vida que vá além das necessidades básicas? A educação potência novos desejos e necessidades, de outra forma apenas teríamos um sistema de reprodução. O sistema de princípios e valores compõem o fundamento que medeia as decisões de vida.

CAPÍTULO 4 – Dimensões e critérios de felicidade para um modelo de escola feliz

Introdução

Neste capítulo procurámos identificar as características das escolas felizes e os critérios que contribuem para a felicidade dos alunos e dos profissionais de educação. Simultaneamente, quisemos saber que características as organizações e as lideranças apresentam que são facilitadoras de felicidade e bem-estar.

Realizamos uma revisão narrativa da literatura de artigos que tinham como temática central a felicidade pessoal, social e organizacional em contexto escolar. Avançamos também com uma definição de escola feliz.

1. Gestão e liderança escolar para escolas felizes

Um ambiente organizacional escolar mais feliz depende do tipo de gestão escolar, da liderança eficaz (Auliah *et al.*, 2021), do apoio da direção (Sezer & Can, 2019) e da democratização do poder escolar (Peraza, 2020).

Uma liderança autêntica distingue-se pela comunicação eficaz, *feedback*, justiça, transparência, resolução de problemas, encorajamento, confiança, motivação dos professores, apoio, apreciação, reconhecimento do trabalho realizado, criação de um clima escolar positivo (Akan & Kilic, 2021).

O trabalho dos diretores é influenciado pela cultura e os valores organizacionais. Para que os diretores apresentem uma liderança eficaz, é necessários terem clareza do seu papel, do seu propósito profissional e do significado do seu trabalho (Buonomo *et al.*, 2020). Lavy e Bocker, (2018) verificaram que o senso de significado afeta as relações com o outro e a satisfação profissional. Nesse sentido, é importante refletir com frequência sobre o significado do trabalho (Lavy & Bocker, 2018).

Giãn *et al.* (2021) referem que a gestão escolar espelha o trabalho dos diretores. Nesse sentido, o diretor tem um papel fundamental na construção de uma escola feliz. À partida espera-se que o próprio diretor deva ser uma pessoa feliz, adotando hábitos de vida saudáveis e positivos. O líder terá de dar o exemplo aos restantes professores e outros profissionais das escolas. Conforme referido por Giãn *et al.* (2021), como líder, o diretor terá de ter como meta a constituição de equipas felizes para que cada professor seja um

“embaixador feliz” na escola e na vida. O diretor é um canal de inspiração, adotando a felicidade como missão para construção de uma cultura de felicidade na escola.

Segundo Zhang (2016), os líderes escolares podem ser agentes de mudança e contribuir para uma educação positiva, através do, 1) estabelecimento da missão e visão da escola, 2) identificação das necessidades dos alunos e melhoria da sua qualidade de vida; e 3) desenvolvendo valores morais nos alunos e além do conhecimento teórico.

Calp (2020) identifica como elemento de bem-estar escolar uma postura administrativa mais humanista, apostando no estreitar das relações entre todos os elementos da comunidade escolar, com vista à melhoria dos padrões de qualidade do ensino e da aprendizagem. A valorização, o sentimento de pertença, a segurança e a preservação da saúde mental e física, são também fatores relevantes para a felicidade (Calp, 2020).

A comunicação eficaz, comunicação aberta, baseada na confiança, respeito e liberdade de expressão, são critérios identificados por Sezer e Can (2018) para escolas mais felizes.

Gián *et al.* (2021) identificam os fatores cooperação escola-pais, a cooperação entre professores e alunos. O estudo refere como papel das lideranças garantir a conexão regular com os pais e a comunidade. Já foi apurado que o envolvimento dos pais nas atividades escolares ajuda a promover a qualidade do clima escolar e influencia o desempenho escolar dos filhos (Tomás *et al.*, 2020). Marquez e Main (2021) sugerem a implementação de políticas que permitam facilitar o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos através, por exemplo de planos de conciliação entre a vida profissional e pessoal.

Peraza (2020) e Zhang (2016) identificam as parcerias com agentes locais externos (e.g. empresas, universidades, organizações civis, instituições) como relevantes para projetos no âmbito do bem-estar.

Al-Bataineh, *et al.*, (2021) identificaram a autonomia na tomada de decisões dos professores como significativa para a eficácia dos professores, o que se reflete na percepção de bem-estar.

Segundo Bryson, *et al.* (2019), o investimento na autonomia dos docentes através de práticas colaborativas e partilha de responsabilidades, melhora o compromisso organizacional, a produtividade e a qualidade do serviço.

Relativamente aos processos de ensino aprendizagem, sentir prazer em aprender é fonte de felicidade, para além da segurança e do apoio em sala de aula (Akyurek, 2022).

Por outro lado, a promoção de valores é referida como uma forma de combater o abandono escolar e de aumentar o sentimento de pertença (Marquez & Main, 2021). Kızıllhan (2017), sugere a conexão dos valores e das virtudes à vida diária dos alunos, através das várias disciplinas e atividades não formais.

Martín (2017) considera que a educação para os valores não pode ser apenas realizada através do currículo oculto ou fora dos horários escolares, devendo estar presente nos conteúdos escolares. Morin (2022) verificou que os programas de felicidade e bem-estar a nível extracurricular são relevantes no momento da aplicação, mas seis meses após a sua aplicação, os seus efeitos tendem a baixar. Resultados que indicam a importância de existir uma continuidade na abordagem destas temáticas.

Conforme referido por Calp (2020), os valores universais são relevantes para escolas pacíficas e felizes. Não é possível construir uma escola pacífica sem amor, respeito, partilha, segurança, honestidade, empatia, bondade ou tolerância. Também Giàn *et al.* (2021) defendem que um ambiente de aprendizagem feliz inclui os elementos básicos como o respeito pelo desenvolvimento de cada indivíduo; liberdade dos professores para a criatividade e inovação de métodos de ensino; e boas práticas de democracia, estimulando atividades de questionamento, partilha, discussão e debate.

Gardner-McTaggart (2022) defendem que os sistemas educacionais e as suas lideranças, necessitam de adaptar-se a uma 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 resolver os problemas globais.

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

A felicidade escolar, expressa-se na harmonia entre as expectativas da escola e as necessidades pessoais dos alunos, professores, gestores escolares e outros funcionários (Al-Bataineh, *et al.*, 2021; Sezer & Can, 2019).

Uma escola feliz é um lugar onde as pessoas experimentam um senso de pertença à comunidade escolar, sentem-se bem-vindas, satisfeitas, seguras e podem ser elas mesmas (Calp, 2020).

Uma escola feliz é um lugar onde professores, pais e alunos sentem-se felizes. Os alunos sentem segurança, amizade e amor por professores e colegas, e consideram que as suas alegrias e tristezas podem ser compartilhadas; é um lugar onde não existem imposições, estereótipos, decisões unilaterais, nem violência; os alunos não absorvem apenas conhecimento, mas também se divertem, expressam livremente os seus pensamentos, competências pessoais e capacidades criativas de acordo com a idade psicofisiológica. A aprendizagem é prazerosa, os alunos são cuidados, protegidos e livres de qualquer forma de violência escolar. Os alunos e professores têm oportunidade de aproximarem-se e são respeitados nas suas diferenças. São locais onde todos sentem-se felizes a trabalhar (Giãn *et al.*, 2021).

Giãn *et al.* (2021) sistematizam três dimensões fundamentais para escolas felizes: 1) pessoas (bom relacionamento entre as pessoas); 2) condições de trabalho (gestores escolares, professores, outros funcionários e alunos); 3) estilos de trabalho (forma de trabalhar). Indicam três critérios fundamentais ligados aos fatores referidos, nomeadamente, amor (relacionamentos amigáveis e agradáveis), segurança (sem violência, abuso ou extremismos, existência de justiça e democracia), e respeito (sem violações à moral e à dignidade dos professores e dos alunos; respeito pelas diferenças e sentimentos de cada um; sem imposições nem estereótipos).

Sezer e Can (2018), identificam as seguintes dimensões para uma escola feliz: 1) equipamentos físicos; 2) ambiente de aprendizagem; 3) ambiente escolar; 4) qualificações do professor; 5) comunicação e colaboração; 6) aprendizagem com atividades; 7) atividades sociais; 8) gestão escolar; e 9) política educacional.

Apresentamos no quadro 4.1 um resumo das principais dimensões e critérios encontrados na nossa revisão narrativa da literatura para uma gestão das organizações escolares promotoras de felicidade.

Quadro 4.1

Dimensões e critérios de liderança e gestão para escolas felizes

Dimensão: Liderança e gestão	
Crítérios	Autores
Comunicação eficaz, feedback, liberdade de expressão	(Akan & Kilic, 2021); (Sezer & Can, 2018)
Confiança, justiça e transparência	(Akan & Kilic, 2021); (Sezer & Can, 2019)
Gestão democrática, participação e partilha de responsabilidades	(Bryson, <i>et al.</i> , 2019); (Gardner-McTaggart, 2022); (Giàn <i>et al.</i> , 2021).
Liderança eficaz, inspiradora e positiva	(Auliah <i>et al.</i> , 2021); (De Stasio <i>et al.</i> , 2019); (Platt <i>et al.</i> , 2020); (Giàn <i>et al.</i> , 2021); (Köse & Kahveci, 2021); (Zhang, 2016)
Postura administrativa humanista	(Buonomo <i>et al.</i> , 2020); (Calp, 2020); (Zhang, 2016),
Missão, visão, valores e propósito da escola	(Buonomo <i>et al.</i> , 2020); (Zhang, 2016)
Saúde e bem-estar físico e emocional	(Calp, 2020)
Práticas de sustentabilidade	(Bryson, <i>et al.</i> , 2019); (Gardner-McTaggart, 2022).
Relações saudáveis e respeito	(Diaz & Said, 2019); (Giàn <i>et al.</i> , 2021); (Luzuriaga, <i>et al.</i> , 2017); (O'Rourke <i>et al.</i> , 2019); (Holzer <i>et al.</i> , 2021)
Valorização e igualdade de direitos	(Calp, 2020)
Ambiente escolar positivo e seguro	(Calp, 2020); (Giàn <i>et al.</i> , 2021)
Cooperação escola-família	(Giàn <i>et al.</i> , 2021); (Tomás <i>et al.</i> , 2020)
Recursos adequados	(Sezer & Can, 2018)
Palestras informativas e oficinas de capacitação para Encarregados de Educação	(Diaz & Said, 2019)
Conexão e cooperação com a comunidade local (empresas, universidades, organizações civis, instituições, etc.).	(Peraza,2020); (Zhang, 2016)
Aprendizagem prazerosa	(Akyurek, 2022); (Giàn <i>et al.</i> , 2021)
Educação para a felicidade, talentos, valores e virtudes	(Calp ,2020); (Giàn <i>et al.</i> , 2021); (Kızılhan, 2017). (Marquez & Main, 2021); (Martín, 2017); (Morin, 2022); (Sezer & Can, 2018); (Zhang. 2016)
Visão global	(Gardner-McTaggart, 2022)

Fonte: elaboração própria

2. Dimensões e critérios para promoção da felicidade dos alunos

As estratégias de ensino aprendizagem envolventes e prazerosas, são um critério relevante para a felicidade dos alunos (UNESCO, 2016). As novas tecnologias tornam as aulas mais apelativas e permitem inovar os processos de ensino aprendizagem (Kesik *et al.*, 2023).

Sezer e Can, (2018) indicam a realização de: 1) atividades compatíveis com os talentos; 2) atividades agradáveis; 3) atividades compatíveis com o desenvolvimento dos alunos; 4) atividades que promovam felicidade dos alunos; 5) pouco recurso à memorização; 6) atividades que promovam a imaginação; 7) tarefas que ajudem na aprendizagem; 8) incentivo à investigação; e 9) incentivo das capacidades estéticas.

A participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem permite aos alunos adquirirem autonomia e responsabilidade (Sezer & Can, 2019) e gera climas de aprendizagem mais positivos e motivadores (Morin, 2022). A educação terá de preparar os alunos para uma participação efetiva na sociedade, exaltando a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todos os povos. Na sala de aula os alunos podem aprender a falar no seu tempo, respeitar o outro, ouvir, empatizar (Calp, 2020).

A promoção de ambientes sociais positivos na sala de aula é considerada uma estratégia eficaz para melhorar a saúde mental dos estudantes. Neste sentido, é importante promover programas educativos que contemplem as dimensões intelectual, social e afetiva, permitindo um desenvolvimento integral dos alunos (Luzuriaga *et al.*, 2017).

Zhang (2016) apresenta-nos uma escola onde, durante três anos, foi aplicado um programa de promoção do bem-estar dos alunos. O currículo foi adaptado, bem como o projeto pedagógico. Foi utilizado o Método *Four-Step Learning* que consistiu em aulas de 40 minutos. Os professores ensinavam durante 10 minutos e os alunos exploravam o conteúdo durante 30 minutos através de: 1) autoestudo (conclusão da tarefa de forma independente), 2) partilha e suporte de grupo (partilha das respostas com os membros do grupo), 3) apresentação (apresentação das respostas por cada grupo) e 4) *debriefing* (discussão das respostas e resumo da aprendizagem principal). O método transformou o processo de aprendizagem numa brincadeira divertida. Após 3 anos, a aprendizagem e o bem-estar dos alunos melhoraram significativamente. Kaur e Sharma (2021) sugerem práticas pedagógicas positivas, centradas no aluno. A participação em atividades divertidas e de interação permite melhorar os relacionamentos e os resultados escolares

(Can, 2017). Estas ações valorizam as percepções dos alunos e as suas necessidades (Akyurek, 2022).

O desempenho académico e *engagement* escolar são temáticas referidas em grande parte dos estudos, considerando-se importante a existência de medidas que visem o aumento da satisfação com a escola porque as experiências positivas, o bem-estar e a felicidade estão relacionadas com melhores resultados académicos (Acosta & Clavero, 2019a; Acosta & Clavero, 2019b; Telef, 2021; Yu *et al.*, 2022), existindo uma relação positiva significativa entre felicidade subjetiva dos alunos e o sucesso escolar (Datu *et al.*, 2017).

Os alunos que apresentam resultados escolares de nível superior relatam níveis mais altos de felicidade do que aqueles com classificações inferiores (Carmichael & Czech, 2019), e a adaptação escolar e o desempenho académico são preditores significativos da felicidade (Eoh *et al.*, 2022). No entanto, Oger *et al.* (2022) verificaram que os processos extramente focados nos resultados escolares, geram menor *engagement* escolar. Para garantir que o bem-estar do aluno não coloca em causa a qualidade e a exigência escolar, é sugerida uma intervenção na escola a nível primário (métodos de estudo, gestão do tempo, organização do estudo), e a nível secundário e terciário (soluções individualizadas), com foco nos recursos do ambiente interno (e.g. autoeficácia, forças do aluno, satisfação com a vida) e do ambiente externo (e.g. apoio docente, ritmo e carga de trabalho, métodos de ensino) (Oger *at. al.*, 2022).

Sezer e Can (2018) alertam para a necessidade de não se medir o sucesso escolar apenas através das notas dos alunos, mas tendo em conta uma educação integral, porque a educação orientada para o sucesso académico aumenta a competição entre as escolas e o nível de stress dos alunos.

Basaran e Ozcelik, 2020 verificaram que as crianças tendem a não estabelecer um vínculo significativo com os professores quando a sua maior preocupação são os resultados escolares e o desempenho académico. O estudo sugere que os educadores conheçam melhor o ambiente ecológico dos alunos e percebam as suas necessidades socioeducativas para que possam melhorar as suas práticas educativas.

Além da qualificação académica, espera-se que a educação contribua para o projeto de vida dos estudantes como um todo (Tomás *et al.* 2020). Como as crianças passam a maior parte do tempo na escola, local onde adquirem as primeiras competências sociais essenciais à vida futura, a escola tem uma função primordial no desenvolvimento emocional e social da criança (Kesik *et al.*, 2023).

O ensino de conceitos científicos e filosóficos sobre felicidade e bem-estar pode ter um impacto positivo na vida pessoal e acadêmica dos alunos (Desan *et al.*, 2021). Os alunos que percebem a aprendizagem como útil para o seu futuro emprego, apresentam indicadores mais altos de felicidade do que aqueles com um entendimento oposto (Gashi & Mojsoska-Blazevski, 2016). É também importante que os jovens questionem tradições e hábitos antigos (Peraza, 2020), promovendo-se o pensamento crítico sobre a vida e a formação de estados mentais para a felicidade.

Encontramos nos estudos analisados indicações claras quanto à importância de serem implementados programas de intervenção para promoção da felicidade e bem-estar dos alunos a nível pessoal e social (Datu *et al.*, 2017; Martín, 2017). São sugeridos programas para promover o otimismo e a persistência (Telef, 2021), gratidão e resiliência (Caleon *et al.*, 2019), a resolução de conflitos, a empatia, a autorregulação emocional (Kaur & Sharma, 2021), a convivência e a socialização de alunos, pais e professores (Diaz & Said, 2019; Leung *et al.*, 2021; Morin, 2022; Peraza, 2020).

São sugeridos também a realização de debates, fóruns e espaços de comunicação que ajudem o aluno a desenvolver uma maior percepção do seu sentido de vida (Gián, 2021; O'Rourke *et al.*, 2019) e de programas educativos que visem o desenvolvimento dos conceitos de felicidade eudaimônica, inteligência emocional e afetos (Salavera & Usán, 2022). A escola pode também organizar mais clubes e atividades para os alunos vivenciarem e interagirem, incentivando a participação dos pais, e dinamizar, regularmente, reuniões temáticas sobre ética dos professores (Gián, 2021).

São sugeridas palestras informativas para pais bem como oficinas de capacitação, comunicação assertiva, inteligência emocional, saúde familiar, autoestima, relacionamento familiar (Diaz & Said, 2019). Os pais devem ser sensibilizados para a necessidade de uma educação a nível integral (Gián *et al.*, 2021).

Sezer e Can, (2018) consideram importante a existência de: 1) atividades sociais nas escolas; 2) atividades desportivas; 3) atividades artísticas; 4) atividades na natureza; 5) atividades de leitura.

O desenvolvimento de competências cognitivas para a felicidade implica a criação de espaços de aprendizagem flexíveis, cooperativos e de aprendizagem em grupo (Calp, 2020; Peraza, 2020; Martin, 2017).

Os processos aplicados em espaços alternativos à sala de aula já mostraram serem eficazes, contribuindo para melhores resultados escolares (Sobel, 2020).

A amizade e os relacionamentos estabelecidos na comunidade escolar estão relacionados com a percepção de felicidade e bem-estar dos alunos (UNESCO, 2016). O apoio social dos colegas, amigos, professores e da família correlacionam-se significativamente com a felicidade e os resultados acadêmicos (Heinsch *et al.*, 2020; Leung *et al.*, 2021; López-Pérez & Zuffianò, 2021; Lukoševiciute *et al.* 2022; Šeboková *et al.*, 2018; Tomás *et al.*, 2020). Desta forma, o clima escolar positivo onde os alunos sintam-se acolhidos e seguros é importante para a felicidade (Akyurek, 2022; Blazar & Kraft, 2017; Martín, 2017; Mínguez, 2020).

O ambiente escolar tenderá a proporcionar maior felicidade através de: 1) ambiente seguro e sem *bullying*; 2) existência de solidariedade na escola; 3) alunos valorizados; 4) ambiente escolar de suporte; 5) professores felizes; 6) promoção da autoconfiança; 7) escola agradável. Relativamente ao ambiente de aprendizagem, espera-se: 1) avaliação razoável; 2) processos centrados no aluno; 3) aprendizagem cooperativa; 4) aprendizagem e avaliação sem ansiedade; 5) interesse em aprender; 6) cooperação; 7) aprendizagem baseada nas competências sociais; 8) respeito pelas diferenças; 9) aprendizagem pela experiência; 10) ambiente disciplinado; 11) aprendizagem baseada na resolução de problemas; 12) incentivo à aprendizagem; 13) respeito pelos direitos humanos; 14) ambiente de aprendizagem científico; 15) aprendizagem sem receio dos resultados; 16) aprendizagem baseada nas competências pessoais (Sezer & Can, 2018).

À semelhança dos resultados verificados pela a UNESCO (2016), “pessoas” são a dimensão com maior peso na felicidade dos alunos (e.g. professores, colegas, funcionários, trabalhadores sociais e psicólogos) (Luzuriaga, *et al.*, 2017). As crianças associam a felicidade na escola, em primeiro lugar, às relações positivas, seja com colegas ou com professores (Diaz & Said, 2019). 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 *et al.*, 2019). Noutro estudo foram identificadas as 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).

As crianças apresentam exemplos de felicidade derivados do seu pensamento concreto, mais relacionados à felicidade hedónica (Luzuriaga, *et al.*, 2017) e a experiências do presente, em contraste com a definição dos adultos mais centrada 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 (gostam de pessoas alegres e de quem as 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 & Said, 2019; Sezer & Can, 2019).

Os amigos parecem ser mais importantes até por volta dos 9 anos de idade, mas na adolescência o resultado acadêmico 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 eudaimônicos porque já têm capacidade de refletir sobre a vida e os valores.

Calp (2020) identifica 12 categorias que os alunos mais valorizam para uma escola feliz, a saber: 1) um lugar divertido; 2) um lugar tranquilo; 3) um lugar onde os professores não ficam tristes; 4) um lugar com valores; 5) um lugar como um ambiente familiar; 6) um lugar onde as ideias são respeitadas 7) um lugar sem violência; 8) um lugar com regras; 9) um lugar onde as brincadeiras são permitidas; 10) um lugar onde ninguém tem medo do professor; 11) um lugar onde as responsabilidades são cumpridas; e 12) um lugar onde existe respeito.

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). Relevante também ter em conta as diferenças de género (Akyurek, 2022; Cui & Yang, 2022; Davis *et al.*, 2021; Lukoševiciute *et al.*, 2022; Mínguez, 2020), socioeconómicas, étnicas e culturais (Acosta & Clavero, 2019b; Carmichael & Czech, 2019; Davis *et al.*, 2021; Ninomiya *et al.*, 2021) e a idade (Acosta & Clavero, 2019b).

Apresentamos no quadro 4.2 as principais dimensões e critérios para a felicidade dos alunos nas escolas.

Quadro 4.2

Dimensões e critérios para a felicidade dos alunos na escola

Dimensão: Felicidade dos alunos	
Crítérios	Autores
Desenvolvimento de competências morais, cognitivas, sociais, emocionais e afetivas (educação integral).	(Askill-Williams <i>et al.</i> , 2018); (In, 2022); (Luzuriaga <i>et al.</i> , 2017); (Šeboková <i>et al.</i> , 2018); (Sezer & Can, 2018); (Kesik <i>et al.</i> , 2023); (Yap <i>et al.</i> , 2022); (Zhang, 2016);
Educação para a felicidade eudaimónica e da felicidade hedónica	(Calp, 2020); (Datu <i>et al.</i> , 2017); (Desan <i>et al.</i> , 2021); (Caleon <i>et al.</i> , 2019); (Giàn <i>et al.</i> , 2021); (Marquez & Main, 2021); (Martín, 2017); (O'Rourke <i>et al.</i> , 2019); (Kızılhan, 2017); (Sezer & Can, 2018); (Salavera & Usán, 2022); (Telef, 2021); (Tomás <i>et al.</i> 2020).
Promoção da igualdade de oportunidades e inclusão.	(Calp, 2020); (Sezer & Can, 2018)
Equilíbrio de horas letivas.	(Sezer & Can, 2018)
Práticas pedagógicas prazerosas e motivadoras.	(Acosta & Clavero, 2019a; 2019b); (Akyurek, 2022); (Can, 2017) (Giàn <i>et al.</i> , 2021); (Morin, 2022); (Sezer & Can, 2018); (Telef, 2021); (Yu <i>et al.</i> , 2022); (Zhang, 2016)
Perceção de segurança.	(Akyurek, 2022); (Blazar & Kraft, 2017); (Calp, 2020); (Martin, 2017); Mínguez, 2020); (Kaur & Sharma, 2021); (Sezer & Can, 2018)
Utilização de recursos tecnológicos.	(Kesik <i>et al.</i> , 2023)
Educação tendo em conta os talentos e competências pessoais.	(Sezer & Can, 2018); (Kaur & Sharma, 2021)
Práticas pedagógicas centradas no aluno e nos estágios de desenvolvimento.	(Akyurek, 2022); (Sezer & Can, 2018); (Kaur & Sharma, 2021)
Promoção da criatividade, inovação e incentivo à investigação científica.	(Sezer & Can, 2018)
Espaços de aprendizagem flexíveis, cooperativos e alternativos à sala de aula.	(Calp, 2020); (Peraza, 2020); (Martín, 2017); (Sezer & Can, 2018); (Sobel, 2020).
Promoção de competências primárias (métodos de estudo, gestão de tempo, organização do estudo).	(Oger <i>at. al.</i> , 2022)
Atividades não formais e clubes (artísticas, desportivas, sociais).	(Giàn, 2021); (Sezer & Can, 2018)
Inclusão e respeito pelas diferenças.	(Acosta & Clavero, 2019a); (Sezer & Can, 2018); (Akyurek, 2022); (Cui & Yang; 2022); (Davis <i>et al.</i> , 2021); (Lukoševiciute <i>et al.</i> , 2022); (Mínguez, 2020), (Carmichael & Czech, 2019); (Davis <i>et al.</i> , 2021); (Ninomiya <i>et al.</i> , 2021)
Indicadores de sucesso educativo variados (além dos testes).	(Acosta & Clavero, 2019a; 2019b); (Basaran & Ozcelik, 2020); (Oger <i>at. al.</i> , 2022); (Sezer & Can, 2018); (Telef, 2021); (Yu <i>et al.</i> , 2022).
Aprendizagem pela experiência.	(Sezer & Can, 2018)

Fonte: Elaboração própria

3. Dimensões e critérios para promoção da felicidade dos professores

Martín (2017) identifica como fatores de felicidade a oferta formativa adequada, o clima escolar positivo, o tipo de processos pedagógicos adotados e as atividades de promoção do bem-estar e felicidade. A formação docente pretende melhorar a qualidade de vida dos docentes e aumentar a sua eficácia profissional, esperando-se um efeito positivo no bem-estar dos alunos (Martín, 2017). Calp (2020) sugere que os docentes sejam informados sobre formas alternativas de ensino e sobre programas de promoção do bem-estar e felicidade.

Além da formação tradicional, existem escolas que convidam consultores externos, acadêmicos e formadores para ministrarem aos professores, 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, pesquisa-ação) (Zhang, 2016).

Sezer e Can (2018) referem que os professores contribuem para escolas felizes quando: 1) apresentam entusiasmo pelo trabalho; 2) dignificam os alunos; 3) apresentam interesses próximos aos dos alunos; 4) têm equipamentos ao seu dispor; 5) são eficientes pedagogicamente; 6) abertos à inovação; 7) ensinam aprendendo; 8) têm capacidade de comunicação; 9) são justos e consistentes; 10) sabem gerir o tempo; 11) apoiam os alunos.

Köse e Kahveci (2021) verificaram uma relação positiva entre o perfil genético das escolas e a felicidade organizacional dos professores. Professores que relatam um ADN mais positivo das escolas, tendem a apresentar níveis de felicidade mais altos. Outros estudos verificaram que uma atmosfera positiva melhora o desempenho no trabalho (De Stasio *et al.*, 2019; Platt *et al.*, 2020), e que 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).

Variáveis como a autoestima ou a perceção de saúde estão relacionadas com a felicidade dos professores (Benevene *et al.*, 2019). A compreensão das características dos professores pode ser útil para melhorar o *engagement* docente e propor formação mais eficaz (Benevene *et al.*, 2018; Vorkapić & Peloza, 2017), tendo por princípio o desenvolvimento de processos individuais e coletivos (Peraza, 2020).

Outros estudos sugerem que a formação docente inicial e contínua de professores deveria conter conteúdos específicos sobre bem-estar e felicidade (Palomera Martín, 2017), inteligência emocional (Mérida-López *et al.*, 2022; Peláez-Fernández *et al.*, 2021) e de desenvolvimento de competências interpessoais, empatia e escuta ativa (Blazar &

Kraft, 2017). Mérida-López *et al.* (2022) referem que os professores pertencem a um grupo profissional com 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.

Uma escola feliz é um lugar onde todos os profissionais sentem-se valorizados, não existe repressão, existe, paz, justiça, igualdade de direitos, a comunicação é eficaz e a educação é inclusiva (Calp, 2020).

A felicidade dos professores está também relacionada com o relacionamento que têm com os pais dos alunos, com o apoio que recebem dos colegas de profissão, perceção de autoeficácia, a carga de trabalho atribuída pela gestão e com as atitudes positivas em relação às inovações e às decisões superiores (Sezer & Can, 2019).

Os fatores que conduzem a uma maior felicidade no trabalho são os relacionamentos positivos, tanto com os colegas como com a direção, a realização de atividades com propósito, o reconhecimento do trabalho e o tratamento justo (Benevene *et al.*, 2019). Um ambiente de trabalho feliz é descrito como um contexto com relacionamentos positivos (e.g. colaborativos, cooperativos, sem pressão, de confiança, respeito mútuo), onde se experimentam emoções positivas (e.g. confiança, respeito, tranquilidade, diversão, momentos agradáveis, conforto psicológico), as pessoas estão motivadas e o trabalho realizado é significativo, existindo um sentimento de realização que leva a uma maior produtividade (Şahin & Özgenel., 2020).

Existem fatores importantes a ter em consideração quando se projetam políticas docentes, nomeadamente, a idade e o tempo de serviço dos docentes (Al-Bataineh, *et al.*, 2021). Professores com menos de cinco anos de serviço são mais felizes do que aqueles que têm mais tempo de experiência (Al-Bataineh, *et al.*, 2021).

O quadro 4.3 apresenta as dimensões e critérios para a felicidade dos professores.

Quadro 4.3

Dimensões e critérios para a felicidade dos professores na escola

Dimensão: Felicidade dos docentes	
Crítérios	Autores
Formação sobre felicidade e bem-estar, gestão de conflitos, inteligência emocional, comunicação eficaz, etc.	(Blazar & Kraft, 2017); (Calp, 2020); (Martín, 2017); (Mérida-López <i>et al.</i> , 2022); (Peláez-Fernández <i>et al.</i> , 2021); (Peraza, 2020); (Zhang, 2016)
Bom ambiente de trabalho	(De Stasio <i>et al.</i> , 2019); (Platt <i>et al.</i> , 2020); (Köse & Kahveci, 2021); (Şahin <i>et al.</i> , 2019)
Medidas de felicidade no trabalho e promoção do bem-estar.	(Benevene <i>et al.</i> , 2019); (Calp, 2020)
Consideração das necessidades e características individuais	(Benevene <i>et al.</i> , 2018); (Vorkapić & Peloza, 2017); (Peraza, 2020)
Carga de trabalho atribuída.	(Sezer & Can, 2019)
Relacionamentos positivos e cooperação.	(Benevene <i>et al.</i> , 2019); (Şahin <i>et al.</i> , 2019).; (Sezer & Can, 2018)
Autonomia dos professores.	(Al-Bataineh, <i>et al.</i> , 2021); (Bryson, <i>et al.</i> , 2019)
Significado do trabalho e medidas de reconhecimento e valorização profissional.	(Lavy & Bocker, 2018); (Calp, 2020).
Motivação, entusiasmo, <i>engagement</i>	(Benevene <i>et al.</i> , 2019); (Sezer & Can, 2018); (Vorkapić & Peloza, 2017)
Competências pessoais do professor (comunicação, relacionamento, etc.)	(Al-Bataineh, <i>et al.</i> , 2021); (Benevene <i>et al.</i> , 2019); (Peláez-Fernández <i>et al.</i> , 2021); (Sezer & Can, 2018)
Recursos apropriados	(Sezer & Can, 2018)

Fonte: Elaboração própria

Conclusões do capítulo

Neste capítulo verificámos que as escolas felizes apresentam processos escolares mais participativos, flexíveis e permitem a cooperação entre pares. Este paradigma implica um investimento nas relações de qualidade entre as pessoas da comunidade escolar e o incentivo ao trabalho de equipa. Implica também que os programas educativos não se foquem apenas na dimensão intelectual, mas também nas componentes social e afetiva. Uma escola feliz apresenta uma gestão transparente, democrática e participativa, e garante processos justos, igualdade de direitos e práticas sustentáveis.

A revisão narrativa realizada revelou a importância de uma educação que tenha em consideração as capacidades, talentos e necessidades socioeducativas dos alunos. A formação docente apresenta-se como uma ferramenta para a implementação de processos

mais adequados e inclusivos. Para que a felicidade seja valorizada e promovida em sala de aula, é necessário que seja reconhecida como uma vertente importante da vida. Para uma maior sensibilização sobre a temática, a formação inicial e continua dos professores pode apresentar conteúdos sobre bem-estar e felicidade. Tal implica a reflexão sobre os conteúdos da formação profissional e acadêmica, mas também sobre as políticas educativas existentes.

A educação para a felicidade e os valores, estando presente nos conteúdos diários, contribui para a capacitação dos alunos para uma vida mais feliz. Os valores e atitudes de felicidade podem ser ensinados o mais cedo possível, indicando a importância da existência de um espaço regular de educação para a felicidade, seja através da educação formal ou não formal.

A dinamização destas medidas ao nível dos processos de ensino aprendizagem teria um impacto nas relações escolares existentes nas escolas porque poderia contribuir para uma melhor convivência entre as pessoas, seja de alunos ou de profissionais da educação. Além disso, os processos seriam mais humanizados o que permitiria atuar em dimensões e fatores pessoais que afetam o bem-estar e sucesso escolar dos alunos, mas também dos docentes.

Relativamente aos professores, o tipo de gestão e a liderança, são dimensões que afetam a vida dos professores. Os professores são mais felizes em escolas que apresentem uma gestão mais democrática, participativa e promotora da sua autonomia. Os professores sentem maior bem-estar e felicidade em climas escolares onde exista uma cultura de colaboração, cooperação, uma comunicação eficaz com sistemas de *feedback*, transparência, justiça e que inspirem confiança. O apoio, o reconhecimento e a motivação das lideranças são fatores importantes para a felicidade dos professores e para que estes sintam um maior *engagement* profissional.

Os fatores pessoais são também uma dimensão importante relativamente à felicidade dos docentes. Sendo uma profissão que pode levar ao stress e ansiedade, torna-se necessário investir em medidas que promovam o bem-estar docente.

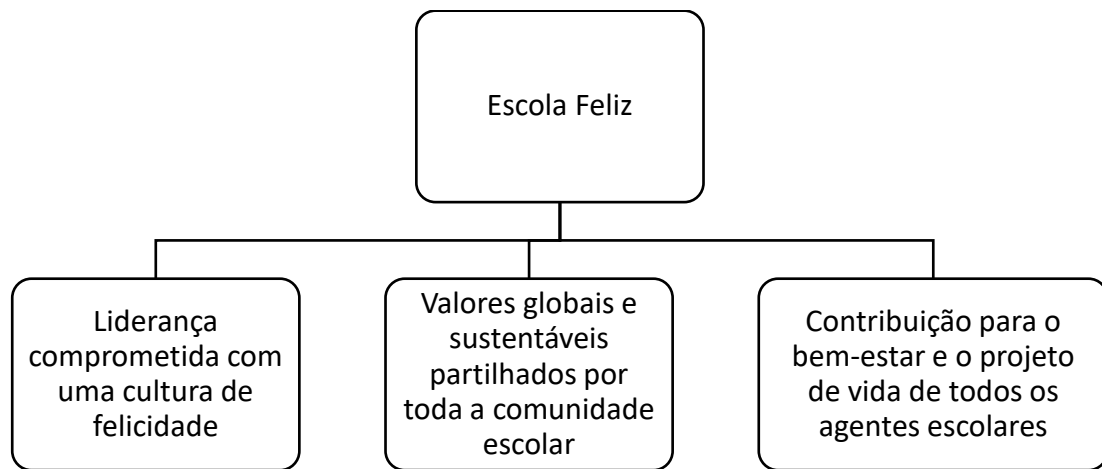
Conforme referido por Clarke (2020), é possível conciliar felicidade e bem-estar na educação, contrariando-se o discurso de *trade-off*, utilizado para justificar políticas que prejudicam o bem-estar dos alunos, através de pressões excessivas para obtenção de resultados académicos ou da redução de atividades de carácter não formal e de tempo livre. A promoção do bem-estar escolar, o desempenho académico e a qualidade

académica podem ser alcançados simultaneamente, desde que sejam adotadas práticas educacionais que priorizem todos estes objetivos.

Concluimos este capítulo com a nossa definição de escola feliz. Uma escola feliz reflete-se numa organização escolar que assegura as condições essenciais para estimular um ambiente educacional e profissional fundamentado em três princípios essenciais: 1) liderança comprometida com uma cultura de felicidade; 2) valores globais e sustentáveis partilhados por toda a comunidade escolar; 3) contribuição da escola para o bem-estar e o projeto de vida de todos os agentes escolares. Estes elementos entrelaçam-se para criar uma atmosfera positiva e saudável, onde todos os envolvidos sentem-se valorizados e motivados a crescer a nível pessoal, social e escolar/profissional, tendo em conta o seu projeto de vida. Neste sentido, os principais componentes que definem a Escola Feliz são: a) liderança democrática, participativa, transparente e orientada para a valorização pessoal a nível escolar e profissional; b) ambiente acolhedor, seguro e inclusivo, onde a diversidade é celebrada, o respeito mútuo é valorizado e todos sentem que fazem parte de uma comunidade coesa; c) condições de trabalho adequadas, incluindo um horário apropriado, reconhecimento, formação apropriada e recursos para desempenhar as suas funções com eficiência e satisfação; d) comunicação eficaz entre a gestão escolar e todas as partes interessadas; e) promoção de processos pedagógicos centrados no aluno, adaptados às características pessoais e à realidade global atual; f) envolvimento ativo da família na escola; g) abertura à comunidade e parcerias com organizações locais, empresas, universidades e outras instituições para enriquecer o ambiente de aprendizagem e de trabalho; h) promoção de atividades não formais de desenvolvimento pessoal e social de todas as partes interessadas; i) espaços da escola projetados para serem inspiradores, funcionais e seguros, favorecendo a aprendizagem, a criatividade e a interação social.

Figura 4.1

Princípios da Escola Feliz



Fonte: Elaboração própria

A escola feliz não procura apenas o sucesso académico, mas também o desenvolvimento humano e social, promovendo a felicidade tendo em conta um paradigma holístico ou integral.

CAPÍTULO 5 – Responsabilidade Social nas organizações escolares

Introdução

Neste capítulo começamos por definir RS e, depois, procuramos identificar o conceito relativamente à educação. Em estabelecimentos do ensino obrigatório, o conceito é ainda recente e pouco estudado, mas no caso do ensino superior, a RS já faz parte da sua dinâmica. Damos a conhecer alguns dos instrumentos de RS atualmente existentes para o ensino superior, verificando quais destes podem ser adaptáveis ao ensino não superior. O Observatório de RS para o ensino superior tem realizado investigação na área, tendo já publicado um documento com indicadores de RS na educação. Analisamos ainda os parâmetros da ESG verificando a sua aplicabilidade aos estabelecimentos de ensino obrigatório. Apresentamos também neste capítulo a nossa definição de RS na escola.

1. Definição de Responsabilidade Social

Conforme referido na norma internacional de Responsabilidade Social NP ISO 26000 (IPQ, 2011), o termo começou por estar ligado aos negócios, mas, porque o desenvolvimento sustentável deve ser uma preocupação de todos, a responsabilidade social deixou de ser apenas restrita ao mundo empresarial.

A RS é um tipo de sistema autorregulatório que torna as organizações responsáveis pelos seus empreendimentos para com todas as partes interessadas e a sociedade (Freeman, 2011).

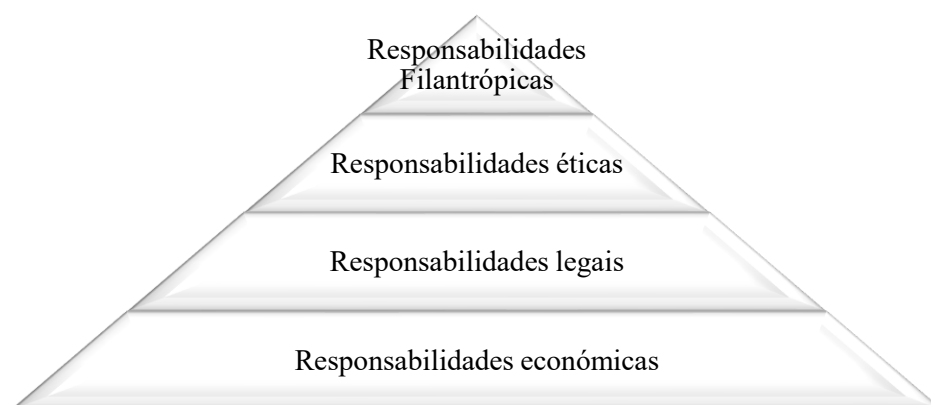
A característica essencial da RS é a livre disposição de uma organização para integrar considerações sociais e ambientais nas suas decisões, responsabilizando-se pelo impacto das suas ações na sociedade e no meio ambiente. Tal implica um comportamento transparente e ético que contribua para o desenvolvimento sustentável, em conformidade com a legislação aplicável e consistente com as normas internacionais (IPQ, 2011).

Carroll (1979) identifica quatro componentes da RS, a saber, responsabilidade económica, legal, ética e filantrópica. A responsabilidade económica refere-se à responsabilidade das organizações em produzirem bens e serviços de acordo com as necessidades da sociedade. Ao serem lucrativas, permitem a criação de empregos e o pagamento de impostos. A responsabilidade legal é definida como um senso de compromisso da organização com as suas regras e regulamentos operacionais, implicando

o cumprimento das leis em vigor. A responsabilidade ética, vai além do cumprimento das leis, envolvendo a necessidade de as organizações cuidarem dos interesses sociais além do exigido pela lei. Espera-se das empresas, práticas comerciais justas e responsáveis para com funcionários, clientes e o ambiente. Finalmente, através da responsabilidade filantrópica, é espectável que as empresas contribuam de forma voluntária para a sociedade. As empresas envolvem-se, por iniciativa própria, em atividades que não são legalmente obrigatórias, por exemplo, em doações, patrocínio de eventos, programas de voluntariado, entre outras ações que beneficiem a sociedade. Portanto, a RS implica uma envolvimento com a sociedade num movimento de contribuir, dar alguma coisa, de acrescentar e não apenas de ganhar economicamente (Carol, 1979).

Figura 5.1

Pirâmide da Responsabilidade Social



Fonte: Carrol (1979)

Conforme referido na NP ISO 4469-1:2008 (IPQ, 2008), os princípios da RS orientam a organização no processo de definição e revisão das estratégias políticas, práticas e nos processos de implementação. Alguns dos princípios referidos por esta norma são o cumprimento da lei; o respeito pelas convenções e declarações reconhecidas internacionalmente; o reconhecimento do direito das partes interessadas em serem ouvidas; a atuação transparente da organização; a partilha de informação e comportamento aberto. A norma distingue dois tipos de aspetos que a responsabilidade social pode considerar, nomeadamente: a) aspetos que podem ser controlados pela organização (e.g. organização do tempo, conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal, etc.); e b) aspetos que podem ser influenciados pela organização (e.g. negociação

coletiva, questões relacionadas com atividades ou produtos de clientes e fornecedores, etc.).

Em 2017 a Inspeção Geral das Atividades Culturais (IGAC), através do Grupo de Trabalho de Responsabilidade Social (GTRS), deu um contributo para a implementação da RS ao publicar o “Plano de Ação Participativo para a Responsabilidade Social” (IGAC, 2017). A ambição do documento era:

contribuir para a criação de um ambiente onde qualquer colaborador consiga encarnar no seu trabalho aquilo que é enquanto pessoa, de modo a que a IGAC seja uma extensão do seu projeto de vida. À escala organizacional, mais do que bem-estar, este cenário aspira a um ideal de Felicidade Corporativa, completamente indissociável desta nova narrativa para a IGAC. (p. 8)

O plano tem por objetivo implementar práticas que permitam aumentar o bem-estar através dos princípios de RS, contemplados na ISO 26000 e o desenvolvimento sustentável. As medidas previstas são: a) capacitar recursos humanos com vista a desenvolver as competências em RS e interculturais, desenvolver trabalho em rede, criar parcerias e procurar soluções inovadoras; b) repensar estratégias relacionais construindo um sistema de valores organizacionais numa lógica de *bottom-up*; c) construir um sistema de valores emocionais e integrá-lo no sistema de valores organizacionais; d) conceber um Índice de Felicidade Corporativa e respetivos mecanismos de monitorização e de avaliação; e) avaliar o grau de RS do modelo de liderança e dos modelos de gestão da organização, bem como identificar práticas de RS e incentivar a implementação da ISO 26000; f) renovar a cultura organizacional no sentido de permitir organizações que pensem na felicidade e no bem-estar dos trabalhadores através de medidas de igualdade, igualdade de género, segurança, ambiente saudável e participativo, conciliação do trabalho, vida pessoal e familiar; e, g) avaliar o impacto das medidas, medindo a satisfação e concebendo instrumentos de monitorização e avaliação do impacto da RS (IGAC, 2017).

As estratégias de RS permitem a melhoria de vida dos profissionais através da conciliação entre a vida pessoal e profissional (Dixit, 2020). As dimensões de RS refletem as expectativas da sociedade em um determinado momento e, portanto, são passíveis de mudança. Algumas dessas dimensões são a justiça, o equilíbrio social, os direitos humanos, a ética, a filantropia, o altruísmo ou a sustentabilidade (Dixit, 2020). Entidades

como governos, empresas, organizações, corporações, assumem um compromisso com as partes interessadas. Existe uma relação mútua de dependência de poder entre as organizações e as partes interessadas. Conforme referido por Hidalgo, (2021), “O objetivo final da responsabilidade social (qualquer que seja a sua abordagem) é o ser humano e a preservação dos seus legítimos interesses com base no consenso com os seus pares” (p. 56).

A RS incentiva ações que permitam contribuir para a motivação dos trabalhadores, melhorar o ambiente de trabalho, criar um senso de pertença ao local de trabalho, diminuir conflitos, atrair e reter talentos, diminuir o absentismo, reduzir custos. Para o efeito, podem ser realizadas atividades para melhorar a qualidade de vida dentro e fora da empresa, sendo os destinatários os trabalhadores e os familiares (Hidalgo, 2021).

O Pacto Global das Nações Unidas (Global Compact, s.d.), indica 10 princípios fundamentais para um mercado mundial socialmente responsável, a saber, 1) as empresas devem respeitar a proteção aos direitos humanos protegidos internacionalmente; 2) garantir a não participação em violações desses direitos; 3) apoiar a liberdade de associação e a negociação coletiva; 4) abolir todas as formas de trabalho forçado e escravo; 5) abolir o trabalho infantil; 6) eliminar a discriminação no emprego; 7) adotar uma abordagem preventiva quanto aos desafios ambientais; 8) realizar iniciativas de promoção da responsabilidade ambiental; 9) incentivar a difusão de tecnologias sustentáveis e amigas do ambiente; e 10) combater todas as formas de corrupção, incluindo extorsão e suborno. Os Dez Princípios do Pacto Global derivam de quatro declarações e convenções universalmente aceites, nomeadamente, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração da Organização Internacional do Trabalho sobre Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho, Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento, e Convenção das Nações Unidas contra a Corrupção. A adesão ao pacto implica o comprometimento das organizações quanto à comunicação regular das suas ações relativas aos princípios referidos.

O Pacto Global fundamenta-se no modelo ESG, isto é, nas dimensões ambiental (*E-Environmental*), social (*S-Social*) e governação organizacional (*G-Governance*). A sigla ESG surgiu em 2004 no relatório *Who Cares Wins The Global. Connecting Financial Markets to a Changing World. Recommendations by the financial industry to better integrate environmental, social and governance issues in analysis, asset management and securities brokerage*. (Global Compact, 2004). Apesar de voltado para as empresas, o relatório deixa pistas relevantes para uma gestão ética e sustentável das escolas ao nível

social e ambiental. A nível ambiental, destaque-se a redução de emissões e resíduos tóxicos e as exigências sociais de transparência e responsabilização. A nível social refira-se a saúde e segurança no trabalho, as relações comunitárias, ou a defesa dos direitos humanos. E a nível da governança são indicadas, por exemplo, as práticas confiáveis ou a não corrupção (Global Compact, 2004, p.6). O relatório convida as organizações a implementarem princípios e políticas ESG e a fornecer informações e relatórios de forma padronizada. Em 2022 foi publicada a Diretiva 2022/2464 do Parlamento Europeu e do Conselho, relativa ao relato de sustentabilidade das empresas (Diretiva EU 2022/2464, 2022). Um ano depois surgiram as Normas Europeias de Relato de Sustentabilidade (ESRS). As normas têm como objetivo padronizar a forma como as organizações reportam as suas práticas e pactos ambientais, sociais e de governação, aumentam a transparência, permitem que as partes interessadas avaliem melhor o desempenho sustentável das organizações e contribuem para um alinhamento com os ODS da ONU (European Commission, 2023).

2. Responsabilidade Social na educação

A RS implica comportamentos éticos por parte das lideranças escolares. Toytok e Kapusuzoglu (2016), verificaram uma correlação significativa positiva entre liderança ética e a cultura organizacional. Quanto mais comportamentos éticos por parte da liderança, mais positiva é a perceção dos professores quanto à cultura organizacional. Entre as recomendações do estudo, destaca-se a existência de uma justiça social entre os professores ao nível de distinções e punições, para além de uma avaliação transparente. A ausência de uma liderança ética pode influenciar os processos educativos e o desenvolvimento de uma cultura organizacional positiva (Toytok & Kapusuzoglu, 2016).

Chandler *et al.* (2011), referem a importância da inclusão de temáticas de RS nos conteúdos educativos, sugerindo processos de ensino práticos através do *Service Learning*, como forma de trabalhar a responsabilidade social, cidadania e democracia, através de aulas práticas que permitam explorar situações reais.

A aplicação prática contribui para a formação de uma consciência global ética e sustentável do mundo (Ramboarisata & Gendron, 2019; Zande, 2011). O ensino através de conteúdos socialmente responsáveis permite formar futuros cidadãos e profissionais mais éticos e com uma visão sustentável do planeta (Zande, 2011). A RS das escolas reflete-se em maior sucesso académico e melhores relações sociais. Nesta perspetiva, a

escola desenvolve o processo de RS como uma competência pessoal e social a par do processo de instrução (Wentzel, 1991).

Pop *et al.* (2011) sugerem um currículo de RS com temáticas como sustentabilidade, inovação, ética, empreendedorismo, liderança, mitigação de problemas ambientais, entre outros.

Olexiivna (2015) realça que a família é fonte primária do desenvolvimento da personalidade, por isso, é também importante a formação da família na questão da responsabilidade social, apontando para um sistema de aprendizagem ao longo da vida. Defende ainda que são necessários novos referenciais para a educação, sendo importante o alinhamento entre as políticas educacionais e as formas de gestão escolar, permitindo um apoio efetivo à concretização de projetos inovadores.

Partindo do princípio que a escola pode contribuir para a concretização das metas dos ODS, Annan-Diab e Molinari (2017) defendem uma metodologia de ensino aprendizagem multi e interdisciplinar.

Recentemente foi publicado um artigo que analisou os relatórios ESG de 147 instituições de ensino superior e que propõe 112 indicadores nas áreas ambiental, social, de governança e educacional (Mo & Wang, 2023), conforme quadro 5.1.

Quadro 5.1

Dimensões e indicadores ESG na educação

Dimensões	Indicadores propostos
Ambiental	Materiais; energia; água e efluentes; biodiversidade; emissões; desperdício; avaliações ambientais.
Social	Práticas laborais: empregabilidade; gestão das relações; saúde e segurança; diversidade e igualdade de oportunidade. Direitos humanos: não discriminação; liberdade de associação e negociação coletiva; práticas de segurança. Sociedade: comunidades locais; avaliação social do fornecedor; políticas públicas. Responsabilidade pelo produto ou serviço: saúde e segurança do cliente.
Governança	Estrutura e composição da governança; funções; remuneração; estratégia de desenvolvimento sustentável; políticas e práticas para uma conduta responsável; anticorrupção.
Educacional	Ensino: incorporação do desenvolvimento sustentável nos currículos; capacitação para o desenvolvimento de competências de sustentabilidade; suporte administrativo. Investigação: informações gerais; subsídios; publicações e produtos; programas e centros. Divulgação: atividade e serviço comunitário; aprendizagem no serviço.

Fonte: Mo e Wang (2023)

No caso de Portugal a atuação responsável por parte das instituições de ensino superior tornou-se mais consciente com o surgimento do “Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior” (ORSIES, 2018) e com os “Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior” (ORSIES, 2020). Destaque-se ainda o modelo URSULA da América Latina que inspira a proposta portuguesa.

2.1. Instrumentos orientadores para as instituições educativas

a) Manual de Primeiros Passos em Responsabilidade Social Universitária

Em 2009 foi publicado na América Latina o “Manual de Primeiros Passos em Responsabilidade Social Universitária” (Vallaeyts *et al.*, 2009). O manual refere que o processo de RS abrange quatro áreas da Universidade, nomeadamente, a) âmbito organizacional; b) área educacional; c) conhecimento; e d) esfera social (local e global). O manual encontra-se dividido em quatro passos essenciais: 1) compromisso (envolver as partes interessadas; comprometer a instituição; organizar uma equipa responsável); 2) autodiagnóstico participativo (analisar a gestão, a formação, o conhecimento e a participação social); 3) conformidade (selecionar as áreas de melhoria e executar projetos); 4) responsabilidade (reportar aos grupos de interesse; recomeçar o processo).

b) Modelo URSULA

O modelo URSULA - União de Responsabilidade Social Universitária da Latino-América (Vallaeyts, 2019) tem por objetivo contribuir para concretização dos 17 ODS. Indica três dimensões éticas para uma consciência de RS: a) ética pessoal (virtudes; pessoa), b) ética pública (justiça; sociedade), e c) ética global (sustentabilidade; espécie humana). O modelo URSULA é composto por uma série de metas divididas pelas áreas: a) gestão organizacional (bom clima de trabalho e equidade; campus sustentável; ética, transparência e inclusão; b) formação (aprendizagem baseada em desafios sociais; inclusão curricular das 17 metas dos ODS; matrizes curriculares elaboradas com a participação de atores externos); c) cognição (inter e transdisciplinaridade; pesquisa na e com a comunidade; produção e difusão de conhecimento útil); e d) participação social

(projetos cocriados, duradouros e de impacto; participação na agenda de desenvolvimento local, nacional e internacional. Considera-se que a RS é uma exigência ética para todas as organizações na medida que todas provocam um impacto na sociedade.

c) Livro Verde sobre Responsabilidade Social educativa

Em 2018 foi publicado pelo Observatório sobre Responsabilidade Social e Ensino Superior (ORSIES), o Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior (ORSIES, 2018). O Livro Verde apresenta quatro recomendações para a criação de organizações educativas socialmente responsáveis, nomeadamente, 1) campus socialmente responsável (implica uma governação democrática e transparente através da implementação de princípios éticos e da promoção dos direitos humanos); 2) formação pessoal e profissional dos estudantes (pretende a formação de cidadãos socialmente responsáveis e com pensamento crítico); 3) gestão socialmente responsável da produção e difusão do conhecimento, isto é, desenvolvimento de uma política de ciência aberta; e 4) participação social na comunidade, através de uma intervenção ativa na agenda local, nacional e internacional de desenvolvimento sustentável.

Em cada uma das dimensões o Livro Verde apresenta um conjunto de critérios, conforme representado no quadro 5.2.

Dando continuidade às recomendações do Livro Verde, o ORSIES publicou em 2020 uma ferramenta com indicadores de RS, nomeadamente, “Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior” (ORSIES, 2020). São referidas três perspetivas da RS, nomeadamente, 1) gestão ou diretiva, centrada na prestação de conta à sociedade; 2) perspetiva transformacional, que mede o seu impacto na formação de cidadãos conscientes; e 3) perspetiva normativa, que pretende estabelecer princípios de RS global.

Quadro 5.2.

Dimensões e critérios de Responsabilidade Social – Livro Verde

Dimensões de RS	Crítérios
Campus socialmente responsável	<p>Promover uma governação transparente e democrática.</p> <p>Assegurar a integração de princípios éticos nos processos de gestão.</p> <p>Integrar a ética como um tema fundamental na formação.</p> <p>Promover os direitos humanos, equidade de género e não discriminação nas atividades de gestão.</p> <p>Promover políticas de inclusão social para toda a comunidade académica.</p> <p>Adequar os processos de recrutamento, avaliação de desempenho recompensas e progressão na carreira aos objetivos de RS.</p> <p>Promover o desenvolvimento pessoal e profissional do pessoal docente e não docente.</p> <p>Assegurar a existência de um sistema de ação social escolar equitativo.</p> <p>Criar incentivos para a mudança de comportamentos e para a promoção de um campus seguro, saudável e ambientalmente responsável.</p>
Formação pessoal e profissional dos estudantes	<p>Promover cidadãos socialmente responsáveis.</p> <p>Promover a formação de estudantes para o pensamento crítico, reflexivo e autónomo.</p> <p>Promover contextos de aprendizagem colaborativa.</p> <p>Promover a inclusão de conteúdos de responsabilidade social nos programas educativos.</p> <p>Assegurar a existência de um enquadramento institucional promotor do sucesso escolar.</p> <p>Garantir a existência de sistemas de monitorização e atuação sobre os fenómenos de insucesso e abandono.</p> <p>Promover a aprendizagem baseada na participação em projetos sociais.</p> <p>Reforçar o apoio ao voluntariado dos estudantes.</p>
Gestão socialmente responsável da produção e difusão do conhecimento	<p>Apoiar a implementação de uma política nacional de ciência aberta.</p> <p>Promover a investigação interdisciplinar e transdisciplinar.</p> <p>Criar mecanismos de estímulo à investigação colaborativa em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos na Agenda 2030.</p>
Participação social na comunidade	<p>Participação ativa na agenda local, nacional e internacional de desenvolvimento sustentável.</p>

Fonte: Livro Verde (ORSIES, 2018)

Os Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior (IRSIES) são uma ferramenta de autodiagnóstico e de autoavaliação, composta por 34 indicadores tendo em conta as dimensões já referidas. Os indicadores são os seguintes: 1) estratégias para a responsabilidade social e/ou sustentabilidade; 2) gestão participativa; 3) princípios de ética, responsabilidade social ou sustentabilidade no ensino, investigação e transferência de conhecimento; 4) criação e revisão periódica de um Código de Ética/Conduta; 5) participação e gestão de iniciativas sobre ética, responsabilidade social ou sustentabilidade; 6) integração dos direitos humanos no processo de gestão da Instituição de Ensino Superior; 7) política de recrutamento e remunerações; 8) capacitação e formação do pessoal docente e não docente da instituição em convergência com a sua missão; 9) desenvolvimento pessoal e profissional; 10) clima organizacional e conciliação trabalho-família; 11) integração de medidas de ação social escolar; 12) qualidade de vida, saúde e segurança; 13) sistema de gestão ambiental; 14) educação ambiental; 15) sistema de gestão de fornecedores; 16) comunicação com responsabilidade social; 17) formação para uma cidadania ativa; 18) desenvolvimento curricular e impactos da formação; 19) aprendizagem colaborativa; 20) (in)sucesso e abandono académico; 21) inovação no ensino-aprendizagem; 22) empregabilidade e percurso profissional dos diplomados; 23) aprendizagem ao longo da vida; 24) promoção da mobilidade nacional e internacional; 25) relacionamento com os alunos; 26) investigação colaborativa; 27) investigação em desenvolvimento sustentável; 28) difusão e transferência de conhecimento; 29) difusão e transferência de conhecimento junto de públicos vulneráveis; 30) práticas de divulgação e transferência científica integradas no ensino; 31) ciência aberta; 32) redes e parcerias com a comunidade; 33) integração aprendizagem/intervenção social e articulação entre contexto letivo e extralectivo; 34) prestação de serviços e trabalho colaborativo (ORSIES, 2020).

d) Princípios para a Educação em Gestão Responsável (PRME)

Os Princípios para a Educação em Gestão Responsável (PRME- *Principles for Responsible Management Education*) orientam as lideranças das escolas superiores quanto à contribuição para os ODS (Annan-Diab & Molinari, 2017; Henderson *et al.*, 2019).

O PRME foi implementado a partir de 2007 como uma resposta das escolas de negócios em todo o mundo para incorporar a sustentabilidade no currículo de educação

em gestão, conforme solicitado pelo Pacto Global da ONU. Atualmente conta com 880 signatários (PRME, 2023). Apesar dos PRME terem sido criados para as escolas de negócios, apresentam indicadores adaptáveis à realidade do ensino não superior, a saber, 1) propósito (perspetiva interventiva global, inclusiva e sustentável); 2) valores (incorporar nas práticas organizacionais, académicas e nos currículos, valores de responsabilidade social global); 3) método (criar estruturas educacionais, materiais, processos e ambientes que permitam experiências de aprendizagem eficazes para futuras gerações responsáveis); 4) investigação (desenvolver pesquisas conceptuais e empíricas que permitam compreender o papel, a dinâmica e o impacto que se tem a nível social, ambiental e económico); 5) parcerias (interação com corporações empresariais para ampliar o conhecimento em RS e ambiental, tomando conhecimento de abordagens eficazes); 6) diálogo (facilitar e apoiar o diálogo sobre RS global e sustentabilidade, entre educadores, alunos, empresas, governo, consumidores, *mass media*, organizações da sociedade civil e outros grupos interessados) (PRME, 2017). Desta forma, os alunos tornam-se mais capacitados para entender a relação entre a tomada de decisões e o impacto social (Ramboarisata & Gendron, 2019), ganhando ferramentas reflexivas e criativas para a sua contribuição para a melhoria do mundo (Zande, 2011).

Tendo em consideração a abrangência dos ODS, é defendido como fulcral os alunos reflitam sobre injustiça e desigualdades sociais, discriminação, riscos climáticos, riscos humanos, riscos culturais, globalização, impactos do crescimento do poder corporativo e *rent-seeking* (i.e. manipulação do ambiente social e político em proveito próprio). Este tipo de conteúdos exige uma pedagogia crítica e interdisciplinar, implicando a formação dos professores nestes conteúdos e em novas abordagens de ensino (Ramboarisata & Gendron, 2019).

A amplitude e a interconexão dos ODS tornam evidente que profissionais de diferentes disciplinas e setores devem trabalhar juntos para atingir os objetivos. Questões multifacetadas como mudanças climáticas, pobreza e direitos humanos, requerem conhecimentos e habilidades de disciplinas distintas de uma forma integrada. A interdisciplinaridade promove a capacidade de compreender problemas complexos e agir sobre eles, alinhando-se aos resultados esperados da educação para o desenvolvimento sustentável (Annan-Diab & Molinari, 2017).

3. Responsabilidade social das escolas do ensino obrigatório

A RS das escolas pode ser entendida como um conjunto de práticas promotoras da qualidade de vida, bem-estar e felicidade da comunidade escolar (Hidalgo, 2019) e como “a disposição voluntária da instituição educacional que, como espaço natural de possibilidades sociais, favorece o desdobramento dos seus membros em relação aos demais” (Martínez-Domínguez, 2013, p. 80). É uma “disposição voluntária” porque não se identifica com uma ação específica, existindo liberdade e responsabilidade pelas decisões definidas. É um “espaço natural” porque tem a ver com a atitude ética. E “desdobra-se” para os outros devido a uma preocupação que vai além das necessidades pessoais. A RS nas escolas abrange o respeito pelos valores éticos, pelas pessoas, pela comunidade e pelo ambiente no contexto de trabalho diário.

Conforme referido por Hidalgo (2019), as ações de RS variam de organização para organização, podendo passar por iniciativas de promoção dos direitos humanos (e.g. inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência; igualdade de género; promoção de valores e atitudes, etc.), ou de práticas de defesa do meio ambiente (e.g. gestão ambiental; gestão de resíduos, etc.) e participação ativa e desenvolvimento comunitário (e.g. integração de alunos em projetos de investigação; criação de bibliotecas ativas; brigadas culturais; campanhas de impacto social).

Segundo Martínez-Domínguez (2013) RS educativa pode ser interpretada de dois prismas: 1) forma de gestão e administração da escola, e 2) missão e propósito educativo e pedagógico. As duas vertentes apresentam funções distintas, mas complementares. A primeira vertente refere-se à gestão da escola em si e à administração dos recursos humanos, envolvendo, em especial, professores, funcionários administrativos e operacionais. Abrange também as parcerias e a comunidade em geral. A forma de organização e gestão interna impactam o ambiente organizacional e a felicidade e bem-estar de todos. A qualidade de gestão pode influenciar o ambiente profissional, mas também os processos de ensino aprendizagem. A segunda vertente diz respeito ao plano curricular e às atividades educativas e pedagógicas oferecidas, envolvendo os objetivos de aprendizagem, a oferta formativa, os conteúdos, os métodos de ensino, a avaliação, o desenvolvimento de competências e de valores, mas também outras atividades não formais. Envolve, especialmente, os professores e os alunos, e a comunidade escolar em geral, mas, dependendo dos objetivos, pode abranger parceiros e a comunidade em geral. A RS na escola tem como meta o desenvolvimento harmonioso a nível pessoal ou social,

local ou global. A preocupação fundamental deverá ser no bem-estar das pessoas (pais, professores, alunos, pessoal de serviço, avós, parceiros, empresas, indústrias, associações, ex-alunos, governantes, inspetores, universidades, etc.).

Burgos e Carnero (2020) defendem que a RS é mais eficaz quando a temática é incluída na missão e nos objetivos da escola e propõem um modelo de avaliação das escolas do ensino secundário definido através da *Categorical Based Evaluation Technique*, baseado em 5 dimensões principais, nomeadamente: a) ética e valores; b) recursos humanos e relações de trabalho; c) meio ambiente; d) relações sociais na escola; e) comunicação responsável (cf. quadro 5.4).

Quadro 5.3

Dimensões e critérios de responsabilidade social nas escolas

Dimensões	Crítérios
a) Ética e valores	Valores socialmente responsáveis; código de ética e comportamental; adequação da escola aos valores de responsabilidade social; mecanismos anticorrupção; inovação e tecnologias responsáveis; programas anuais de responsabilidade social; utilização da comunicação social.
b) Recursos humanos e relações de trabalho	Sistemas de identificação do ambiente de trabalho; medidas de conciliação da vida pessoal e profissional; canais de diálogo e comunicação; nível de absentismo; redução de acidentes.
c) Meio ambiente	Formação em práticas de reciclagem para professores e alunos; consumo de energia; consumo de água; consumo de papel; existência de meios de reciclagem e separação de resíduos; sistemas de análise e gestão ambiental; imagem ambiental nas redes sociais.
d) Relações sociais na escola	Medidas de respeito e tolerância dos costumes, tradições e línguas locais que representam a identidade cultural da área; coordenação e colaboração com outros centros de ensino e com serviços e entidades envolvidas; práticas de gestão responsável de recursos humanos, relacionados a grupos marginalizados; incentivo ao empreendedorismo; incentivo ao voluntariado; satisfação das partes interessadas.
e) Comunicação responsável	Princípios e práticas de publicidade responsável; informações sobre atividades ou programas subsidiados publicamente; produção e distribuição de registros de sustentabilidade; diálogo com <i>stakeholders</i> e partes interessadas; informações sobre os serviços oferecidos às partes interessadas.

Fonte: Adaptado de Burgos e Carnero (2020)

A norma de responsabilidade social NP-ISO 26000:2011 (IPQ, 2011) indica as seguintes variáveis: 1) governança organizacional, 2) direitos humanos, 3) práticas

laborais, 4) meio ambiente, 5) práticas operacionais justas, 6) assuntos dos consumidores, 7) participação ativa e desenvolvimento comunitário.

Ainda que a felicidade possa estar implícita nas dimensões e critérios aqui referidos, não é considerada de forma explícita, nem existe um item exclusivo para a sua aplicação e monitorização, o que deixa em aberto uma proposta neste âmbito.

Martínez-Domínguez (2021) propõe uma adaptação da norma 26000 de RS para as organizações escolares. Propõe como indicadores de RS para as escolas a 1) Participação ativa e o desenvolvimento da comunidade; 2) os assuntos da família e dos alunos; 3) as práticas justas; 4) os direitos humanos; 5) as práticas laborais; e 6) o meio ambiente. Cada organização escolar terá de identificar no seu projeto educativo os indicadores relevantes. A missão, a visão e os valores da escola têm de estar em sintonia com indicadores escolhidos. São ainda propostos 12 princípios de RS para as escolas, nomeadamente: 1) competitividade e inovação educativa; 2) coesão social (dentro e fora da escola); 3) criação de valor partilhado; 4) desenvolvimento sustentável (baseado em indicadores para as escolas); 5) voluntariedade (caracterizada com ação voluntária, além da lei); 6) responsabilidade (pelos seus atos na comunidade e sociedade); 7) transparência (nas decisões e atividades de gestão); 8) comportamento ético; 9) respeito pelas prioridades de todas as partes interessadas; 10) respeito pelo princípio da legalidade; 11) respeito pelos padrões internacionais de atuação; e 12) respeito pela pessoa e pela liberdade de consciência.

São identificados como partes interessadas a nível primário as famílias, os alunos e os trabalhadores (docentes e não docentes, diretores) e financiadores. E a nível secundário a comunidade local e regional, a sociedade em geral, o Estado, os agentes sociais e outras organizações (Martínez-Domínguez, 2013; 2021).

Através do trabalho desenvolvido num observatório de RS educativa, são propostos um conjunto de indicadores distribuídos por 7 áreas da RS, nomeadamente: 1) Governança socialmente responsável; 2) Promoção dos direitos humanos; 3) Qualidade das práticas profissionais; 4) Meio ambiente; 5) Práticas justas; 6) Assuntos dos alunos e das famílias; e 7) Participação ativa no desenvolvimento da comunidade (Martínez-Domínguez, 2021).

Em escolas do setor privado já foram desenvolvidos projetos de Responsabilidade Social Corporativa (Dixit, 2020), concluindo-se que todas as escolas, independentemente de serem privadas ou do sector público, beneficiam por desenvolverem um modelo de RS.

Conclusões do capítulo

Verificámos neste capítulo que uma escola socialmente responsável pauta-se por uma liderança ética, transparente e democrática. É também uma escola que promove a qualidade de vida, a felicidade e o bem-estar da comunidade educativa, garantindo condições dignas de trabalho, medidas de conciliação entre o trabalho e a vida familiar e pessoal, e a promoção do sucesso escolar.

A promoção dos direitos humanos através de medidas específicas e de relacionamentos saudáveis, foram também identificados nesta revisão narrativa da literatura.

A nível dos processos educativos, destaca-se a importância da existência de conteúdos de RS nos processos de ensino, o desenvolvimento de valores de sustentabilidade e a interdisciplinaridade e processos de ensino colaborativos e através de projetos sociais.

A RS na educação também está relacionada com medidas nas áreas ambiental e social, na linha dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

O quadro 5.5 apresenta uma proposta das principais dimensões e critérios de RS em contexto escolar, tendo em conta os autores revistos neste capítulo.

Quadro 5.4

Dimensões e critérios de responsabilidade social em contexto escolar

	Dimensão/ sub-dimensão	Crítérios	Autores
Pessoas	Inclusão	Inclusão, igualdade de género	(Hidalgo, 2019).
	Relacionamentos	Relações na comunidade educativa	(Burgos & Carneiro, 2020); (IPQ, 2011); (Mo & Wang, 2023); (ORSIES, 2020); (Vallaey, 2019)
	Direitos humanos	Promoção dos direitos humanos	(Dixit, 2020); (Global Compact, s.d.; 2004); (Hidalgo, 2019); (IPQ, 2011); (Martínez-Domínguez, 2021); (Mo & Wang, 2023); (ORSIES, 2018; 2020); (Vallaey, 2019).
	Formação	Formação profissional e capacitação pessoal	(IGAC, 2017); (ORSIES, 2018; 2020); (Ramboarisata & Gendron, 2019); (Vallaey, 2019).

	Projeto de vida	Contribuição para o projeto de vida	(IGAC, 2017)
	Família	Envolvência da família	(Olexiivna, 2015).
Processos de gestão	Felicidade e bem-estar	Promoção da qualidade de vida, felicidade e bem-estar	(Dixit, 2020); (Hidalgo, 2019; 2021); (Martínez-Domínguez, 2013; 2021); (IGAC, 2017); (IPQ, 2011); (Toytok & Kapusuzoglu, 2016); (Tümtürk & Deniz, 2021).
	Ética e transparência	Liderança ética, de prestação de contas e democrática	(Burgos & Carneiro, 2020); (Dixit, 2020); (Global Compact, s.d.; 2004); (IGAC, 2017); (Martínez-Domínguez, 2013; 2019); (Mo & Wang, 2023); (ORSIES, 2018; 2020); (Toytok & Kapusuzoglu, 2016); (Vallaey, 2019); (Vallaey <i>et al.</i> , 2009).
	Propósito	Propósito, missão, Missão e valores RS	(Audebrand & Pepin, 2022); (Burgos & Carnero, 2020); (Martínez-Domínguez, 2013); (IGAC, 2017); (PRME, 2017).
	Comunicação	Comunicação responsável	(Burgos & Carneiro, 2020); (Mo & Wang, 2023); (PRME, 2017).
	Parcerias	Parcerias e trabalho em rede	(Aksoy, 2015); (Bello, 2020); (Burgos & Carneiro, 2020); (Enright <i>et al.</i> , 2020); (Global Compact, s.d.); (IGAC, 2017); (Ismail, <i>et al.</i> , 2014); (Martínez-Domínguez, 2013); (Mo & Wang, 2023); (Mkhize <i>et al.</i> , 2022); (ORSIES, 2018; 2020); (PRME, 2023).
		Segurança	Segurança no trabalho
Processos Laborais	Conciliação	Conciliação trabalho-família	(Burgos & Carneiro, 2020); (Dixit, 2020); (ORSIES, 2018; 2020); (IGAC, 2017); (IPQ, 2016).
	Condições trabalho	Condições de trabalho e motivação dos trabalhadores	(Hidalgo, 2021); (IPQ, 2011); (Martínez-Domínguez, 2013; 2019); (ORSIES, 2018; 2020).
	Processos de sustentabilidade social e ambiental	Ambiente	Meio ambiente, ODS e práticas de sustentabilidade (global)
Relato de sustentabilidade			(Diretiva EU 2022/2464, 2022); (Global Compact, 2004).
	Social	Intervenção social, voluntariado e filantropia	(Burgos & Carneiro, 2020); (Dixit, 2020); (Hidalgo, 2019); (IPQ, 2011); (Martínez-Domínguez, 2021); (Mo & Wang, 2023); (ORSIES, 2018); (Vallaey, 2019).

	Sistemas de ação social escolar	(ORSIES, 2018; 2020).	
Processos educativos	Educação para os valores e a RS	(Alfirević, 2021); (Annan-Diab & Molinari, 2017), (Burgos & Carneiro, 2020); (Chandler <i>et al.</i> , 2011); (Hidalgo, 2019); (Martínez-Domínguez, 2013); (Mo & Wang, 2023); (ORSIES, 2018; 2020); (Pop <i>et al.</i> , 2011); (PRME, 2017). (Ramboarisata & Gendron, 2019); (Vallaes, 2019); (Wentzel, 1991); (Zande, 2011); (Zhao & Chu; 2013).	
	Processos ensino e aprendizagem	Interdisciplinaridade	(Annan-Diab & Molinari, 2017); (ORSIES, 2018); (Vallaes, 2019).
		Aprendizagem colaborativa	(ORSIES, 2018; 2020).
		Aprendizagem através de projetos sociais	(ORSIES, 2018).
Sucesso escolar	Promoção do sucesso escolar	(ORSIES, 2018; 2020).	

Fonte: Elaboração própria

Sugerimos três princípios de responsabilidade social em contexto escolar (cf. figura 5.2), nomeadamente:

1) Responsabilidade organizativa: a política de responsabilidade social funciona como um mecanismo autorregulador, por meio do qual, as escolas monitorizam e garantem a sua conformidade com a lei e com os padrões éticos e normas sociais. Permite também que a escola assuma a sua responsabilidade quanto às suas ações e responsabilidade perante alunos, funcionários, comunidades entre outras partes interessadas (Pop *et al.*, 2011). Espera-se que seja implementada uma cultura de felicidade e bem-estar, garantindo uma gestão e administração que contribuam para um ambiente positivo, com vista ao sucesso e *engagement* escolar e profissional. Nesta ótica, a liderança adota procedimentos éticos, transparentes e que respeitem os direitos humanos. Espera-se também que a escola atue com base numa política de sustentabilidade ambiental e social.

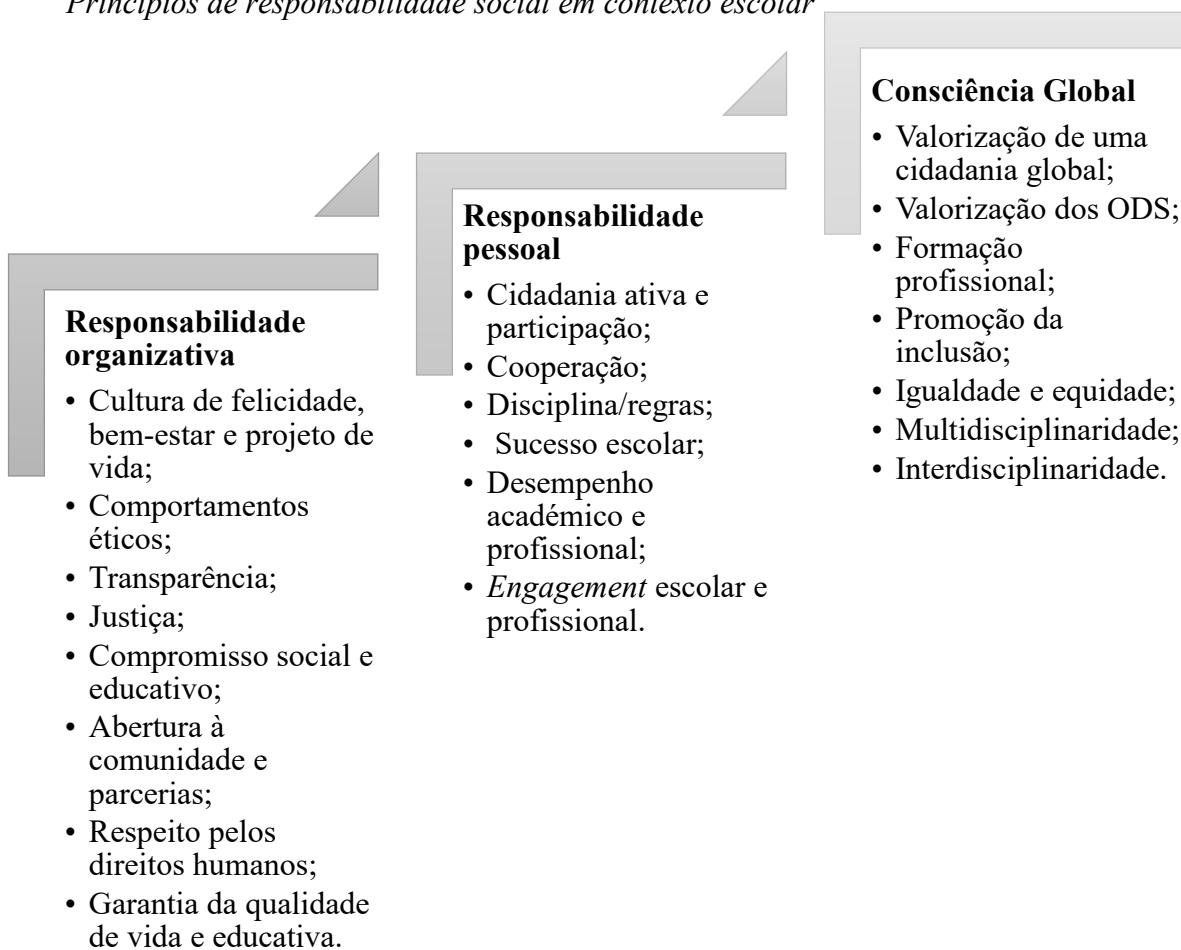
2) Responsabilidade pessoal: a responsabilidade pessoal pode ser caracterizada como uma identificação com as normas, os papéis sociais e o cumprimento de regras e expectativas sociais. A responsabilidade pessoal inicia-se com o cumprimento de regras e normas que definem o papel do aluno (e.g. cooperação, respeito pelo outro, interação

social em sala de aula), e que levam a um bom desempenho acadêmico (e.g. estar atento, participar nas atividades das aulas, realizar as tarefas, estudar, etc.) (Wentzel, 1991). É a responsabilidade pessoal que leva a uma responsabilidade social.

3) Consciência global: caracterizada por uma visão alargada do mundo e dos problemas existentes, permite formar a consciência crítica dos alunos e garantir que sejam cidadãos criativos e inovadores de forma a pensarem em alternativas e novas soluções para os desafios globais existentes. A literatura analisada indica-nos como critérios para uma consciência global a formação de uma compreensão do mundo tendo como base os ODS (Annan-Diab & Molinari, 2017) e as competências verdes (Pop et al., 2011). Num mundo complexo, a multi e interdisciplinaridade é tida como fundamental para uma resposta mais eficiente em termos sustentáveis.

Figura 5.2

Princípios de responsabilidade social em contexto escolar



Fonte: Elaboração própria

Os alunos, como cidadãos e futuros profissionais, necessitam de ter uma educação que lhes permitam formar uma consciência social global. Este tipo de conteúdos exige uma pedagogia crítica e interdisciplinar, implicando a formação dos professores nestas matérias e em novas abordagens de ensino (Ramboarisata & Gendron, 2019). Os profissionais de educação podem necessitar de formação sobre os ODS, o Pacto Global e os princípios da sustentabilidade (Filho, 2017; Pop et al., 2011). Se admitirmos que as escolas adotam os três princípios sugeridos, acreditamos ser necessário capacitar as lideranças para uma nova forma de gestão e o corpo docente de metodologias de ensino-aprendizagem distintas das tradicionais, em especial que adotem abordagens integradas. O conhecimento é, geralmente, fragmentado em disciplinas, mas a interdisciplinaridade pode aumentar a capacidade de compreender os desafios complexos que o mundo enfrenta na atualidade. Os ODS requerem a intervenção de múltiplas disciplinas. O sistema educativo necessita definir como integrar no seu ensino e na sua gestão, os meios necessários que garantam a sua contribuição nesta matéria. A integração facilita a resolução de problemas ao promover uma melhor compreensão das várias componentes de um problema. Conforme defendido por Morin (2003), a crescente globalização exige que os cidadãos tenham consciência da complexidade e das questões controversas que o mundo global enfrenta.

Defendemos que a RS na educação tem de ir muito além das preocupações relacionadas com a sustentabilidade ambiental, promovendo-se também os relacionamentos saudáveis entre todos e as melhores condições de trabalho possíveis. Escolas socialmente responsáveis terão de adotar uma política de prestação de contas à comunidade.

As condições de governança possibilitam instituir políticas sociais, ambientais e educativas que facilitam felicidade e bem-estar. Nesta ótica, ganha relevância a sigla “G” da orientação ESG, porque são as lideranças que permitem instituir uma cultura de felicidade que tenha em consideração todas as outras áreas.

Posto isto, a responsabilidade social da escola pode ser definida como o compromisso ético da governança da escola em contribuir para uma consciência global através da promoção da responsabilidade pessoal e social dos seus alunos, e da garantia de um conjunto de práticas que contribuam para a promoção da felicidade de todas as partes interessadas da escola (alunos, docentes e não docentes, encarregados de educação). A sua ação desenvolve-se em seis vertentes principais: a) governança ética; b)

educação e serviços de qualidade; c) condições do trabalho docente e não docente; d) parceria; e) direitos humanos; f) sustentabilidade social e ambiental.

Será necessário a escola assumir uma gestão democrática e ética, através de uma conduta transparente e de prestação de contas, garantindo o respeito pelos direitos humanos, a inclusão, equidade de género, não discriminação e o desenvolvimento pessoal e profissional.

A escola tem a responsabilidade de garantir os meios necessários para a qualidade do trabalho, bem como o desenvolvimento profissional dos seus funcionários, para que estes possam oferecer uma educação de qualidade aos alunos. Espera-se também que a escola garanta condições dignas de trabalho e encontre os meios necessários para promover medidas de conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal.

As escolas devem promover os direitos humanos de uma forma integral, através de políticas antidiscriminação, promoção da diversidade, participação democrática, capacitação dos educadores, promoção de uma cidadania global e de um ambiente escolar justo e seguro.

A escola necessita de estar envolvida com a comunidade local, procurando estabelecer parcerias e envolver-se em projetos que possam beneficiar a comunidade local, através de programas de voluntariado, eventos comunitários e iniciativas de apoio a grupos vulneráveis. As parcerias podem também beneficiar diretamente a escola para fornecimento de recursos necessários ou apoio em atividades e projetos.

A responsabilidade social das escolas também inclui a promoção da sustentabilidade ambiental, podendo envolver educação sobre questões ambientais, práticas de conservação e a minimização do impacto ambiental das operações da escola. A escola terá de ponderar a sua contribuição para a redução do desperdício (e.g. alimentar, água, energia, etc.) entre outras questões ambientais relevantes.

A responsabilidade social das escolas vai além da mera transmissão de conhecimentos teóricos, envolvendo o compromisso de formar cidadãos responsáveis e éticos e contribuir para o bem-estar de todos. Trata-se também de garantir uma gestão ética e as condições de trabalho dignas. Ao cumprir estas responsabilidades, a escola desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Concluindo, apresenta-se uma conceção da escola que assume como sua a responsabilidade de intervir de forma socialmente responsável juntos dos seus alunos, profissionais e comunidade. Apresenta como objetivo primeiro a promoção da felicidade,

bem-estar e uma consciência global. Tal implica que também a escola apresente a sua própria agenda de responsabilidade social. Estando a formar cidadãos e futuros profissionais, as escolas não se podem imiscuir do seu contributo consciente de formar os alunos nestas temáticas, devendo ainda ser exemplos vivos do que ensinam e defendem, adotando uma coerência entre os conteúdos programáticos, métodos de ensino e gestão escolar. Não é possível educar/ensinar o que não se pratica. Também é importante admitir que já existem escolas comprometidas não só com o desenvolvimento académico, mas também com as questões pessoais sociais e de sustentabilidade global e que, embora apresentem ações de responsabilidade social de alto impacto social, não se dão conta de tal nem são valorizadas por isso. Tomar consciência dessa sua faceta ou adotar uma comunicação eficaz, permite valorizar o seu trabalho ou até torna-lo mais eficiente. Eventualmente, podem também servir de exemplo para outras escolas. Assumir um plano de responsabilidade social permitirá melhorar a comunicação institucional e incentivar e proliferar as boas práticas.

CAPÍTULO 6 – Normas e referenciais para a felicidade e a responsabilidade social

Introdução

O objetivo da implementação dos sistemas de gestão nas organizações educativas é manter e implementar mecanismos de melhoria contínua, tendo a avaliação como ferramenta fundamental para obtenção de informações sobre todos os processos e subprocessos conduzidos na organização, com vista à adoção de medidas adequadas (Rodríguez-Mantilla *et al*, 2019).

A gestão para a qualidade apresenta-se como um conceito essencial para a eficácia dos procedimentos administrativos de qualquer entidade, seja pública ou privada. Ao longo dos anos têm vindo a ser incrementados diversos procedimentos que têm permitido melhorar os processos de avaliação das escolas, no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência da prestação de contas (Fialho, 2009). Damos como exemplo o Observatório da Qualidade, implementado nos anos 90 pelo Ministério da Educação; a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que designou o carácter obrigatório da avaliação do ensino não superior; e o *Common Assessment Framework* (CAF), baseado num modelo de avaliação da qualidade da *European Foundation for Quality Management*.

As escolas consideradas de qualidade tendem a ser as que apresentam melhores resultados académicos, no entanto, esta conceção unidimensional da excelência não pode descorar uma educação plural. Tal implica uma maior abertura à participação democrática num sistema educativo português ainda muito caracterizado por uma gestão vertical e uma administração burocrática (Braga & Torres, 2022).

Conforme referido por Dale (2004), no quadro paradigmático atual, a qualidade e a eficiência assumem-se como critérios indissociáveis dos sistemas de gestão e a tendência é uma avaliação e implementação de medidas quantitativas, muito por conta das exigências internacionais. As organizações internacionais, como a Comissão Europeia, a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial ou o Fundo Monetário Internacional, orientam as políticas nacionais educativas através de recomendações. Dale (2004) fala-nos na Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, onde processos e objetivos políticos internos são afetados por influências externas e processos globais que moldam a educação. São recomendadas normas e padrões educacionais, sugeridos acordos e tratados internacionais que levam os países a adotar políticas semelhantes. Entender essa interconexão é fundamental para analisar e compreender o desenvolvimento da educação

em contextos nacionais e globais. Nesta ótica, a gestão das organizações educativas na era da globalização tende a estar condicionada a modelos administrativos de avaliação interna e externa baseados no paradigma de *accountability* e da responsabilização (Dale, 2004).

Analisamos neste capítulo sistemas de gestão procurando identificar critérios que possam contribuir para a felicidade e a responsabilidade social das organizações escolares. Realizou-se também um levantamento no *Google Scholar*, *Web of Science* e na Biblioteca do Conhecimento Online, com a finalidade de identificar estudos sobre a aplicação de sistemas ISO nos estabelecimentos de ensino obrigatório, percebendo de que forma a felicidade e a responsabilidade social são consideradas.

Relativamente aos sistemas ISO, verificou-se que a maior parte dos artigos existentes são referentes ao ensino superior. Não é tão usual as escolas do ensino obrigatório recorrerem aos sistemas ISO, provavelmente, por tenderem a ser ferramentas mais exigentes, burocráticas, morosas, dispendiosas, de difícil interpretação ou adaptação às realidades das escolas (Berghe, 1998; Gamboa & Melão, 2009). Identificámos uma aplicação da ISO, em Portugal, numa escola profissional, nomeadamente da ISO 9001 (Gamboa & Melão, 2009). Noutras realidades, a ISO já foi aplicada para melhoria de processos que contemplem a diversidade de alunos e os seus contextos (Sanchez *et al*, 2017). Em 2018 foi publicada a ISO 21001 e traduzida para o português em 2020. Provavelmente, por ser ainda recente, não encontramos, no levantamento realizado, em julho de 2023, estudos sobre a sua aplicação no ensino não superior. Mais recentemente foi publicada em Portugal uma norma de gestão da felicidade e bem-estar das organizações. Neste capítulo analisamos também algumas das referências principais em matéria de RS e da conciliação trabalho e vida familiar.

Na educação é também aplicada a “Estrutura Comum de Avaliação” (CAF, 2013), apresentando-se como um modelo de Gestão da Qualidade Total, tendo sido inspirado no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade. A CAF é utilizada por organizações do setor público. Surgiu como uma ferramenta genérica, aplicável a todos os níveis institucionais (europeu, nacional, regional e local). Diversos países adequaram a CAF ao setor educacional, inclusive Portugal. Um grupo de peritos europeus desenvolveu uma versão adaptada ao setor da educação e formação na Europa.

1. Normas relevantes para a educação

As normas ISO e NP pretendem contribuir para a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Fornecem diretrizes, especificações técnicas e requisitos reconhecidos internacionalmente para melhorar a qualidade, a segurança, a eficiência e a interoperabilidade numa variedade de setores. Pretendem garantir que os padrões sejam relevantes e aplicáveis a uma escala global. As normas fornecem indicadores para a gestão da qualidade, da segurança, aumento da eficiência e otimização dos processos, satisfação, para além de estimularem a melhoria contínua, a inovação, as soluções criativas e proteção do meio ambiente. As normas que mais nos interessam no âmbito deste estudo são as referentes ao sistema de gestão, nomeadamente a ISO 9001:2015, “Sistemas de gestão da qualidade” (IPQ, 2015) e a ISO 21001:2018, “Sistemas de gestão para organizações educativas” (ISO, 2018).

No caso da RS, encontramos normas que indicam requisitos, nomeadamente a NP ISO 26000 “Sistema de Gestão da Responsabilidade Social”, nomeadamente a parte 1 que indica “Requisitos e linhas de orientação para a sua utilização” (IPQ, 2008) e a parte 2, que é um “Guia de orientação para a implementação” (IPQ, 2010). Destaque-se também a NP 4552:2016 “Sistema de Gestão entre a vida profissional, familiar e pessoal” (IPQ, 2016).

1.1. NP ISO 9001:2015

A norma NP ISO 9001 (IPQ, 2015) define os requisitos específicos para um sistema de gestão de qualidade eficaz, estabelecendo os critérios que as organizações devem cumprir para obter a certificação.

Antes de ser criada uma norma específica para organizações educativas, a ISO 9001 foi aplicada em escolas do ensino profissional e revelou-se um instrumento útil para melhorar a eficácia e a eficiência das escolas profissionais. A nível interno permite uniformizar processos e procedimentos, através da clarificação de tarefas e funções, medição e avaliação de processos, melhoria da comunicação e da gestão de recursos. A nível externo, permite, em especial, aumentar a credibilidade das organizações (Gamboa & Melão, 2009).

Realizámos uma busca de palavras na versão portuguesa NP ISO 9001:2015 e não foi encontrada nenhuma referencia às palavras felicidade ou bem-estar. Esta norma apenas admite avaliar a “satisfação do cliente” ou a “satisfação dos requisitos”, existindo

25 referências à palavra “satisfação” ao longo do texto. Os requisitos têm por finalidade gerar confiança nos produtos e serviços e aumentar a satisfação do cliente. Esperam-se outros benefícios como melhoria da comunicação interna e melhor compreensão dos processos da organização. O item 9.1.2 é referente à satisfação, indicando que a organização tem de monitorizar a percepção do cliente quanto à medida das suas necessidades e expectativas. A satisfação implica a melhoria contínua dos resultados obtidos pela organização. No caso da educação, avalia-se o nível de satisfação dos vários intervenientes no processo educativo, nomeadamente, professores, pessoal administrativo e de apoio, alunos, famílias (Rodriguez-Mantilla *et al*, 2019).

Um estudo que teve por finalidade criar um instrumento que medisse o impacto da aplicação do sistema de gestão da qualidade ISO 9001, sugere as seguintes dimensões como importantes: 1) sistema de gestão; 2) sistema de comunicação; 3) clima escolar; 4) processos de ensino aprendizagem; 5) satisfação e relações externas (cf. quadro 6.1).

Quadro 6.1

Dimensões e critérios de qualidade e satisfação para as escolas

Dimensão	Crítérios
Sistema de Gestão	<p>Planeamento: planeamento de horários, reuniões, orientação pessoal.</p> <p>Eficácia das reuniões: reuniões da equipa gestora com professores e coordenadores.</p> <p>Utilidade da revisão de documentos: projeto educacional, planeamento estratégico.</p> <p>Planeamento anual: consideração dos resultados dos alunos, avaliações dos professores, para o planeamento anual.</p> <p>Reconhecimento: dos professores pela equipa de gestão pelo seu trabalho</p> <p>Interação social entre professores, alunos, famílias.</p>
Sistema de Comunicação	<p>Avaliação da comunicação entre a escola e professores, famílias, departamentos.</p>
Clima escolar	<p>Relações: Interação social entre professores, alunos, famílias.</p> <p>Resolução de conflitos: conflitos com professores, alunos.</p> <p>Coordenação docente: cooperação entre professores para o desempenho do trabalho</p>
Processos de ensino aprendizagem	<p>Planos de Ação de acordo com os resultados das avaliações de desempenho dos alunos (internas e externas);</p> <p>Envolvimento da família: no processo de ensino de seus filhos, envolvimento na escola.</p> <p>Avaliação dos métodos de ensino</p>

	Métodos de ensino: variedade e adequação das técnicas de avaliação Tutoria: utilidade do acompanhamento/tutoria pessoal
Satisfação	Satisfação dos docentes, alunos e famílias.
Relações externas	Parcerias: relações com outras escolas ou instituições para projetos conjuntos, atividades desportivas, etc. Programas de intercâmbio: aprendizagem de línguas e prática de desporto. Reconhecimento escolar: na imprensa, televisão, etc. Recursos do meio: oferecidos pelo poder autárquico, empresas, financeiras, etc.

Fonte: Rodriguez-Mantilla *et al*, (2019)

Num outro estudo verificou-se a adequação dos processos à diversidade dos alunos e dos seus contextos. Os critérios de maior relevância foram: 1) possibilidade de interagir com familiares ou responsáveis; 2) recursos disponíveis; 3) nível de concordância quanto ao objetivo do centro educativo de atender à diversidade existente; 4) infraestrutura física e ambiental para dar resposta à diversidade; 5) adequação da relação professor-aluno; 6) desenho curricular; 7) coordenação; 8) pessoal qualificado; 9) formação específica; 10) número adequado de alunos por turma; 11) relação escola-família; 12) colaboração entre os vários elementos do corpo docente; 13) formação contínua e permanente atualização (Sanchez et al, 2017).

1.2. ISO 21001:2018

Sustentada na norma criada especificamente para as organizações ISO 9001, em 2018 foi lançado o Sistema de Gestão para Organizações Educacionais ISO 21001:2018 (ISO, 2018). A norma apresenta-se como uma ferramenta de auxílio à gestão das organizações educativas, através de políticas e procedimentos que garantam a alunos, funcionários entre outros beneficiários, o sucesso desejado. Estabelece os requisitos para sistemas de gestão educacional.

A norma incentiva ao alinhamento dos objetivos com a missão e a visão das comunidades educativas, a uma maior RS e a uma educação inclusiva e equitativa para todos. Propõe uma aprendizagem mais personalizada e uma resposta eficaz para todos os alunos, em particular para alunos com necessidades educativas especiais. Indica também ferramentas de avaliação consistentes para demonstrar e aumentar a eficácia e a eficiência.

Realizámos, na primeira edição da norma de 2018, versão em inglês, uma busca pela palavra “felicidade” (*happiness*) e não encontramos nenhuma referência. Existem duas referências à palavra “bem-estar” (*well-being*). O item 7.1.4. refere a necessidade de um ambiente escolar adequado para a promoção do bem-estar, nomeadamente de fatores psicossociais (e.g. trabalho, influência no trabalho, possibilidades de desenvolvimento, significado do trabalho, comprometimento com o local de trabalho, previsibilidade, recompensas, clareza do papel, qualidade da liderança, apoio social dos supervisores, satisfação com o trabalho, conflito/equilíbrio família-trabalho, valores no local de trabalho, *stress*, *burnout*, *bullying*) e fatores físicos (e.g. temperatura, calor, humidade, luz, fluxo de ar, higiene e ruído, bem como a ergonomia de equipamentos e móveis). Existem 34 referências à palavra “satisfação” e um item dedicado à monitorização da satisfação dos alunos, funcionários e outros beneficiários (item 9.1.2). A satisfação é sempre relacionada com a existência de produtos/serviços e a sua qualidade, garantindo uma resposta aos requisitos dos beneficiários. As necessidades e expectativas dos alunos e outros beneficiários devem ser consistentemente atendidas e monitorizadas através dos níveis de satisfação e de evidências do progresso educacional, isto é, da comprovação da aprendizagem (cf. quadro 6.2).

Quadro 6.2

Critérios para avaliação das organizações educativas

Necessidades	Expetativas	Critérios
Físicas	Espaço aprazível	Temperatura; calor; humidade; luz; fluxo de ar; higiene; ruído; ergonomia.
	Recursos materiais	Equipamentos necessários; instalações adequadas (ensino e aprendizagem, autoaprendizagem, descanso, recreação).
Psicossociais	Satisfação	Satisfação no trabalho; <i>engagement</i> .
	Segurança	Sem comportamentos ofensivos (e.g. <i>bullying</i>); estabilidade.
	Desenvolvimento e reconhecimento	Possibilidade de desenvolvimento; formação; significado no trabalho; compromisso; recompensas; apoio dos supervisores; avaliação de desempenho e pessoal.

Fonte: adaptado de ISO 21001:2018

Dos princípios de gestão defendidos pela Norma Internacional para a Educação ISO 21001:2018, destaque-se a aplicação de uma gestão que seja pautada por uma conduta ética, em que todos são tratados com respeito e de forma equitativa. Pretende-se uma

intervenção consoante as necessidades da comunidade e o foco na envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem, através de processos interrelacionados e que envolvam todos os intervenientes. Apresentam-se procedimentos para a existência de currículos baseados na análise e avaliação de dados e informações das comunidades educativas específicas, mas também indicadores para uma intervenção socialmente responsável (ISO, 2018). Estes princípios estão correlacionados com os princípios de gestão da qualidade presentes na NP ISO 9001 (IPQ, 2015), sendo acrescidos de outros relacionados com a responsabilidade social, acessibilidade e equidade, conduta ética na educação, segurança e proteção de dados.

A metodologia utilizada pela ISO 21001 segue o procedimento de planeamento, implementação, verificação e melhoria, através do ciclo *Plan-Do-Check-Act* (PDCA). Devem ser tidos em conta os fatores externos e internos que afetam a realidade da organização educativa, nomeadamente, a nível interno os valores, a cultura, o conhecimento e desempenho da organização, e a nível externo os fatores tecnológicos, competitivos e de mercado, sociais, económicos, ambientais e políticos (ISO, 2018).

Os objetivos podem ser educacionais, financeiros, de saúde, segurança, ambientais e podem ser aplicados em diferentes níveis, podendo ser objetivos estratégicos, em toda a organização, de projeto, de produto e de processo (ISO, 2018).

A ISO 21001:2018 aborda diversos requisitos para melhoria das escolas, nomeadamente, instalações e cuidados de higiene, as competências do pessoal educativo, a forma de comunicação, os cuidados a ter em situações de doença, planos individuais de aprendizagem, receção e entrega de crianças, recursos materiais, equipamentos, espaços lúdico-pedagógicos e a gestão comportamental (ISO, 2018).

1.3. NP 4590:2023

Em julho de 2023 esteve em discussão pública o projeto da norma portuguesa 4590:2023 (IPQ, 2023) intitulada “Sistema de Gestão de Bem-estar e felicidade Organizacional - Requisitos e Linhas de Orientação para a sua Utilização”. O documento pretende ajudar a construir um plano estratégico de gestão do bem-estar e felicidade, propondo um referencial para a implementação de políticas, programas e uma cultura de bem-estar e felicidade organizacional. Nesse sentido, “As organizações devem proporcionar um estado completo de bem-estar físico, social e mental às pessoas no trabalho, habilitando-as e motivando-as para entregarem o melhor das suas capacidades

em benefício do cumprimento dos objetivos da organização a que pertencem” (IPQ, 2023, p. 6).

Tal como outras normas, o sistema obedece ao ciclo *Plan-Do-Check-Act*, com o objetivo de garantir “a criação, desenvolvimento e manutenção de uma cultura de bem-estar e felicidade organizacional; melhoria contínua do desempenho do sistema de gestão do bem-estar e felicidade organizacional; melhoria contínua do bem-estar no trabalho e da felicidade no trabalho; melhoria contínua do desempenho e da sustentabilidade da organização” (idem, p.10). A organização deve assegurar que tenha pessoas com as competências necessárias para garantir a aplicação dos requisitos.

Na aplicação da norma, é necessário compreender o contexto da organização identificando as partes interessadas, as suas necessidades e expectativas, quais requisitos serão considerados pelo sistema e os riscos e oportunidades da organização. A liderança é tida como fulcral para o sucesso do processo, devendo assumir o compromisso de garantir que os objetivos de felicidade e bem-estar são cumpridos. Para que tal aconteça, são propostos os seguintes princípios: “a) abordagem sistémica; b) atuação socialmente responsável; c) gestão aberta e transparente; d) não discriminação pelas diferenças individuais; e) valorização das diferenças individuais; f) saúde, segurança, bem-estar e felicidade; g) trabalho com propósito; h) conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar” (idem, p. 17). A política implementada deverá estar de acordo com o propósito da organização e integrar todos os subsistemas.

No documento a felicidade e o bem-estar são definidos como um conceito subjetivo (expectativa e percepção individual sobre diversas dimensões) e objetivo (conjunto de práticas implementadas e monitorizadas para gestão de pessoas). O investimento na dimensão subjetiva implica a promoção de um ambiente de trabalho onde são incentivadas a proximidade, a confiança, a partilha e o reconhecimento.

Numa busca por palavras no projeto de norma, encontrámos 319 referências à palavra “felicidade”, 299 à palavra “bem-estar”, 2 à “qualidade de vida” e 12 referências à palavra “satisfação”.

A norma indica necessidades humanas que devem ser tidas em conta quando se avaliam os riscos e potencialidades, a saber, físicas, segurança, pertença, reconhecimento e autorrealização. O quadro 6.3 apresenta os fatores físicos e psicossociais analisados por este sistema de gestão.

Quadro 6.3

Crítérios para a felicidade e bem-estar organizacional

Necessidades	Expetativas	Crítérios
Físicas	Ambiente seguro	Prevenir lesões;
	Ambiente saudável	Prevenir outras afeções da saúde;
	Ambiente aprazível	Prevenir o desgaste psicológico associado a condições físicas do local de trabalho.
Psicossociais	Segurança	Prevenir e sancionar comportamentos que ameacem a integridade física e psicológica das pessoas; código de ética; Garantir condições laborais que garantam uma vida digna (vínculo trabalho, remuneração, avaliação, vida pessoal-profissional).
	Pertença (emocionais)	Empatia e simpatia; acolhimento e entreajuda; não discriminação.
	Reconhecimento (sociais)	Confiança; utilidade do trabalho; justiça.
	Autorrealização (pessoais)	Apreciar e integrar a inteligência, competências, gostos, criatividade e iniciativas das partes interessadas; promover o empoderamento, a autorrealização pessoal e o propósito.

Fonte: adaptado de NP 4590:2023 (IPQ, 2023)

O bem-estar no trabalho é identificado como “satisfação das necessidades e expectativas físicas, mentais e sociais da pessoa relacionadas com o seu trabalho” (IPQ, 2023, p.11) e a felicidade no trabalho como um “estado emocional positivo, percecionado, sentido e reportado pelas pessoas” (p.12). Este último só pode ser avaliado subjetivamente.

A norma pretende também dar resposta aos objetivos de desenvolvimento sustentável ODS 3 – Saúde e Bem-estar e ODS 8 – Trabalho Digno e Crescimento Económico.

Identifica como princípios e valores: a) abordagem sistémica (reconhecer que as pessoas fazem parte de vários ambientes físicos, sociais e organizacionais); b) atuação socialmente responsável (assume comportamentos éticos e inspira confiança); c) atuação aberta e transparente (comunicação empática e bidirecional; escuta as pessoas); d) não discriminação (respeito pelas características pessoais; planos para igualdade de género, inclusão de pessoas com incapacidades e inclusão de imigrantes); e) valorização das

diferenças individuais (reconhecimento da diferença como uma força; atribuir tarefas de acordo com as diferenças; celebrar a diversidade; projetos que promovam a diversidade); f) saúde, segurança, bem-estar e felicidade (criação de um departamento específico; formação contínua; equilíbrio entre trabalho e saúde); g) trabalho com propósito (contratos, remunerações e avaliações justas; momentos de partilha organizacional; valorizar as propostas individuais); h) conciliação entre a vida pessoal e familiar (horários e regimes de trabalho flexíveis; serviços de apoio à vida pessoal).

Os domínios identificados são liderança, ética e cultura, gestão de recursos humanos, gestão da comunicação, gestão da participação, segurança e saúde no trabalho, gestão de instalações, gestão tecnológica.

1.4. NP ISO 26000:2011

A norma NP ISO 26000:2011, “Linhas de Orientação da Responsabilidade Social”, é uma norma internacional que regula diretrizes sobre RS, fornecendo as orientações que as organizações podem adotar para operar de uma forma mais ética e socialmente responsável (IPQ, 2011). Em 2022 a norma foi atualizada.

Numa busca por palavras-chave na norma, identificamos 23 referências ao “bem-estar”, 6 à “satisfação”, 4 à “qualidade de vida”, mas nenhuma à palavra “felicidade”.

A NP ISO 26000:2011 abrange sete temas fundamentais, nomeadamente, 1) governação organizacional; 2) direitos humanos; 3) práticas laborais; 4) ambiente; 5) práticas operacionais justas; 6) questões relativas ao consumidor; 7) envolvimento e desenvolvimento da comunidade. Para cada tema são apresentadas expectativas e ações específicas (IPQ, 2011).

A norma visa orientar as organizações na integração da RS nas operações e estratégias, possibilitando que contribuam para um impacto positivo na sociedade e no meio ambiente. Conforme referido na norma,

A característica essencial da responsabilidade social é a disponibilidade da organização para incorporar considerações sociais e ambientais no seu processo de tomar decisões e ser responsabilizável pelo impacte das suas decisões e atividades na sociedade e no ambiente. Isto implica uma conduta ética e transparente que contribua para o desenvolvimento sustentável, que esteja em conformidade com a lei em vigor e que seja consistente com as normas

internacionais de conduta. Também implica que a responsabilidade social seja integrada em toda a organização, que seja posta em prática nas suas relações e que tenha em conta os interesses das partes interessadas. (IPQ, 2011, p.19)

Embora as expectativas de uma conduta socialmente responsável possam variar consoante os países, existem documentos que determinam a conduta a nível internacional, nomeadamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Joanesburgo sobre o Desenvolvimento Sustentável.

Na norma são apresentados sete princípios de RS, a saber: 1) responsabilização (conceito de *accountability*, isto é, a organização é responsável pelo impacto que causa na sociedade, na economia e no ambiente); 2) transparência (a organização deverá ser transparente nas decisões que toma e nas atividades realizadas que impactam a sociedade e o ambiente); 3) conduta ética (a organização deverá agir de forma ética); 4) respeito pelo interesses das partes interessadas (a organização deverá respeitar, considerar e responder aos interesses das partes interessadas); 5) respeito pelo Estado de direito (o respeito pelo Estado de direito é obrigatório); 6) respeito pelas normas internacionais de conduta (a organização deverá respeitar as normas internacionais); 7) respeito pelos direitos humanos (a organização deverá reconhecer a universalidade dos direitos humanos) (IPQ, 2011).

Conforme referido na norma, as decisões e atividades das organizações têm impacto na sociedade e no ambiente. A organização deve ter claro quais as pessoas ou grupos cujos interesses podem ser afetados.

1.5. NP 4469

A Norma Portuguesa NP 4469, “Sistema de Gestão da Responsabilidade Social encontra-se dividida na parte 1: “Requisitos e linhas de orientação para a sua utilização” (IPQ, 2008), e na parte 2: “Guia de Orientação para a Implementação” (IPQ, 2010).

Na parte 1, a RS é definida “como ações voluntárias das organizações tendo em vista a criação e maximização dos seus impactes positivos, bem como a redução ou eliminação dos seus impactes negativos” (IPQ, 2008, p. 7). As ações devem ser consistentes com os interesses da sociedade e alicerçadas num comportamento ético. Espera-se um diálogo consistente e continuado com as partes interessadas tendo em consideração aspetos ambientais, económicos e sociais.

Numa busca por palavras-chave na parte 1, não encontramos referências à palavra “felicidade” ou “qualidade de vida”. Verificámos que a palavra “satisfação” aparece 6 vezes e “bem-estar” 3 vezes. Na parte 2 a palavra “felicidade” também não aparece, “bem-estar” surge 1 vez e “satisfação” 11 vezes.

O modelo de gestão de RS apresentado na norma baseia-se num ciclo de gestão estratégica e noutro ciclo de gestão operacional (IPQ, 2008,). O ciclo de gestão estratégica consiste na definição de valores e princípios orientadores da organização e o compromisso da gestão quanto à RS. Nesta fase pretende-se identificar as partes interessadas e os aspetos de RS da organização que serão a base da definição da política de RS. O ciclo de gestão operacional permite que se concretize a política de RS através de atividades de planeamento, implementação, verificação e revisão, e melhoria do desempenho.

A NP ISO indica como princípios de RS: a) cumprimento da lei; b) respeito pelas convenções e declarações reconhecidas internacionalmente; c) adoção de princípios da precaução; d) reconhecimento do direito das partes interessadas; e) reconhecimento dos aspetos da RS diretos e indiretos da organização; f) prevenção da poluição; g) atuação transparente, partilha de informação e comportamento aberto; h) responsabilização pelas ações e omissões da organização e prestação de contas; i) integração de aspetos de RS nos sistemas de gestão; j) não-regressão (IPQ, 2008).

A norma apresenta 7 exemplos de categorias de RS, nomeadamente, 1) governo das organizações; 2) direitos humanos (direitos civis e políticos; direitos económicos, sociais e culturais; igualdade de oportunidades); 3) práticas laborais (trabalho e emprego; saúde, higiene e segurança no trabalho; formação profissional e valorização de recursos); 4) ambiente; 5) práticas operacionais; 6) consumidores; 7) desenvolvimento da sociedade (IPQ, 2008). Para atingir os objetivos a organização deve estabelecer, implementar, manter e documentar programas específicos.

1.6. NP 4552:2016

A NP 4552:2016, “Sistema de Gestão da Conciliação entre a Vida Profissional, Familiar e Pessoal. Requisitos” (IPQ, 2016), permite certificar organizações que adotem políticas e práticas de conciliação. A norma define os “requisitos necessários a uma organização que pretenda implementar, manter e gerir um sistema de gestão da conciliação baseado em princípios e valores que visam elevar os níveis de bem-estar,

qualidade de vida e satisfação geral das partes interessadas em matéria de conciliação” (IPQ, 2016, p. 5).

Ao longo da norma encontramos uma única referência ao “bem-estar” e à “qualidade de vida, 8 referências à “satisfação” e nenhuma à “felicidade”.

A norma considera os seguintes domínios de conciliação: 1) boas práticas laborais; 2) apoio profissional e desenvolvimento pessoal; e 3) serviços e benefícios. Considera também os seguintes princípios e valores: 1) igualdade e não discriminação (garantir que todos são tratados com igualdade e a mesma dignidade social e que ninguém é privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever); 2) conciliação (assegurar que o planeamento do trabalho tem em conta satisfação das necessidades familiares e/ou pessoais do trabalhador); 3) responsabilização (responsabilização do seu impacto nas partes interessadas, na economia e na sociedade); 4) transparência (ser transparente nas suas políticas, decisões e atividades); 5) conduta ética (agir de forma ética, baseando a sua conduta em valores de honestidade, equidade e integridade); 6) respeito pelas partes interessadas (respeitar, considerar e responder aos interesses das pessoas) (IPQ, 2016).

A gestão deverá comprometer-se em adotar uma política de conciliação que seja adequada à sua missão, visão e valores. Deverá também identificar os aspetos da conciliação que pode controlar e influenciar. Deve ter em consideração os princípios de 1) progressão na carreira e remuneração; 2) despedimento; 3) formas de organização do tempo de trabalho; 4) proteção na parentalidade e assistência à família; 5) informação e comunicação; 6) outros considerados relevantes pela organização e as partes interessadas (IPQ, 2016).

A organização deverá planear, implementar e controlar os processos necessários tendo em conta os requisitos. Para o efeito deverá estabelecer os critérios necessários e implementar programas.

2. Estrutura Comum de Avaliação (CAF)

A CAF, à semelhança das normas ISO, possibilita uma gestão baseada na qualidade através do processo *Plan-Do-Check-Act* (PDCA) (cf. quadro 6.4). Conforme é referido nos documentos orientadores, “embora a CAF seja focada, principalmente, na avaliação da gestão de desempenho e na identificação das suas causas organizacionais para tornar

possível a melhoria, o objetivo final é o de contribuir para uma boa governação” (DGAEP, 2013, p.14).

Quadro 6.4

Modelo Estrutural Comum de Avaliação (CAF) adaptado à educação

Dimensões	Critérios	
Liderança	Missão, visão e valores; Melhoria contínua; Motivar pessoas e servir de exemplo; Gestão eficaz de relações com as partes interessadas.	
Planeamento e estratégia	Recolha de informação (diagnóstico); Criar uma estratégia de intervenção; Comunicar e implementar a estratégia; Implementar e rever a estratégia.	
Meios	Pessoas	Planear, gerir e melhorar os recursos humanos de forma transparente; Identificar, desenvolver e utilizar as competências das pessoas; Envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades, promovendo o seu bem-estar.
	Parcerias e recursos	Parcerias com organizações; Parcerias com alunos/formandos; Gerir recursos (financeiros, tecnológicos, materiais).
	Processos	Inovar; Envolver toda a escola; Produtos e serviços orientados para os alunos/partes interessadas; Coordenar os processos.
Resultados	Resultados orientados para os alunos, formandos e representantes legais	Medições da perceção (satisfação: da instituição, dos resultados, qualidade dos processos, transparência, envolvimento das partes interessadas, etc.); Medições do desempenho (métodos inovadores, questões de género, envolvimento das partes interessadas, transparência dos serviços, qualidade do ensino, etc.)
	Resultados relativos às pessoas	Medições da perceção (desempenho da instituição, envolvimento das pessoas, comunicação, responsabilidade social, liderança, reconhecimento, inovação, mudança, clima trabalho, questões sociais, horários, conciliação vida pessoal e profissional,

Aprendizagem e inovação

	<p>igualdade, espaço, <i>empowerment</i>, formação, desenvolvimento carreira, etc.).</p> <p>Medições de desempenho (comportamento face ao absentismo, doença, reclamações, greves; motivação e envolvimento; desempenho individual; utilização TIC; participação em formação, reconhecimento; dilemas éticos; conflitos; participação em responsabilidade social).</p>
Resultados da responsabilidade social	<p>Medições da Perceção (melhorar a reputação e imagem; atrair e reter colaboradores; motivar; melhorar as relações a nível interno e externo; impacto social na comunidade local, regional, nacional internacional).</p> <p>Medições do desempenho (comportamento ético, democrático e participativo da instituição; sustentabilidade ambiental; qualidade de vida; impacto económico; integração minorias; apoio a desfavorecidos; programas de prevenção; projetos internacionais).</p>
Resultados do desempenho-chave	<p>Resultados internos (melhoria desempenho, parcerias, eficiência; burocracia; participação em concursos; resultados de auditorias, etc.).</p> <p>Resultados externos (produtos e serviços prestados; inclusão; valorização da excelência, etc.).</p>

Fonte: adaptado de DGAEP (2013)

São apresentados 8 princípios, nomeadamente, 1) Orientação para os resultados com o objetivo de satisfazer todas as partes interessadas; 2) focalização no cidadão, envolvendo-o no desenvolvimento de produtos e melhoria de desempenho; 3) liderança e constância de propósitos, com clareza da missão, visão e valores; 4) gestão por processos e factos, com vista a uma maior eficácia; 5) desenvolvimento e envolvimento das pessoas, de forma a valorizar as suas aptidões; 6) aprendizagem, inovação e melhoria contínua, criando novas oportunidades; 7) desenvolvimento de parcerias para se atingirem objetivos; 8) responsabilidade social, respeitando a sustentabilidade ecológica e colocando-se à altura das expectativas e necessidades da comunidade local e global.

Conclusões do capítulo

A implementação de uma norma em contexto escolar, tendo como finalidade a felicidade e a responsabilidade social, pode permitir melhorar o clima organizacional, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo, sustentável e propício à felicidade e ao bem-estar de todas as partes interessadas. Um normativo oferece princípios e critérios

para uma gestão transparente e ética e orienta as estratégias e a operacionalização de medidas. A implementação depende do compromisso da liderança, mas também do envolvimento e participação de todas as partes interessadas. As práticas podem criar um ambiente escolar mais saudável e promotor da qualidade e do sucesso escolar, mas também da felicidade profissional.

O quadro 6.5 apresenta uma síntese do capítulo, resumindo as principais dimensões e critérios identificados.

Quadro 6.5

Dimensões e critérios para escolas felizes (2)

	Dimensão/ Subdimensão	Crítérios	Autores
Pessoas	Relacionamentos	Interação social entre as partes interessadas	(Rodríguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019); (Sanchez et al, 2017).
	Pertença	Desenvolver o sentimento de pertença	(IPQ, 2023).
	Cooperação	Cooperação entre docentes	(Rodríguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019); (Sanchez et al, 2017).
	Autorrealização	Promover a autorrealização pessoal e profissional	(IPQ, 2023)
	Família	Relação escola-família eficaz	(Sanchez et al, 2017)
Processos de gestão	Qualidade	Gestão para a qualidade, planeamento, eficácia e eficiência, otimização dos processos e melhoria contínua	(Dale; 2004); (DGAEP, 2013); (Fialho, 2009); (IPQ, 2008); (IPQ, 2011); (IPQ, 2015); (ISO, 2018); (IPQ, 2023).
	Ética	Gestão ética, transparência e prestação de contas	(DGAEP, 2013); (Fialho, 2009); (IPQ, 2008); (IPQ, 2011); (IPQ, 2016); (IPQ, 2023); (ISO, 2018); (Rodríguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019).
	Democracia	Gestão democrática e participativa	(Braga & Torres, 2022); (DGAEP, 2013); (IPQ, 2015); (ISO, 2018); (IPQ, 2023).
	Propósito	Propósito missão, visão e valores	(DGAEP, 2013)
	Avaliação contínua	Atualização de documentos da organização escolar	(Rodríguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019).

	Comunicação	Sistema de comunicação eficaz	(Braga & Torres, 2022); (DGAEP, 2013); (IPQ, 2008); (IPQ, 2023); (Rodriguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019).
	Prestígio	Credibilidade, reconhecimento da organização escolar	(Gamboa & Melão, 2009); (Rodriguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019)
	Satisfação das partes interessadas	Qualidade de vida e satisfação das partes interessadas	(DGAEP, 2013) (Gamboa & Melão, 2009); (IPQ, 2008); (IPQ, 2011); (IPQ, 2015); (IPQ, 2016); (ISO, 2018); (IPQ, 2023); (Rodriguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019).
	Parcerias	Parcerias, intercâmbios e relações externas	(DGAEP, 2013); (IPQ, 2015); (IPQ, 2015); (ISO, 2018); (Rodriguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019).
	Gestão da felicidade	Departamento de gestão da felicidade	(IPQ, 2023).
	Qualificações	Pessoal qualificado em gestão da felicidade	(IPQ, 2023)
Processos laborais	Funções	Clareza de funções	(ISO, 2018)
	Reconhecimento	Reconhecimento e motivação dos colaboradores	(DGAEP, 2013); (IPQ, 2016); (IPQ, 2023); (ISO, 2018); (Rodriguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019);
	Realização profissional	Desenvolvimento, autorrealização, propósito e formação contínua dos colaboradores	(DGAEP, 2013); (IPQ, 2016); (IPQ, 2023); (ISO, 2018); (Rodriguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019).
	Sistema de conciliação	Sistema de conciliação vida profissional, pessoal e familiar	(DGAEP, 2013); (IPQ, 2016); (IPQ, 2023).
	Condições trabalho	Garantia de condições dignas de trabalho	(DGAEP, 2013); (IPQ, 2008); (IPQ, 2016); (IPQ, 2023).
	Direitos humanos	Direitos humanos: não discriminação, inclusão de migrantes e igualdade de género	(IPQ, 2008); (IPQ, 2011); (IPQ, 2016); (IPQ, 2023).
	Processos de sustentabilidade	Consciência social e ambiental	Intervenção socialmente responsável e sustentabilidade
Intervenção social local		Desenvolvimento comunitário	(IPQ, 2008); (IPQ, 2011).

Processos educativos	Métodos ensino e avaliação	Métodos de ensino e de avaliação variados	(DGAEP, 2013); (Rodriguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019)
	Tutorias	Tutorias e envolvimento da família	(Rodriguez-Mantilla <i>et al</i> , 2019); (Sanchez <i>et al</i> , 2017)
	Cooperação	Colaboração entre docentes	(Sanchez <i>et al</i> , 2017)
	Inclusão	Inclusão e diversidade	(ISO, 2018); (Sanchez <i>et al</i> , 2017)
	Participação	Processos participativos	(ISO, 2018)
	Produtos oferecidos	Produtos e serviços orientados para os alunos	(DGAEP, 2013); (ISO, 2018)
Espaços	Segurança	Garantia de ambientes seguros	(Sanchez et al, 2017); (IPQ, 2008); (IPQ, 2015); (IPQ, 2023); (IPQ, 2011); (ISO, 2018);
	Espaço físico	Espaço aprazível, infraestrutura física e ambiental adequadas	(ISO, 2018); (IPQ, 2023) (Sanchez <i>et al</i> , 2017).
	Higiene	Higiene e limpeza	(ISO, 2018)
	Recursos materiais	Equipamentos adequados (ensino, trabalho, lúdicos; descanso, etc.)	(ISO, 2018); (Sanchez <i>et al</i> , 2017)

Fonte: Elaboração própria

PARTE II - ESTUDO EMPIRICO

CAPÍTULO 7 – Desenho do estudo

Introdução

Considerou-se, nesta investigação, a instituição Escola como objeto de estudo central, realizando-se um estudo de carácter exploratório que permitisse dar resposta aos objetivos do estudo. A principal técnica de recolha de dados utilizada foi o *focus group* com a participação de diretores de escolas, docentes e não docentes, e encarregados de educação. Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas com participantes da área da felicidade, educação e responsabilidade social. Aos alunos foi facultado um questionário, através do *google forms*, com sete questões de resposta aberta. Também foi realizada análise documental de projetos educativos de escolas do ensino obrigatório e uma análise de sites do ensino superior.

Apresentamos a seguir os métodos e técnicas utilizados, bem como os procedimentos realizados para colocar em prática a recolha de dados.

1. Tipo de estudo e paradigma de investigação

A investigação científica permite-nos indagar o mundo através de um método específico e sistemático. Existem diversos paradigmas de investigação que permitem guiar-nos a nível ontológico, epistemológico e metodológico. Guba & Lincoln, (1994) identificam quatro paradigmas, a saber, positivista, pós-positivista, teoria crítica e construtivista. No caso desta investigação, optou-se pelo paradigma construtivista. Neste paradigma a realidade é construída numa lógica dialética entre investigador e participantes. O objetivo é compreender o objeto de estudo através das construções dos participantes sobre o tema. Conforme referido por Gil (2008), o construtivismo pode ser entendido como uma postura que defende o papel ativo do sujeito na relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade. As interações estabelecidas entre investigador e participantes permitem fazer emergir, mais do que a verdade, as perceções sobre o objeto de estudo. O conhecimento é construído progressivamente pelas interações estabelecidas.

Considerando um paradigma construtivista, neste estudo optou-se por um procedimento de recolha de dados fenomenológico, sendo que a “característica chave da

investigação fenomenológica é a descrição rica e detalhada do fenómeno sob investigação” (Gómez, 2021, p. 11). O método fenomenológico apresenta-se como uma forma de captar o sentido dos fenómenos através da percepção, experiência e interpretação dos participantes. Pretende-se “conhecer como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que constroem a interação” (Coutinho, 2021, p. 349). Desta forma, “o primordial objeto de estudo da investigação fenomenológica é o sentido da experiência vivida das pessoas que estão impreterivelmente ligados ao mundo que, por sua vez, se traduz numa rede social e cultural co-construída” (Vilela, 2020, p. 255). Os estudos desenvolvidos sob o enfoque fenomenológico procuram resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que se encontra a ser estudados (Gil, 2008).

Consideramos a instituição Escola como objeto de estudo central. Os estudos de caso partem das questões de investigação. Estas devem ser complexas, situadas, permitir problematizar, acrescentando valor ao conhecimento atual (Stake, 1995).

O desenvolvimento de um estudo de caso pode ser representado por um “funil”, onde os investigadores procuram a informação e, à medida que vão tomando decisões, vão afunilando os aspetos a aprofundar. Conforme vão conhecendo melhor o tema de estudo, podem colocar de lado planos iniciais e desenvolverem outros não previstos (Bogdan & Biklen, 1994).

O caso é visto como um sistema com subsecções, grupos, ocasiões, dimensões, domínios, existindo uma complexidade de questões que necessitam de ser compreendidas (Vilelas, 2020). Na nossa investigação o caso é a Escola e o que necessita de ser compreendido é a forma como podemos contribuir para a criação de uma cultura de felicidade e responsabilidade social, que permita instituir um projeto educativo socialmente responsável e eticamente preocupado com a felicidade das pessoas e com a sustentabilidade do planeta.

Para Yin (2004), as cinco ferramentas essenciais do estudo de caso são as questões a realizar durante a investigação, a capacidade de ouvir e perceber nas entrelinhas, a adaptabilidade e flexibilidade perante imprevistos, a compreensão dos assuntos, a imparcialidade e domínio dos preconceitos. A reflexão e a interpretação estão sempre presentes. Uma observação é interpretada tendo em conta uma questão, uma perspectiva ou uma utilidade, depois é comparada com outras questões (Stake, 1995).

Quanto aos objetivos, este estudo é de carácter exploratório. O estudo exploratório proporciona uma maior familiaridade com o objeto de estudo. A sua abordagem permite a clarificação de conceitos e ideias, tornando-os mais precisos. A nível do conhecimento

possibilita a identificação dos fatores intervenientes numa dada situação. Num estudo exploratório o investigador pretende ouvir os participantes e construir um entendimento baseado nas ideias destes (Vilelas, 2020).

Esta investigação define-se como um estudo de carácter qualitativo, caracterizado como “uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (Vilelas, 2020, p. 199). A investigação qualitativa é também definida como “uma investigação científica sistemática que procura construir uma descrição, em grande parte narrativa, para informar sobre a compreensão de um determinado fenómeno social ou cultural” (Gómez, 2021, p. 10).

Num estudo qualitativo existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A abordagem qualitativa permite explorar o comportamento e as perspetivas dos participantes. Este tipo de pesquisa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, pretendendo compreender o contexto em que ocorre um determinado fenómeno. A pesquisa qualitativa pretende investigar ideias e descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir das perspetivas dos atores intervenientes no processo (Coutinho 2021). O método qualitativo é útil e necessário para identificar e explorar os significados dos fenómenos estudados e as interações que os participantes estabelecem.

O desenho do estudo qualitativo é flexível, evoluindo ao longo da investigação (Gómez, 2021) e tende a ser mais descritivo e caracterizado por uma lógica indutiva, onde o investigador desenvolve teorias a partir de padrões que emergem dos dados (Vilelas, 2020). No estudo qualitativo, a compreensão dos dados avança em simultâneo com o estudo, o que significa que o desenho de investigação está aberto a alterações e melhoramentos durante o seu decorrer (Gómez, 2021). Isto traduz-se num desenho de investigação sensível ao contexto e aos participantes.

Na investigação qualitativa existem várias formas de recolha de dados, nomeadamente, questionários, entrevistas, observação, *focus group*, análise documental (Kripka *et al.*, 2015).

2. Técnicas de recolha de dados

Neste estudo, os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, *focus group*, entrevista por questionário com itens de resposta aberta e análise documental.

Conforme referido por Vilelas (2020), “a vantagem essencial da entrevista reside no facto de serem os próprios atores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas” (p. 347). Trata-se de um “método apropriado quando existe a necessidade de recolher informações detalhadas sobre as opiniões, os pensamentos, as experiências e os sentimentos das pessoas” (Magalhães & Paul, 2021, p. 67). A entrevista é uma técnica que permite captar como os participantes avaliam e analisam uma determinada situação (Mendes, 2003). A informação recolhida não pode ser observada e o conteúdo resultante é subjetivo porque depende da perspetiva dos participantes. A entrevista é uma técnica associada aos paradigmas interpretativos e construtivistas que pretende compreender o sentido de um fenómeno em estudo tal como é percebido pelos participantes (Savoir-Zajc, 2003), com o objetivo de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas classificam-se segundo o seu grau de estruturação, podendo ser não estruturadas, estruturadas ou semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2004).

Relativamente ao *focus group*, conforme refere Gil (2008), é muito utilizado em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema e para investigar um tema em profundidade, conforme ocorre numa pesquisa qualitativa. A abordagem em grupo permite a recolha de dados de um conjunto de pessoas, com algum tipo de semelhança, através de uma discussão focada. O *focus group* fornece evidências diretas sobre as semelhanças e as diferenças de opiniões e experiências dos participantes. Devido ao número de pessoas que participam, é possível obter informação relevante para a investigação muito mais rapidamente do que apenas recorrendo a entrevistas individuais (Morgan, 1997). O *focus group* é utilizado quando, por exemplo, se pretende compreender os significados atribuídos a determinados assuntos; perspetivas diferentes; fatores que influenciam opiniões, comportamentos e motivações; clarificar outros dados qualitativos já recolhidos (Krueger & Casey, 2000). A abordagem no *focus group* pode ser mais ou menos estruturada, podendo existir um guião para definir o foco central da conversa, ou não existirem tópicos a seguir. Os grupos devem ser homogêneos e a sua constituição não deverá ultrapassar os 10 elementos (Silva *et al.* 2014).

A teoria indica-nos que apesar da exigência de um guião que dê resposta aos objetivos do estudo, existe liberdade para o investigador formular outras questões que possam ser importantes no decorrer da conversa, ou até para nem realizar algumas das questões referidas no guião (Vilelas, 2020).

Outra das técnicas utilizada para recolha de dados foi a análise documental. Conforme referido por Kripka *et al* (2015) e por Gil (2008), a análise documental estuda documentos não tratados analiticamente, permitindo gerar novos formatos de conhecer os fenómenos. Silva (2021) refere que a análise documental é uma forma complementar de obter informação necessária no processo de investigação.

3. Considerações éticas

Qualquer estudo implica preocupações éticas por parte do investigador, nomeadamente, direito à autodeterminação (decisão de participação ou não no estudo); direito à intimidade (não violando informações privadas) e direito ao anonimato e confidencialidade (não revelar dados pessoais) (Gonçalves & Gonçalves, 2021).

Bogdan e Biklen (1994) referem que o consentimento informado e a proteção dos participantes contra qualquer espécie de danos, deverão ser assegurados, garantindo que os inquiridos participam de forma voluntária nos projetos de investigação. Conforme sugerido por Gonçalves e Gonçalves (2021), todos os participantes devem ser informados sobre os objetivos do estudo, características da participação, a garantia do anonimato, confidencialidade e a finalidade dos dados recolhidos. Os participantes devem também ser informados da possibilidade de não responderem a qualquer questão, se assim o entenderem. Os participantes têm de ter conhecimento destes procedimentos para optar por uma participação no estudo livre e informada (Vilelas, 2020).

De acordo com Gonçalves e Gonçalves, (2021), quando os participantes estejam impedidos de dar o seu consentimento por serem menores de idade, o mesmo deve ser concedido por terceiros legítimos.

4. Análise de conteúdo

Os dados qualitativos são analisados através de análise de conteúdo. Brandão *et al.* (2021) referem que “a análise de dados pode ser definida como o processo que procura dar sentido à experiência humana, reduzindo, identificando padrões e organizando

grandes quantidades de informação” (p. 129). Bardin (2016) define a análise de conteúdo “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Por ser um procedimento sistemático, permite “comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, com base em regras explícitas de codificação” (Magalhães & Paul, 2021, p. 75).

São utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos para tratamento e análise dos materiais resultantes da transcrição de entrevistas e outros dados recolhidos através de técnicas qualitativas. São identificadas três fases na análise de conteúdo, nomeadamente, 1) a pré-análise, representada pela organização de ideias e caracterizada pela leitura flutuante dos dados, escolha dos documentos a serem analisados, formulação de objetivos da análise e elaboração de indicadores; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. As regras de análise de dados devem ser homogêneas, exaustivas, objetivas e adequadas aos objetivos. O método de categorização permite classificar os elementos significativos da mensagem e daí deduzir os dados relevantes para o estudo (Bardin, 2016).

Miles e Hurberman (1994) defendem que a análise de conteúdo é composta por três etapas, nomeadamente: 1) redução dos dados (processo de seleção e simplificação dos dados, através de códigos e padrões); 2) apresentação dos dados (processo organizado, sistemático e analítico de compactação dos dados, através de figuras, gráficos e quadros); e 3) interpretação e verificação das conclusões (apresentação sintetizada dos dados de forma reflexiva).

Conforme referido por Bardin (2016), a categorização pode ser realizada através de dois processos: 1) um *à priori*, em que os dados se enquadram em categorias definidas antecipadamente, ou 2) as categorias não estando definidas à partida, emergem dos dados. Podem ser identificadas temáticas, utilizadas como unidade de registo para identificar motivações, atitudes, valores, crenças, tendências, etc. ou, conforme referido por Brandão *et al.* (2021), a análise de conteúdo pode ser apresentada em contagens na forma de frequências.

5. Questão de partida e objetivos do estudo

Com este estudo pretendemos contribuir para o desenvolvimento de um normativo que vise a felicidade de alunos, professores e outros profissionais da educação nas escolas.

Para atingir o nosso objetivo, realizámos uma revisão da literatura sobre educação, felicidade, responsabilidade social e normas existentes.

Através da proposta de uma norma de felicidade e responsabilidade social, esperamos contribuir para o desenvolvimento de escolas mais felizes e socialmente responsáveis, onde alunos, professores e funcionários possam prosperar e alcançar o seu pleno potencial de acordo com o seu projeto de vida. A realização desse objetivo beneficiará não apenas a comunidade escolar, mas também a sociedade como um todo e a sustentabilidade do planeta.

Nesse sentido propomos a seguinte questão de partida:

- Que medidas de felicidade e responsabilidade social podem ser implementadas na Escola do ensino obrigatório?

Tendo em conta a nossa questão de partida, define-se como objetivo geral do estudo:

- Desenvolver a criação de uma norma que oriente a elaboração de projetos educativos centrados na promoção de uma cultura de felicidade e responsabilidade social.

Nesse sentido, apresentam-se como objetivos específicos:

- 1) Definir o que se entende por escola promotora de felicidade e responsabilidade social.
- 2) Definir as principais dimensões e critérios de um modelo de escola feliz.
- 3) Definir as principais dimensões e critérios de um modelo de responsabilidade social escolar.
- 4) Estruturar uma norma de felicidade e responsabilidade social para as escolas do ensino básico e secundário.

A nossa proposta final será a criação de norma de felicidade e responsabilidade social para as escolas do ensino básico e secundário

6. Participantes do estudo

Num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional e não representativa da população, ao contrário dos estudos quantitativos (Coutinho, 2021). Pretende-se que os participantes de um estudo qualitativo contribuam com os seus significados quanto aos objetivos do estudo. Conforme referido por Fontanella (2021), os “participantes não serão produto do acaso, do sorteio, da impessoalidade, mas sim de uma escolha deliberada,

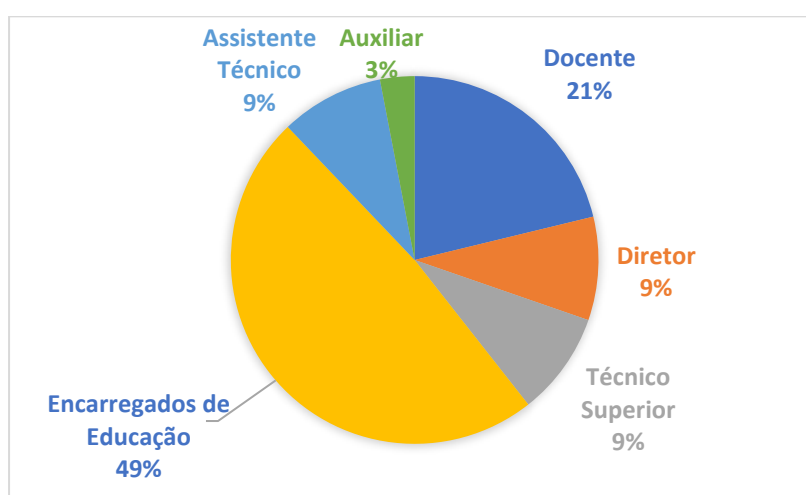
autoral, baseada em critérios determinados pelo investigador, fazendo-os corresponder ao seu objeto de estudo” (p. 33).

Os diretores, professores e técnicos superiores participantes dos *focus group* foram escolhidos por amostragem intencional. Na análise de conteúdo e na apresentação de resultados são apresentados pela letra “P”. Todos realizaram a formação “Ferramentas para construir uma *Happy School*. Docentes, lideranças e organizações educativas”. Optou-se por estes participantes por se considerar ser uma população motivada para a temática da felicidade nas escolas. Apesar dos técnicos superiores serem considerados pessoal não docente, optou-se por serem integrados nos *focus group* dos docentes por terem frequentado a formação referida.

Para realização dos *focus group* com os restantes participantes, nomeadamente, encarregados de educação, assistentes técnicos e auxiliares de ação educativa, foi estabelecido um contacto com os diretores de escolas participantes e solicitada a sua colaboração. Posteriormente, foi pedida autorização aos EE participantes do *focus group* para que os seus filhos pudessem responder ao questionário. Na análise de conteúdo e na apresentação dos resultados os encarregados de educação são apresentados por “EE”, os assistentes técnicos e auxiliares de ação educativa por “F” e os alunos por “A”.

Gráfico 7.1.

Participantes do estudo – Focus group



Fonte: Elaboração própria

No total, participaram nos *focus group* 33 pessoas, sendo 51% profissionais das escolas, nomeadamente, diretores, professores e técnicos superiores, assistentes técnicos e auxiliares de ação educativa, e 49% de encarregados de educação, (cf. figura 7.1).

Os professores, diretores e técnicos superiores tinham entre 9 e 33 anos de serviço. A maioria dos participantes era do sexo feminino (85%), sendo 15% do sexo masculino. A média de idades é de 50 anos.

A maioria considera-se muito feliz a nível pessoal, mas razoavelmente feliz na escola onde trabalha.

Os assistentes técnicos e auxiliar de ação educativa participantes são todos do sexo feminino, com uma média de idades de 49 anos. Consideram-se muito felizes a nível pessoal e na escola onde trabalham.

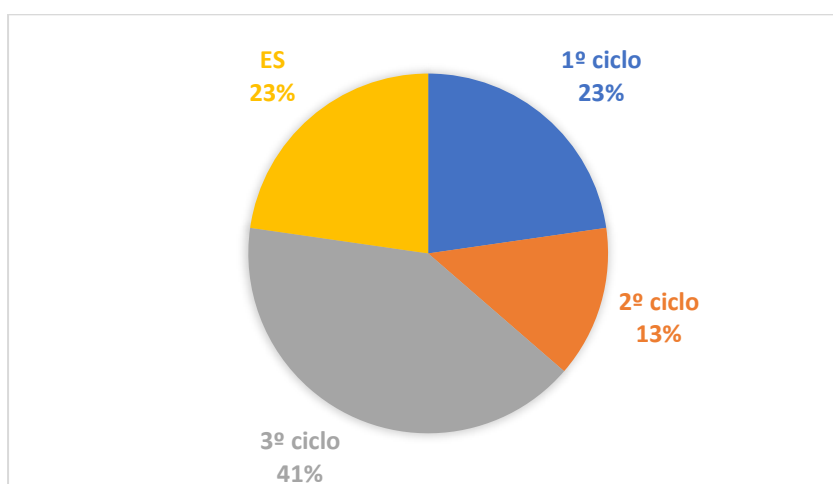
Todos os encarregados de educação participantes eram do sexo feminino, sendo a média de idades das mães de 47 anos.

Uma grande parte dos alunos cujas as mães participaram no *focus group*, encontra-se a estudar no 3º ciclo (cf. figura 7.2).

A maioria das mães participantes diz ser feliz ou muito feliz a nível pessoal e estar feliz ou razoavelmente feliz com a escola dos filhos.

Gráfico 7.2

Escolaridade dos educandos dos participantes do estudo



Fonte: Elaboração própria

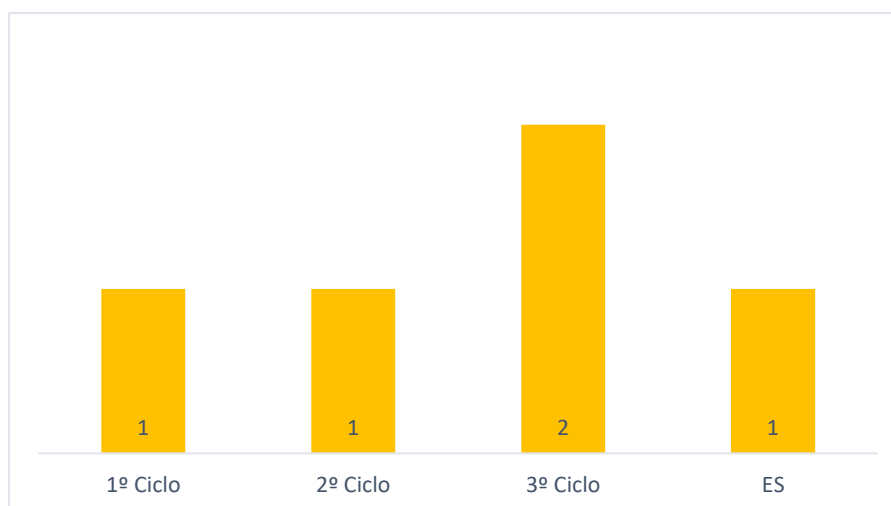
Relativamente às entrevistas semiestruturadas, os participantes foram escolhidos devido à relevância do seu currículo profissional na área da felicidade, educação, projetos realizados no âmbito educativo, associativo e/ou responsabilidade social. Foram contactados por email para auscultação da sua disponibilidade para participar no estudo.

O entrevistado 1 é investigador e docente universitário na temática da felicidade e da responsabilidade social no ensino superior, a participante 2 é diretora numa escola pública que se tem vindo a destacar-se pelos projetos inovadores que protagoniza, e a entrevistada 3 faz parte dos órgãos sociais de uma associação de promoção da felicidade nas escolas.

Relativamente aos alunos, optou-se por realizar um questionário com itens de resposta aberta. Responderam ao questionário 6 alunos de todos os ciclos de escolaridade.

Gráfico 7.3

Escolaridade dos alunos participantes



Fonte: Elaboração própria

Numa investigação qualitativa não é definido à partida o número de participantes, sendo, essencialmente, relevante a qualidade das suas declarações, tendo em conta os objetivos do estudo, e não tanto a quantidade de entrevistados nem de dados. A repetição da informação referida pelos participantes, pode ser relevante para identificação da saturação dos dados e para determinar a quantidade de pessoas a entrevistar (Fontanella, 2021).

7. Procedimentos de investigação

Foi realizado um guião de entrevista para o *focus group* e as entrevistas semiestruturadas. Pretendeu-se realizar questões semelhantes aos entrevistados para permitir a emergência de padrões percetivos aquando do tratamento dos dados. No entanto, não se seguiu totalmente o guião que funcionou, essencialmente, como orientador, tendo em consideração que os participantes tendiam a abordar, antecipadamente, assuntos previstos, em perguntas ainda não realizadas. Nesse sentido, o guião foi meramente orientador e adaptado a cada entrevistado/grupo, tendo em consideração as respostas que foram sendo dadas. Portanto, não foi um guião rígido, mas apenas orientador (cf. Apêndice1).

Não tendo sido possível realizar um *focus group* com alunos como programado, optou-se pela realização de um questionário itens de resposta aberta (cf. Apêndice 2). O questionário foi enviado para os encarregados de educação que participaram nos *focus group*, para que dessem autorização para os filhos responderem às questões. No caso das crianças mais pequenas, foi sugerido que os adultos ajudassem no preenchimento do formulário realizado no *google forms*.

O guião de entrevista foi estruturado em 7 blocos, nomeadamente: A) Conceito de felicidade; B) Conceito e identidade de uma escola feliz; C) Pessoas e relacionamentos na comunidade escolar; D) Processos; E) Espaços e ambiente; F) Responsabilidade Social das escolas; G) Dados sociodemográficos.

Foi solicitado um parecer da Coordenação do Programa de Doutoramento em Estudos Globais relativamente ao estudo (cf. anexo 1) e realizado o registo para realização do estudo no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) da Direção Geral de Educação (DGE), o qual foi autorizado com o número 1296000001 (cf. anexo2).

Dois dos *focus group* tiveram apenas dois intervenientes por indisponibilidade imprevista de outros participantes ou por ausência sem aviso prévio. Optou-se por realizar com as pessoas que compareceram porque a disponibilidade dos participantes nem sempre é conciliável. Os restantes *focus group* tiveram uma média de 5 entrevistados.

Os *focus group* foram realizados entre maio e agosto de 2023 e as entrevistas semiestruturadas entre setembro e outubro de 2023. No total foram realizados 4 *focus group* com professores, diretores de escolas e técnicos superiores; 3 *focus group* com encarregados de educação e 1 *focus group* com assistentes técnicos e assistentes

operacionais. No total participaram nos *focus group* 33 participantes. Foram ainda realizadas 3 entrevistas semiestruturadas com participantes individuais.

O tempo de duração das entrevistas de grupo variou entre 1 hora e 1h30 minutos e das entrevistas individuais entre 30 e 55 minutos.

Quadro 7.1

Lista de focus group e entrevistas realizadas

Código	Técnica	Data	Duração	Participantes	Nº participantes
FG1 P	<i>Focus group</i>	24/05/2023	1:12:44	Diretores/as de escola; professores/as	2
FG2 P	<i>Focus group</i>	03/06/2023	00:59:16	Diretores/as de escola; professores/as	2
FG3 P	<i>Focus group</i>	17/06/2023	01:19:48	Diretores/as de escola; professores/as	4
FG4 P	<i>Focus group</i>	01/07/2023	01:30:19	Diretores/as de escola; professores/as; técnicos superiores	5
FG5 EE	<i>Focus group</i>	17/07/2023	01:09:48	Encarregados/as de Educação	5
FG6 EE	<i>Focus group</i>	21/07/2023	01:20:08	Encarregados/as de Educação	5
FG7 EE	<i>Focus group</i>	22/07/2023	01:25:11	Encarregados/as de Educação	6
FG8 F	<i>Focus group</i>	07/08/2023	00:52:31	Assistentes técnicos/as; assistentes operacionais	4
ESP1	Entrevista semiestruturada	08/10/2023	0:55:39	Docente e investigador (felicidade e RS)	1
ESP2	Entrevista semiestruturada	24/10/2023	0:50:11	Diretora AE	1
ESP3	Entrevista semiestruturada	31/11/2023	00:30:28	Membro de uma associação educativa	1

Fonte: elaboração própria

Antecipadamente, cada participante recebeu um resumo do projeto de investigação, os objetivos, os procedimentos previstos e uma declaração de consentimento informado antes da realização dos encontros (cf. apêndice 3 e 4). Relativamente aos alunos participantes, por serem menores de idade, foi solicitada a respetiva autorização ao responsável legal.

Todas as entrevistas e *focus group* foram realizados online, através da plataforma Zoom, e gravados em vídeo e áudio. Após a sua transcrição as gravações foram apagadas para proteção dos participantes. As transcrições foram realizadas na íntegra e respeitando as falas de cada participante (cf. apêndice 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15).

Relativamente ao questionário, obtivemos 6 respostas de alunos do 1º ciclo ao ensino secundário, com idades entre os 7 e os 16 anos. O questionário para os alunos esteve disponível para envio de respostas entre agosto e novembro de 2023.

Para assegurar o direito ao anonimato e à confidencialidade dos participantes, o tratamento de dados foi realizado de forma a não revelar qualquer identificação pessoal.

Neste estudo também realizámos análise documental de projetos educativos das escolas, procurando-se em todos os projetos as palavras-chave “felicidade”, “bem-estar”, “satisfação”, “responsabilidade social” e as iniciativas desenvolvidas nesse âmbito. Foi ainda realizada uma análise de sites de universidades e institutos superiores, com o objetivo de identificar as áreas mais comuns de RS.

Recorreu-se à análise de conteúdo para tratamento dos dados resultantes dos *focus group* (cf. apêndice 16), das entrevistas semiestruturadas (cf. apêndice 17), questionário (cf. apêndice 18), dos projetos educativos das escolas (cf. apêndice 19) e dos sites selecionados (cf. apêndice 20).

O quadro 7.2 apresenta os procedimentos realizados face aos objetivos do estudo.

Quadro 7.2

Questão de partida, objetivo geral e objetivos específicos

Questão de partida			
Que medidas de felicidade e responsabilidade social podem ser implementadas na Escola do ensino obrigatório?			
Objetivo geral			
Desenvolver a criação de uma norma que oriente a elaboração de projetos educativos centrados na promoção de uma cultura de felicidade e responsabilidade social.			
Objetivo específico (OE1)	Objetivo específico (OE2)	Objetivo específico (OE3)	Objetivo específico (OE4)
Definir o que se entende por escola promotora de felicidade e responsabilidade social.	Definir as principais dimensões e critérios de um modelo de escola feliz.	Definir as principais dimensões e critérios de um modelo de responsabilidade social escolar.	Estruturar uma norma de felicidade e responsabilidade social para as escolas do ensino básico e secundário.
Procedimentos realizados (OE1)	Procedimentos realizados (OE2)	Procedimentos realizados (OE3)	Procedimentos realizados (OE4)
Revisão narrativa da literatura	Revisão narrativa da literatura	Revisão narrativa da literatura	Interpretação dos resultados
Entrevistas semiestruturadas <i>Focus group</i>	Entrevistas semiestruturadas <i>Focus group</i>	Entrevistas semiestruturadas <i>Focus group</i>	Elaboração da proposta de normativo
Questionário com itens de resposta aberta	Questionário com itens de resposta aberta	Questionário com itens de resposta aberta	
Análise documental	Análise documental	Análise documental	
Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	
Proposta final			
Norma de felicidade e responsabilidade social para as escolas do ensino básico e secundário.			

Fonte: Elaboração própria

Conclusões do capítulo

Este estudo pretende definir as principais dimensões e critérios de felicidade e responsabilidade social de uma escola feliz. Utilizam-se como técnicas de recolha de dados, o *focus group*, as entrevistas semiestruturadas, questionário com itens de resposta aberta e análise documental. Apresentamos a seguir um quadro resumo com o desenho do estudo, os métodos e técnicas utilizados, bem como os procedimentos realizados para colocar em prática a recolha de dados.

Quadro 7.3

Resumo da metodologia do estudo utilizada

		Procedimentos adotados
Tipo de Estudo	Paradigma construtivista; Investigação Qualitativa.	Revisão da literatura.
Método	Estudo de caso exploratório.	Revisão da literatura; Realização das entrevistas e <i>focus group</i> ; Análise de conteúdo.
Técnicas	Entrevistas semiestruturadas; <i>Focus group</i> ; Questionário com itens de resposta aberta; Análise documental.	Revisão da literatura; Criação de guiões de entrevista; Contactos com os informantes privilegiados; Realização das entrevistas e <i>focus group</i> ; Realização do questionário com itens de resposta aberta; Revisão de Projetos Educativos das Escolas; Revisão de sites de Universidades e Institutos Superiores. Análise de conteúdo.
Considerações éticas	Garantia de confidencialidade e anonimato. Pedidos de autorização.	Solicitação de parecer ético à coordenação do curso; Registo do estudo no MIME da DGE; Realização do consentimento informado para todos os participantes; Pedido de autorização aos EE para participação de alunos menores.
Análise de dados	Análise de conteúdo (Bardin, 2016).	Fases: verificação da exaustividade dos dados recolhidos; codificação, definição das categorias e das unidades contexto; inferências. Interpretação e conclusões.

Fonte: Elaboração própria.

CAPÍTULO 8 – Apresentação dos resultados

Introdução

Neste capítulo apresentamos os resultados para cada uma das técnicas utilizadas, nomeadamente dos *focus group*, entrevistas semiestruturadas, questionário com itens de resposta aberta e análise documental.

Para tratamento dos dados dos *focus group* e das entrevistas semiestruturadas, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016). Começámos por realizar a transcrição completa das entrevistas efetuadas com o auxílio do *software Transkriptor*. Após a transcrição, procedeu-se novamente à sua audição e à verificação do conteúdo transcrito. Feita a verificação da fiabilidade da transcrição, as transcrições foram importadas para o software Atlas.ti7 e procedeu-se a uma primeira leitura preliminar e global do corpus textual, para obtenção de uma perspetiva geral do conteúdo. No caso dos *focus group* foram identificados 64 códigos iniciais alinhados com os objetivos do estudo. No caso das entrevistas semiestruturadas, foram identificados 16 códigos. Seguidamente foi realizada uma leitura mais detalhada das transcrições e procedeu-se ao recorte de trechos, integrando as unidades de registo e as unidades de contexto nos vários códigos. Após a codificação inicial, os dados foram agrupados em categorias mais amplas. Esta fase envolveu a organização dos códigos em categorias e subcategorias e a criação de uma grelha organizadora. Verificámos que os códigos identificados nos *focus group* e nas entrevistas semiestruturadas, enquadravam-se nas três dimensões propostas pela UNESCO (2016), tendo sido mantidas como categorias *à priori* as dimensões “pessoas”, “processos” e “espaços”. Foram ainda criadas novas categorias que permitissem dar resposta aos objetivos do estudo (cf. apêndices 16 e 17).

Relativamente ao questionário com itens de resposta aberta, foi também tratado com análise de conteúdo. O formulário foi criado no *google forms*. As questões e as respetivas respostas foram transcritas na íntegra para um documento word, que foi importado para o Atlas.ti7. Foram criados 8 códigos iniciais que permitiram integrar em cada um destes as unidades de registo. Foi, depois, criada uma grelha de categorias com 7 categorias criada *à priori*, relacionadas com as questões realizadas. Na grelha da análise de conteúdo final, mantiveram-se os códigos identificados para encontrar as suas frequências (cf apêndice 18).

Quanto aos procedimentos realizados para tratamento dos dados da análise documental de projetos educativos, começou por ser realizada uma busca das palavras-chave pretendidas nos projetos educativos, nomeadamente, “felicidade”, “bem-estar”, “satisfação”, projeto de vida” e “responsabilidade social”. Tendo em conta as palavras-chave, identificaram-se 39 códigos relacionados, tendo depois sido reorganizados em 36 códigos. Seguidamente, procedeu-se ao recorte das unidades de registo relacionadas com cada um dos códigos criados. Passou-se à criação de uma grelha de categorias. As palavras-chave foram assumidas como categorias e os códigos como subcategorias. Foi possível não só determinar as atividades realizadas em cada categoria, mas também determinar a frequência de ações identificando-se qual a mais relevante (cf. apêndice 19).

Quanto ao tratamento dos dados relativos aos sites de universidades e institutos superiores, foram identificadas 13 universidades portuguesas com postagens relativas a conteúdos de práticas de responsabilidade social. Todos os conteúdos das páginas da Internet encontrados foram importados para o Atlas.ti⁷. Da leitura dos conteúdos, foram criados 12 códigos iniciais, reorganizados depois em 11 códigos. Seguidamente, foram criadas as categorias e procedeu-se à identificação das unidades de registo relativas a cada um dos códigos. A categorização permitiu identificar as atividades realizadas em cada categoria e a sua frequência (cf. apêndice 20).

As entrevistas foram identificadas com um código consoante o tipo de técnica utilizada e mediante as funções dos participantes (cf. quadro 8.1).

Quadro 8.1

Siglas adotadas na análise de conteúdo

		Siglas
Técnicas de recolha de dados	<i>Focus group</i>	FG1, FG2, FG3...
	Entrevistas semiestruturadas	ESP1, ESP2, ESP3
	Questionário - alunos	A1, A2, A3...
Participantes do estudo	Diretores, professores, técnicos superiores	P1, P2, P3...
	Assistentes operacionais, assistentes técnicos	F1, F2, F3...
	Encarregados de educação	EE1, EE2, EE3...

Fonte: elaboração própria

Identificamos com “FG” os *focus grup* e “ESP” as entrevistas semiestruturadas. Relativamente aos participantes, definimos “EE” para encarregados de educação; “F” para assistentes operacionais e assistentes técnicos; “P” para os professores e técnicos

superiores; “A” para os alunos; e ESP 1, ESP2 e ESP3 para as entrevistas semiestruturadas. Identificamos ainda cada um dos entrevistados dos *focus group* com a letra “e” e um número. Por exemplo, num *focus group* com 5 participantes, as pessoas foram identificadas pela ordem de intervenção, nomeadamente, P1, P2, P3, P4, P5.

Apresentamos os dados analisando individualmente cada uma das categorias e subcategorias. O ponto 1 refere-se à apresentação de resultados das entrevistas por *focus group*, o ponto 2 mostra os resultados das entrevistas semiestruturadas, o ponto 3 indica os resultados do questionário, o ponto 4 os resultados da análise dos projetos educativos e o ponto 5 a análise aos sites de Universidade e Institutos Superiores.

1. Apresentação dos resultados do *focus group*

Foram criados 64 códigos que após um reagrupamento resultaram em 44 códigos. Relações entre as pessoas, métodos de ensino aprendizagens, atividades extracurriculares e gestão e liderança escolar, foram os códigos que apresentaram maior frequência de excertos das transcrições dos *focus group*.

Foram definidas as seguintes categorias e subcategorias (cf. quadro 8.2):

Quadro 8.2

Categorias e subcategorias - focus group

Categoria	Subcategoria
1. Pessoas	1.1. Relações sociais 1.2. Comunicação eficaz 1.3. Inclusão e Multiculturalidade 1.4. Relação escola família 1.5. Bem-estar e atitudes positivas 1.6. Formação e competências profissionais
2. Processos de gestão	2.1. Gestão participativa e democrática 2.2. Condições de trabalho 2.3. Condições escolares 2.4. Departamento de comunicação 2.5. Missão e propósito da escola
3. Processos educativos	3.1. Educação para a felicidade 3.2. Métodos de ensino aprendizagem 3.3. Atividades não formais
4. Processos de sustentabilidade	4.1. Área ambiental 4.2. Área social 4.3. Governança para a responsabilidade social
5. Espaços	5.1. Espaço físico apropriado 5.2. Espaços verdes 5.3. Ambiente seguro

6. Princípios e valores	6.1. Valores para a felicidade na escola
7. Conceito de felicidade	7.1. Definição de felicidade
8. Escola Feliz	8.1. Definição de escola feliz
9. Governança	9.1. Políticas educativas

Fonte: Elaboração própria

1) Categoria Pessoas

Na categoria “pessoas” estabeleceram-se 6 subcategorias, nomeadamente, relações sociais; comunicação eficaz; relação escola-família; inclusão e multiculturalidade; bem-estar e atitudes positivas, e formação e competências profissionais.

1.1. Relações sociais

A relação entre as pessoas surgiu como o critério mais referido para a felicidade de todos os agentes da comunidade escolar:

uma escola feliz deve ser uma escola onde as relações entre as pessoas sejam relações positivas e duradoras. Eu dou um exemplo, eu tenho uma escola que era um antigo Liceu e os alunos, os ex-alunos reúnem-se todos com alguma regularidade. Há grupos que reúnem todos os anos e vão à escola e convivem uns com os outros. Eles dizem que foram muito felizes. Porquê? Porque estabeleceram relações entre eles que duram até hoje. (FG3-P4)

Numa escola feliz as pessoas “estão bem com o seu trabalho e também estão bem nas relações com os outros” (FG1-P1); “é uma escola feliz quando há uma boa relação entre pares, sejam profissionais, sejam alunos, toda a gente” (FG2-P2); “uma escola feliz deve ser uma escola onde as relações entre as pessoas sejam relações positivas e duradoras” (FG3-P4).

As boas relações permitem que as pessoas se desenvolvam, estejam mais próximas e demonstrem afeto. Uma técnica superior deu como exemplo uma festa realizada para uma colega que se reformou: “nós preparamos uma megafesta. Toda a gente colaborou, os professores colaboraram, os funcionários colaboraram e, de facto, a pessoa quando chegou ficou altamente surpreendida, ficou super feliz. Pronto! E nós ficamos felizes por as outras pessoas ficarem felizes” (FG4-P2).

Para as auxiliares e assistentes técnicas a felicidade também depende das relações humanas existentes: “o que me faz feliz na escola onde estou é a minha equipa. Acho que temos uma boa equipa, temos um bom ambiente e isso é muito importante, não é?” (FG8-F4). Uma outra funcionária referiu que:

Para mim felicidade no meu trabalho é a relação que eu tenho com as minhas colegas...felicidade é eu chegar lá e saber que estou rodeada com as minhas colegas, quer dentro da secretaria, quer fora e temos um bom ambiente. Vou bem-disposta e não tenho aquela coisa *que chatice que venho para aqui e vou lidar com estas pessoas*. Não! Porque é um bom ambiente e damo-nos bem e pronto! Damos umas gargalhadas, portanto, somos felizes. (FG8-F2)

Conforme referido por uma encarregada de educação, para estabelecerem boas relações umas com as outras, as pessoas têm de estar bem consigo próprias: “e para estarem bem com elas próprias, passa por um requisito que eu acho que também é fundamental para a felicidade que é o autoconhecimento” (FG6-EE5).

Uma outra encarregada de educação referiu a importância da proximidade na relação entre o professor e o aluno: “até para eles poderem se sentir mais seguros ou até com menos vergonha de tirar dúvidas, de se aproximarem da professora” (FG6-EE1). É importante que a escola não trate os estudantes como números: “cada criança, ou cada aluno, ou o que seja, é uma pessoa individual e tem a sua personalidade e, se calhar, um requer mais atenção que o outro” (FG7-EE1). Neste âmbito, foi referido por uma docente que “não é por acaso que, quando há uma relação empática entre professor-aluno, o aluno aprende mais tranquilamente e aprende melhor” (FG1-P2). Também uma auxiliar de ação educativa salienta a importância da proximidade: “basta entrar ali um miúdo que vá mais triste de manhã, eu percebo logo” (FG8-F1).

A nível prático, para melhorar a relação entre os agentes na comunidade escolar, foi sugerida a promoção de um programa de *team building* “que esteja continuamente a ser implementado porque quer os professores, quer os funcionários, quer os alunos, às vezes, não sabem, de forma explícita o que é que faz com que se relacionem bem uns com os outros” (FG7-EE6).

As encarregadas de educação deram diversos exemplos de atividades que as escolas dos seus filhos realizam para melhoria da qualidade das relações sociais, entre os quais a organização mensal de “reuniões entre alunos e professores em que podem expor e podem

dizer seja o que quiserem dizer” (FG6-EE1) e, e conforme referido por uma professora, organização de atividades “que envolvam trabalho de equipa em que tenham que depender de outros e puxar uns pelos outros” (FG3-P1).

Ainda no âmbito da melhoria do comportamento e relações sociais, foram referidos como exemplos positivos a dinamização do tempo do intervalo, através de jogos: “não imaginam o que é que aconteceu na minha escola só porque meteram, a direção decidiu meter uma rede de voleibol entre dois postes ao pé do refeitório. Os miúdos são às dezenas que em todos os intervalos vão para lá agora jogar voleibol” (FG2-P2).

Outra atividade que contribui para um ambiente mais positivo entre alunos e professores, foi a colocação de música nos intervalos: “o Clube de Rádio põe umas colunas na rua e estão a treinar umas coreografias para o arraial. Quem quiser aparece. Começaram por ser 20 e agora são 90 ou 100 em todos os intervalos a fazer coreografias” (FG2-P2).

O desenvolvimento de atividades “que envolvam trabalho de equipa...fora do contexto da escola” (FG3-P1) também tem impacto positivo nas relações interpessoais, por exemplo, caminhadas, *peppy paper*, projetos de competências socioemocionais, envolvência da família em atividades. Uma docente referiu que “quanto mais cedo nós começarmos a trabalhar estas questões (competências socioemocionais) com eles, mais fácil se torna. Agora eu acho que, independentemente dos projetos em que a escola se envolva, não é o projeto em si, mas a forma como as pessoas se envolvem” (FG3-P1).

Para aumentar a profundidade das relações entre professores e alunos, foram consideradas essenciais a realização de atividades fora da sala de aula como por exemplo, visitas de estudo, porque “estamos fora do contexto de sala de aula. Conhecemos mais a pessoa além daquilo que é” (FG7-EE5). É importante o professor conhecer melhor os alunos porque “cada criança, ou cada aluno, o que quer que seja, é uma pessoa individual e tem a sua personalidade e um, se calhar, requer mais atenção do que o outro” (FG7-EE1).

As relações na comunidade escolar em geral, podem ser promovidas, por exemplo, com festas onde “há comida, há objetos à venda e então nós todos participamos” (FG8-F4).

1.2. Comunicação eficaz

A relação entre a liderança e os profissionais que trabalham na escola também foi considerada mais eficaz quando existe uma proximidade e preocupação com os funcionários. Uma não docente lamentou a ausência de comunicação por parte da direção durante um acontecimento de agressão por parte de um encarregado de educação e que colocou em causa a sua segurança:

foi uma situação dentro da escola, no horário de trabalho e a direção não se chegou a nós e nem nos ajudou na situação nem fez nada...eu acho que deveria ter havido uma maior proximidade e, pelo menos, uma conversa comigo e com a colega que fomos agredidas, no sentido de perceber a situação. (FG8-F3)

Também entre os colegas docentes as relações tendem a ser mais superficiais quando a comunicação não é eficaz. Um ex-diretor lamentou que, atualmente, exista uma desunião na profissão docente:

eu penso que uma coisa que se tem vindo a perder ao longo dos anos e, às vezes, as pessoas não falam nisso, é a partilha entre colegas. A partilha! Seja lá o que isso for. Nas escolas, cada vez faz mais falta a noção de felicidade de conjunto, porque as pessoas não partilham, não falam com o colega ou falam pouco, têm medo de partilhar os seus materiais, têm medo de desabafar, têm medo de situações e, depois vão, isso vai-se tornando um ciclo vicioso. (FG4-P3)

Um problema também sentido por outra docente “não temos tempo para partilhar. Fica connosco na nossa sala de aula. Isso é fundamental para haver felicidade” (FG1-P2).

A comunicação eficaz é tida como relevante para a saúde das relações sociais: “ouvir, escutar a comunidade. Não só os professores, mas também os funcionários e não esquecer a nossa matéria-prima, que são os alunos (FG3-P2). Uma “comunicação estreita entre professores e alunos” (FG6-EE1) e “ouvir a voz das crianças” (FG6-EE4) ajuda a estabelecer laços afetivos.

Importante também, construir as regras da escola em conjunto com todos os interessados, embora existam,

regras que são de base e aí são inquestionáveis e acabou e é ponto final! É o estatuto do aluno e acabou! É impossível não se pôr em prática. Mas, depois, há pequenas coisas que ok, construindo estas, depois passamos para as outras, não é? (FG1-P1)

Para além da comunicação, a inclusão de todos também é relevante para uma escola mais feliz.

1.3. Inclusão e multiculturalidade

Outra questão considerada relevante para a melhoria das relações e felicidade das pessoas nas escolas, prende-se com a criação de atividades que permitam a inclusão de todos: “são necessários momentos lúdicos de encontros, almoços temáticos, termos a escola aberta” (FG1-P1). Foi também referida a importância de existirem ações que tenham em conta a inclusão de alunos com necessidade especiais.

Relativamente à multiculturalidade, foram sugeridas ações que permitam a partilha entre culturas, como uma “atividade gastronómica que sejam partilhadas várias realidades diferentes” (FG2-P2) ou uma “feira das nacionalidades” (FG3-P3) e “atividades ao longo do ano” (FG4-P2).

Relativamente à aprendizagem dos alunos estrangeiros, foi referida a pertinência de meios de ensino do português para que, depois, os alunos fossem integrados nas turmas: “não interessa estar os miúdos soltos numa turma, noutra turma e noutra turma, acabam por não aprender nada” (FG4-P3). No entanto, outra professora entende que “o facto de eles estarem na aula com alunos que falam português, eles envolvem-se no português, pelo menos na parte da comunicação oral” (FG4-P5).

1.4. Relação escola-família

Foi referida a importância de envolver a família nas atividades da escola: “envolver encarregados de educação, alunos, todos...cada vez mais são necessários momentos lúdicos de encontros, almoços temáticos, termos a escola aberta. Lá dentro há tantas nacionalidades atualmente que é importantíssimo acolhe-las” (FG1-P1).

A participação dos pais foi referida para que exista um “objetivo comum” (FG2-P1) entre a escola e a família; “eu acho que era bom envolver também os encarregados

de educação, nem que fosse com, sei lá!, uma informação mensal olha, *estamos a fazer isto com a turma, houve estes conflitos, mas resolvemos desta maneira*” (FG7-EE4). Os pais gostariam de uma maior abertura porque “há comunicação dentro da escola e não há comunicação com os pais, não é? ... não há envolvimento com os pais e depois da pandemia, então, foi completa. Quando se queixam que os pais não participam, não nada, mas também não fazem nada para que haja essa participação” (FG7-EE2).

Conforme referido por uma docente “nós aqui é que temos de estar a ensinar valores, princípios básicos, regras que eles vêm sem nada, mas depois não é só eles, é os pais também e temos de reunir com os pais...envolver a família é fundamental” (FG1-P1). Também uma funcionária da escola considera essencial uma maior proximidade com as famílias: “haver mais participação também dos pais em atividades com os meninos e mesmo conosco, com as funcionárias” (FG8-F3).

1.5. Bem-estar e atitudes positivas

Com vista a um maior bem-estar, foi considerado relevante todos conhecerem os serviços existentes na escola para que possam recorrer em caso de necessidade, como por exemplo, gabinetes de apoio ao aluno e à família, SPO, assistência social, etc. (FG3-P3).

Para promover o bem-estar durante as aulas houve quem sugerisse a realização de “um momento de relaxamento. Guardar ali 5 minutinhos, uma passagem, as aulas são grandes, uma passagem de tempo para um relaxamento, levantarem-se, respirarem, esticarem” (FG1-P2).

Foi referido que se os professores forem otimistas e felizes, será mais fácil transmitirem esses valores aos alunos: “têm que estar bem com a vida, porque senão eu penso que será difícil as pessoas conseguirem transmitir essa tranquilidade, esse otimismo” (FG1-P2).

1.6. Ferramentas e competências profissionais

A formação de professores foi sugerida como uma forma de aquisição de competências em diversas áreas, por exemplo, novas tecnologias: “eles próprios (professores) pediam-nos a nós, assistentes operacionais, para ligar os computadores...quando o projetor avaria, nós é que temos de ir resolver isso porque eles próprios não sabem” (FG8-F2). Uma mãe também tem uma perceção semelhante: “eles

(alunos) gozam, dizem *os professores não sabem ligar um projetor*. Porque se calhar não sabem mesmo” (FG-6-EE3).

Seria também importante haver formação para os professores a nível da inclusão porque “na sua maior parte não têm sequer formação para conseguir lidar com toda essa diversidade” (FG4-P2).

Não só é importante as competências dos professores e demais funcionários, mas, também, existirem técnicos especializados para apoio aos alunos (FG3-P2; FG3-P3).

2) Categoria processos de gestão

Nesta categoria “processos” estipularam-se 5 subcategorias, nomeadamente, gestão participativa e democrática; condições de trabalho; condições académicas; departamento de comunicação; missão e propósito da escola

2.1. Gestão participativa e democrática

A liderança da escola é fundamental no processo porque “se a gestão não for feita por pessoas felizes, dificilmente conseguirão fazer uma escola feliz” (FG7-EE5), portanto, a liderança tem “que criar um ambiente onde, de alguma forma, e dentro das condições que existem, criem alguma motivação” (FG7-EE2).

Questionámos qual seria o melhor modelo de gestão escolar e obtivemos respostas que valorizam a participação e uma gestão democrática: “independentemente de ser diretor ou ser presidente do conselho executivo, eu acho que, acima de tudo, deve ser democrático em várias versões. A versão de ouvir os professores é muito importante. Ouvir os professores! De haver rotatividade nos cargos dentro da escola” (FG4-P3).

Um professor referiu que “não há nada que se possa fazer e mandar para o governo e tentar implementar, se a escola estiver fechada nela própria” (FG2-P2).

No geral, os participantes entendem que o processo de gestão que mais contribui para a felicidade é o participativo, nomeadamente, o democrático. Foi referida a necessidade de existir uma “abertura da escola” (FG2-P1); e a importância de “um sistema, um regime de porta aberta é fundamental para uma escola feliz, em que a própria direção esteja disponível para todos os colaboradores e promova espaços de partilha e de reflexão sobre documentos orientadores etc. e as decisões que sejam importantes” (FG3-

P3), e “ouvir, escutar a comunidade, não só os professores, mas também os funcionários e não esquecer a nossa matéria prima que são os alunos” (FG3-P2).

Para os pais é fundamental o “alinhamento entre pais, os professores e os responsáveis das escolas, ou seja, um modelo em que todos conversassem, falassem, contribuíssem para o mesmo” (FG5-EE1). Que fosse uma escola “participativa onde todos possam contribuir com as suas ideias...uma gestão aberta, disponível” (FG5-EE2). Que existisse “um modelo mais centralizado, não é? mais reduzido, mais próximo, mais aberto aos pais, aos encarregados de educação, à comunidade, não é? (FG5-EE4).

Uma mãe considera que a liderança tem de criar um ambiente “onde de alguma forma e dentro das condições que existem, criem alguma motivação” (FG7-EE2).

Uma funcionária referiu que a liderança “deveria ser feita de uma forma mais próxima entre todos, todas as hierarquias, não é? mesmo nós que estamos mais abaixo da direção. Acho que deveria ser uma coisa mais próxima e que nos incluíssem e que nos ouvissem” (FG8-F3). Outra funcionária referiu a importância de uma liderança “mais justa, mais correta e justa. Poderia haver assim umas reuniões de vez enquanto” (FG-F2), para ouvir as sugestões de todos: “ouvir as diversas áreas que há na escola para ver se atingiu ou não (os objetivos). Eu acho que deveria ser assim” (FG8-F3).

Também uma professora entende ser importante a participação de todas as pessoas: “colocá-las a opinar, avaliar, a dar feedback sobre as coisas, a participar em termos de construção, convidá-las, fazê-las parte ativa das situações da construção das situações, das coisas” (FG1-P1). Isto porque “apesar do cargo de diretor ser unipessoal, o seu exercício tem de ser tudo menos unipessoal” (FG1-P2).

Outro professor referiu que a liderança deve “dar autonomia, não criar obstáculos, valorização pessoal de cada uma das pessoas, trata-las por tu e pelo nome...uma direção que tem sempre uma porta aberta, que me ouvem” (FG2-P2).

2.2. Condições de trabalho

As condições de trabalho são apresentadas como fundamentais para a perceção de felicidade dos docentes e não docentes.

Desde logo, as condições materiais são essenciais (FG5-EE4), mas também existirem recursos humanos suficientes: “professores em maior número e funcionários em maior número” (FG6-EE2); “a falta de recursos humanos depois sobrecarrega aos outros e, depois, claro, as pessoas andam mais cansadas, mais desmotivadas” (FG3-P1).

Uma técnica superior referiu a importância da valorização no local de trabalho:

nós fazemos formação, nós temos ideias para pôr em prática para melhorar a escola e sentimos que as nossas competências, que tudo aquilo, os nossos saberes, os nossos conhecimentos nunca são valorizados, nunca são postos em prática, nunca nos dão essa liberdade. Acaba por ser uma forma de frustração. (FG4-P2)

Relativamente a ações concretas para melhoria da felicidade na escola, uma diretora deu como exemplo o cuidado na realização e atribuição dos horários de trabalho. Considerou que os horários podem ser atribuídos de uma forma ponderada, existindo um “ajuste que vá ao encontro das necessidades quer dos funcionários quer dos professores” (FG3-P4), “são pequeninas coisas que podemos fazer e que não depende do Ministério da Educação e que, de alguma forma, fazendo-o, tornamos aquela pessoa mais feliz” (FG3-P4).

Outra forma de agradar aos professores é através da atribuição do dia sem componente letiva “porque é um dia em que as pessoas ficam mais tranquilas, não têm de ir à escola” (FG3-P4), e “em vez de atribuir apoios letivos em horas não letivas... é saber respeitar. Não senhor! Aqui só vai isto ou aquilo que são coisas não letivas” (FG1-P1). Atribuição de cargos e de projetos deve estar em consonância com o horário de trabalho: “os professores estão muito sobrecarregados. A determinada altura essas atividades que podiam ser um local de bem-estar e felicidade, acabam por ser uma obrigação, um deixar andar e isso passa para os alunos” (FG4-P5).

Uma professora lamentou que “quando existem projetos que a escola quer promover e precisa de pessoas que os coordenem, é um acréscimo sempre ao horário existente” (FG3-P3), exemplificando que, “este ano aconteceu-me em duas circunstâncias, um que estou a coordenar e é tudo horas extra, e outro que eu pertença à equipa, mas passou-se um ano inteiro e não tive qualquer tipo de comunicação de quem está a organizar o projeto” (FG3-P3). Foi ainda referido que, apesar de existirem escolas que estipulam tempos para reuniões, os horários não especificam concretamente quais os projetos/reuniões: “nós dentro daquelas horas que temos, de facto, para trabalho individual, então, são reuniões de grupo para nós coordenarmos a a parte da nossa disciplina com os nossos colegas, é a reunião do projeto X e Y, Z, vai tudo para o monte sem quantificarmos quanto tempo é que precisamos. Obviamente que as horas são limitadas, não é?” (FG3-P3).

A carga horária e os currículos extensos limitam o trabalho colaborativo dos professores: “temos disciplinas com currículos gigantescos e com cargas horárias enormes, que deixam, depois, pouco espaço, em termos do nosso dia-a-dia, para termos reuniões...encontros informais de partilha” (FG1-P2).

Foi defendido que a burocracia deverá ser a essencial para o bom funcionamento da escola e não sobrecarregar os docentes: “há documentos que nós também podemos simplificar. Há coisas que não fazem sentido nenhum” (FG1-P1); “os professores já têm muita papelada, muita coisa, muita, não sei e não se implicam porque dizem: *Já estou a fazer mais do que devia; não tenho tempo para mais*” (FG7-EE3). Um ex-diretor lamenta que “se o ministério manda cinco papéis para a escola, a escola acrescenta mais cinco. Quer dizer que o professor já tem que preencher 10 papéis” (FG4-P3). Até porque “acontece muitas vezes aqui, os normativos dizem uma coisa, mas depois as escolas fazem mais do que aquilo que os normativos dizem” (FG1-P1).

Reduzir também as reuniões ao essencial: “estamos horas numa reunião e que depois espremido... temos de ser mais eficientes. E isso já passa por nós, não é o Ministério, somos nós” (FG1-P1). Reduzir também o número de relatórios e de outros documentos.

Uma diretora afirma medir de forma periódica a satisfação das pessoas na escola: “fazemos é uma avaliação periódica de como é que a situação está, como é que as pessoas se sentem, o que poderia ser melhorado. Elas próprias dão estratégias que poriam em prática” (FG4-P2); “é preciso ouvir as necessidades das pessoas que lá trabalham e perceber o que é que as faz felizes” (FG2-P1); “ouvi-los no sentido de auscultar. Podemos lançar questionários, podemos fazer reuniões, no sentido de saber as opiniões deles. Isso é muito importante para uma gestão democrática. (FG1-P1)

É necessário existir maior flexibilidade dentro da escola:

Há muita burocracia que não tem nada a ver com o sistema. Tem a ver com a própria escola, com a forma como as pessoas dentro da escola gerem. Estou a falar da secretaria, estou a falar da coordenadora que gere uma escola mais pequena, estou a falar da direção. Estou a falar de coisas pequenas que são possíveis de resolver se houver flexibilidade das pessoas e se as pessoas se ouvirem, o que muitas vezes não acontece. (FG2-P1).

Uma assistente técnica referiu a importância da agilidade processual como fundamental “a facilidade na gestão de processos, não é? aí já tem a ver com questões mais processuais, mas para mim na na questão da escola é esta componente” (FG8-F4).

2.3. Condições escolares

Para os alunos, foi referido como importante “as cargas horárias, elas estarem equilibradas para que as crianças possam e os jovens também, não é? possam estudar, mas também possam, depois, ter o espaço, o tempo deles” (FG5-EE5). Conforme referido por um professor:

não podem ser aulas de 50 minutos e fazer horários como certas direções fazem. Por exemplo, eu até tenho a sorte de estar numa escola que ainda continua com horários de 90 minutos e isso faz com que os alunos entrem às 8h15 e saiam à 1h15. (FG2-P2)

Importante também a gestão dos intervalos porque existem escolas com intervalos muito pequenos, que só permitem “ir de uma aula para outra” (FG7-EE6). O tempo reduzido dos intervalos retira espaço à socialização e às relações de amizade: “pós-pandemia, a escola onde as minhas filhas andam, mantiveram intervalos de cinco minutos que é uma coisa horrível. Eles em cinco minutos não conseguem ter proximidade nenhuma porque nem comer conseguem.” (FG6-EE3); “eles não têm tipo meia hora como tinham antigamente. É só dez minutos entre aulas e não têm tempo para socializar” (FG7-EE3).

2.4. Departamento de comunicação

Para facilitar a comunicação na comunidade escolar e com o exterior, foi sugerida a existência de um departamento de comunicação:

às vezes um departamento de comunicação, um projeto de comunicação...de alguém que entenda, é importante pra transmitir aquilo que a escola precisa ou aquilo que a escola quer. E não existe. Existe às vezes uns curiosos que põem os cartazes a dizer que precisamos disto. Fazem o seu melhor. (FG4-P3)

Uma melhor comunicação da liderança com a comunidade em geral facilita os processos de gestão e administração. Um modelo de gestão eficiente apresenta “alinhamento entre os pais, os professores e os responsáveis das escolas (FG5-P1). Espera-se também que “os professores sejam ouvidos” (FG2-P1).

2.5. Missão e propósito da escola

Foi referido como fundamental a existência de um propósito comum, isto é, um projeto de escola alinhado com todos os agentes da comunidade escolar. “Que não se sintam que se está a trabalhar num sentido quando a escola, no geral, se calhar, está a trabalhar noutra” (FG4-P1).; “o propósito tem que ser o mesmo para todos. Se nós todos tivermos o mesmo propósito, vamos todos na mesma direção” (FG2-P1); “para uma escola feliz tem que haver um sentido, um propósito, não é?” (FG5-EE3).

Nesta perspetiva, foi referida a necessidade de existir uma conexão entre os projetos existentes na escola. Por vezes, existem muitas atividades, mas há “falta de conexão entre projetos e pouca há pouca partilha entre os docentes” (FG4-P3), devido a uma falta de planeamento eficiente. “Falta uma interligação maior entre tudo aquilo que se faz nas escolas e entre os vários departamentos e as várias disciplinas e, até, entre vários ciclos” (FG4-P1).

Na opinião de uma docente, a principal missão de uma escola feliz prende-se com “o encorajamento da verdade pessoal, mas, tendo em conta a realidade social” (FG4-P1), “é dar o substrato necessário aos alunos para que construam a sua própria felicidade” (FG1-P1), “formar o aluno academicamente e emocionalmente, prepara-lo para a vida” (FG2-P2); e “a formação de cidadãos que sejam proativos para a sociedade” (FG3-P3).

A escola feliz contribui para “construir uma sociedade melhor” (FG4-P2) e para a “formação integral de todos os intervenientes, independentemente quais sejam. Uma escola feliz implica várias coisas, não é só os professores, não é só os alunos, não é só os encarregados de educação, é tudo o que está na escola e tudo o que gira à sua volta” (FG4-P3).

A escola tem também como missão garantir “que a educação seja mais integral, não é? que não fosse tão centrada só nos conhecimentos, mas também no bem-estar de todos nós, não é? docentes, não docentes, alunos, funcionários” (FG4-P1); “garantir a igualdade, a equidade, o respeito a todos os valores de uma sociedade” (FG4-P4).

3) Categoria processos educativos

Nos processos educativos identificamos duas vertentes, nomeadamente, os processos de ensino aprendizagem formal e os processos educativos não formais. Surgiu como transversal a estas duas vertentes a importância da escola educar para a felicidade, seja através de uma cidadania ativa ou de atividade de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal e social.

Nesta categoria foram definidas as subcategorias de “educação para a felicidade”, “métodos de ensino aprendizagem” e “atividades não formais”.

3.1. Educação para a felicidade

Emergiu do *focus group* a necessidade de criação de um espaço educativo onde se aprendesse a ser feliz, nomeadamente um currículo específico, aplicado ao longo do ano letivo:

eu acho que devia haver um currículo específico sobre a importância da escola, a importância de gerirmos os nossos problemas e de como sermos felizes. Porque eu acho que, realmente, para sermos felizes nós precisamos de ter consciência do que é que precisamos de fazer para sermos felizes. Acho que isso é uma lacuna ainda na sociedade em geral, não é? Nós não temos, eu acho que não temos mesmo ferramentas claras e específicas de como é que eu consigo tornar a minha vida feliz. Quais é que são os itens essenciais ou os domínios essenciais que eu preciso na minha vida de saber para gerir e conseguir ser feliz, não é? Eu acho que era preciso haver um currículo específico. (FG7-EE6)

A educação para a felicidade pode ser realizada através de um programa específico ou através de atividades e projetos. São várias as narrativas dos participantes que apontam para a pertinência de se ensinar/educar para a felicidade: “há pessoas que precisam mesmo de aprender” (FG7-EE2); “é preciso também sermos ensinados também a construir (felicidade) porque para muitas pessoas não é uma coisa natural” (FG7-EE6); “dá-me ideia que os miúdos têm uma ideia pessimista do futuro...eu acho que é estar sempre a desmontar isso” (FG1-P1); “a felicidade é uma coisa que se constrói, não é uma coisa que possa estar inerente à vida porque o dia-a-dia que nós levamos pode-nos levar a achar que

não somos felizes” (FG7-EE1); “sermos naturalmente felizes é uma coisa que não existe...a felicidade é, realmente, uma coisa que se constrói, mas é preciso também sermos ensinados, também, a construir” (FG7-EE6). Desta forma, é necessário “dar o substrato necessário aos alunos para que construam a sua própria felicidade” (FG1-P1).

A educação para a felicidade seria também uma forma de educar para uma cidadania participativa. Por isso, foi defendida a importância de ser realizada uma “formação de cidadãos que sejam proativos para a sociedade...que esteja alerta para as várias problemáticas e que consiga, de facto, ter interesse em fazer algum tipo de contribuição positiva” (FG3-P3).

3.2.Métodos de ensino aprendizagem

Foi sugerido que os processos de ensino-aprendizagem tenham em conta as várias formas dos alunos aprenderem e as inteligências múltiplas: “há os miúdos que são muito bons na parte cognitiva ou visual ou de artes ou isto e aquilo...acho que a escola não oferece muitas alternativas. Ou vais por ali ou és excluído” (FG8-F4).

A “utilidade” do que é ensinado/aprendido foi referida como essencial (FG5-EE5). Foi indicado que “a escola está um bocadinho desfasada da realidade...por exemplo, a minha filha que vai para o 10º ano, teve cidadania no 9º ano e ela disse-me: *Oh mãe, cidadania eu devia de aprender a preencher o IRS. Devia aprender como é que se levanta dinheiro no banco, eu devia aprender coisas que me ajudem a viver em sociedade* (FG6-EE3); ou aprender sobre “primeiros socorros” (FG7-EE3); “direitos humanos, literacia financeira, educação sexual” (FG7-EE6).

Outra forma de cidadania é o desenvolvimento da cooperação que foi referida como um fator importante que contribui para a melhoria de resultados escolares e do ambiente de aprendizagem, e como tal, contribui para o bem-estar: “nós temos um projeto de mentoria pelos alunos mais velhos darem apoio académico aos alunos mais novos. E é muito interessante porque os mais novos dizem que os mais velhos ensinaram aquilo e os mais velhos ficam contentes por conseguir ajudar os mais novos” (FG1-P1).

Alguns participantes referiam a necessidade de permitir uma maior participação dos alunos nas questões que estão diretamente implicados: “temos que ter professores conscientes de que, realmente, é importante ouvi-los (aos alunos). Ver o que é que são pontos de interesse para eles porque o rendimento, depois, é muito melhor” (FG2-P1). É fundamental os alunos sentirem “que são ouvidos” (FG7-EE5); “permitir a criança ser ela

própria e dar espaço, dar voz” (FG6-EE4); “envolver a criança na escolha das suas metas. Agora, temos que, obviamente, reformular uma sala de aula, não é? Temos que, obviamente, não olhar para os manuais e vê-los como a única ferramenta. Não! O manual é uma das ferramentas” (FG6-EE4). Para esta mãe, que também é professora, a envolvimento do aluno nas suas metas, leva a uma maior felicidade na aprendizagem.

Outra das sugestões para uma educação mais feliz, foi a promoção de uma aprendizagem mais personalizada: “existe tanta discriminação com uns, os alunos, quando eles realmente, a inteligência principal deles não é a lógica ou matemática, mas, se calhar, a visão espacial ou intrapessoal” (FG6-EE5) e, nesse sentido, os professores poderiam estar mais alerta para os vários tipos de alunos que têm nas suas turmas.

Um dos critérios da UNESCO refere a importância de existirem estratégias de ensino aprendizagem envolventes e divertidas. Uma das técnicas superiores referiu que já havia questionado os alunos sobre a temática:

O que os alunos dizem é que não é preciso haver festa todos os dias, em todas as aulas, mas, de vez enquanto existir um elemento inovador...Não precisava ser o período inteiro até porque isso causava efeito de saciação, mas, de vez enquanto, haver um aspeto, ser uma aula diferente. (FG4-P2)

Uma mãe entende que a escola não é estimulante para os alunos e, nesse sentido, só será mais,

divertida quando se conseguir trabalhar matérias de forma que estimule as crianças e, com certeza, que mantê-las 45 minutos quietas e se possível caladas, sentadas numa mesa, a ouvir um professor a expor a matéria, não será, nem sequer para um adulto, quanto mais para uma criança, uma forma estimulante de ensinar. (FG6-EE5)

Uma professora diz utilizar recursos tecnológicos:

as aulas que envolvem atividades por descoberta e a gamificação são absolutamente extraordinárias. Têm que ser preparadas. Temos de ter recursos, nomeadamente, recursos de informática...são as melhores aulas de todas. Fazem autonomamente. Eu acabo a aula sentindo que de facto fiz o meu trabalho, que eles aprenderam e desenvolveram ali alguma coisa e fico eu muito mais satisfeita

e menos cansada do que estar 90 minutos a ver um *power point* ou a insistir para participas tu, participa o outro. Não! Toda a gente participa ao seu próprio ritmo. (FG3-P3)

Outra metodologia considerada relevante foi a aprendizagem invertida “em que são eles (alunos) primeiro que aprendem um determinado conteúdo com uma aula já orientada e preparada por mim com todos os recursos a que eles possam recorrer” (FG3-P1). Por que a aprendizagem torna-se mais motivante quando parte dos alunos. Os alunos sentem-se mais felizes quando “sentem autonomia e sentem que não estão dependentes sempre de um formador ou do professor, ao sentirem essa confiança também sentem mais felicidade pelo conhecimento, pela aprendizagem” (FG4-P5).

A aprendizagem através de atividades práticas foi apontada como uma metodologia que permite envolver e motivar os alunos: “qual é a escola que faz realmente experiências em ciências, seja no 1º ou no 2º ciclo? Digam-me lá! E eu até estou numa boa escola, por turno. Eles fazem alguma experiência? Zero!” (FG2-P2).

Existem recursos que podem ser aproveitados nas escolas para dar as aulas de uma forma mais cativante para os alunos: “os miúdos dão o terramoto no manual de HGP...eles estão ali no manual a ver uma coisa que se atravessassem a baixa, não é? de Lisboa entendem o que é que está lá explicado” (FG6-EE2).

O trabalho de projeto também foi realçado como fundamental, pois permite: “O envolvimento interdisciplinar ou o não pensar que *isto é a minha disciplina, isto é o meu mundinho*...nós podemos chegar a tanto lado com tantas disciplinas ao mesmo tempo, através do trabalho de projeto eles aprendem um bocado a trabalhar assim” (FG2-P2). O trabalho de projeto facilita a comunicação e a cooperação porque “é um trabalho de descoberta” (FG3-P4).

Processos de educação através de projetos tendem a ser considerados extracurriculares, embora possam contribuir para complementar os conteúdos curriculares obrigatórios. No entanto, foi defendido que a aprendizagem através de projetos pode ser muito mais atrativa para os alunos:

Os miúdos têm, hoje em dia, ao contrário da minha época, muito mais horas na escola que podiam ser projetos, podiam ser outro tipo de formação que não fosse formação académica. Estamos todos orientados para a formação académica e não é só disso que é feita a vida. Sinto falta de uma escola mais participada, ou seja,

em que os miúdos, se calhar, tenham que ser envolvidos em tarefas que tenham a ver com a própria vida, o cuidar da escola. O espaço é de todos. (FG6-EE2)

Foi também defendido o trabalho através de pares pedagógicos porque “se muitas disciplinas pudessem trabalhar em par pedagógico, iam falar um com o outro, iam preparar aulas de outra maneira e ia ser muito mais prática” (FG2-P2).

Foi sugerida a importância de se “trazer o mundo real para dentro da sala de aula...em vez de estarem somente agarrados aos livros. Levar alguém com experiência nisto ou naquilo, e que venham para a sala de aula falar” (FG1-P1). Portanto, trazer pessoas de fora, fazer palestras e encontros.

Uma mãe deu como exemplo a professora do seu filho que “no dia em que teve de dar o que era uma centésima para meninos do 3º ano, ela fez um pai fazer um bolo muito grande e dividir em 100 partes. Eu achei aquilo fantástico!” (FG5-EE3).

Uma outra professora, referindo-se à importância da cooperação entre alunos, deu o exemplo da promoção da articulação entre ciclos: “os mais velhos gostam muito de estar com os mais pequenos e os pequenos sentem-se valorizados porque são os mais velhos que estão com eles a trabalhar...não há cá maus comportamentos” (FG1-P2).

As visitas de estudo complementam a aprendizagem e permite aos alunos interiorizarem os conteúdos de outra forma:

o professor quando foi para lhes dar a parte da agricultura e da, sei lá, levou-os à terra dele, porque era uma pessoa espetacular com os miúdos. Era uma aldeia pequenina e foi com eles ver a pedreira, a fábrica de charcutaria, como se fazia o pão, ou seja, há coisas simples...há recursos que nós temos no sítio onde estamos e que sinto que as escolas não conseguem aproveitar-lo. (FG6-EE2)

Uma mãe que é também professora, referiu que os “momentos em que nós estabelecemos relações mais fortes e afetivas que se traduzem em relacionamentos positivos é quando fazemos visitas de estudo com eles” (FG7-EE5).

Além disso, “os currículos estão muito carregados de teorias, teorias, teorias. Acho que devia ser ao contrário, ou seja, partir de situações práticas e, então, contruir a teoria” (FG1-P1). Os programas são extensos, por isso foi sugerido serem desenvolvidas “atividades lúdicas dentro desse conteúdo, não é? Não ser só debitar, mas depois haver uma parte em que eles pudessem ser livres de explorar aquele conteúdo” (FG7-EE6).

Neste âmbito, surgem críticas a um modelo de ensino “muito à base de decorar” (FG8-F4) e, por isso, uma funcionária salientou como positivo o facto de existirem novas gerações de professores “que têm uma maneira de ensinar muito mais jovem, muito diferente” (FG8-F1).

Foram referidos métodos que permitam maior liberdade, criatividade e envolvimento do aluno porque,

a escola está formatada para que o professor seja a hierarquia principal e que dê a ordem de como se vai processar. Cada um levanta a mão para falar. Cada um faz isto. Cada um faz aquilo...teríamos de repensar como envolver mais os alunos porque os alunos estão habituados a uma escola diretiva em que os professores mandam, ditam as regras. (FG4-P4).

Os pais valorizam uma aprendizagem que estimule a responsabilidade e a autonomia: “mudei o meu filho para uma escola que segue um modelo diferente, que segue o modelo de trabalhar mais por projeto, que incentiva a autonomia e iniciativa dos miúdos e o trabalho em grupo” (FG5-EE4).

3.3. Atividades não formais

Os participantes deram sugestões para tornar o espaço não formal num local de aprendizagem. A escola criar mecanismos que permita tornar todo o espaço escolar num local de aprendizagem através da criação de clubes: “O clube do teatro, o clube da matemática, o clube seja daquilo que for” (FG6-EE3); “Há o clube de xadrez também e temos a rádio, o Erasmus” (FG8-EE4); “Estou-me a lembrar de um clube que é dinamizado só por alunos. São poucos mas passam a vida no recreio a tirar fotografias às plantinhas e aos bichinhos e aquilo depois vão para ciências” (FG1-P1)

Os processos educativos não formais, são tidos, como importantes para estreitar e desenvolver relações interpessoais entre todos os elementos da comunidade escolar. Num *focus group* de encarregadas de educação, falou-se da necessidade de se realizarem *team building* na comunidade escolar de forma periódica para se promover o bom ambiente (FG7-EE2).

Os projetos não formais contribuem para o desenvolvimento pessoal, o autoconhecimento e os objetivos do projeto de vida de cada pessoa. É importante dotar

os alunos de “ferramentas de autodesenvolvimento e das emoções” (FG6-EE4). Estes programas permitem:

eu saber como é que estou, para onde vou e como é que eu não quero estar, para depois perceber que estratégias, ou o que é que eu posso fazer. Isso passaria por aulas de yoga, aulas de meditação, trabalho com as emoções, portanto, tudo o que envolva o ser íntimo, não é? (FG2-P1)

Os programas de treino de competências sociais foram referidos como uma estratégia para abordar problemas de comportamento e relações entre os alunos. Foi referido que projetos que permitam o autoconhecimento e definição de propósito, fossem projetos de escola e não apenas de uma turma específica: “às vezes há atividades dessas, mas mais por iniciativa dos diretores de turma, dirigidos para a turma e não para uma escola integrada como um todo, não é?” (FG7-EE2). É fundamental que estes projetos sejam desenvolvidos em todas as turmas:

para mim faz mais sentido, se calhar, a minha filha ou o meu filho participar num programa específico durante uma semana do que ir às aulas durante aquela semana porque em termos do seu crescimento pessoal é muito maior. Agora, é para o meu filho e devia ser para os filhos dos outros porque deviam ter oportunidade de também participar nesse programa” (FG7-EE2).

Para desenvolvimento de competências sociais e emocionais uma professora deu o exemplo do projeto Ubuntu (FG1-P2) e outra referiu o programa Includ-ED (FG3-P2). Outra docente salientou a importância da criação de hábitos e para isso é preciso tempo:

como há muitas escolas que estão preocupadas com o cumprimento do currículo, estas questões, às vezes, são um bocadinho deixadas de lado ou então são trabalhadas meia dúzia de dias, não é? Uma semana à volta do tema e depois nunca mais se fala no assunto. Portanto, é preciso haver rotina. É preciso criar hábitos. (FG3-P1)

Nesta perspetiva, surgiu a continuidade dos projetos: “eles estão comigo no 1º ciclo e este trabalho é feito do 1º ao 4º ano, mas, depois, vão para o 5º ano e há uma quebra!

(FG3-P1). Importante também que sejam projetos do agrupamento e não apenas centrados numa turma. Nesta perspetiva, um Programa de Educação para a Felicidade poderia garantir a continuidade dos projetos.

4) Categoria processos de sustentabilidade

Nos processos de sustentabilidade estabeleceram-se como subcategorias a “área ambiental”, “área social” e “governança para a responsabilidade social”.

4.1.Área Ambiental

A nível ambiental, foi sugerido a dinamização de projetos que permitam envolver toda a comunidade como “uma horta social em que se fazia compostagem, em que o aluno em casa tentava recolher resíduos para levar para a compostagem” (FG7-EE4). Ou até ter um animal de estimação “até porque os mais tímidos tinham ali algum relacionamento e o respeito pelo animal” (FG7-EE4).

Os projetos realizados na escola podem ter um impacto nas famílias, conforme referiu uma mãe: “da parte, por exemplo, da reciclagem, foram os nossos filhos, pelo menos lá em casa, que acabavam por nos incentivar e pormos em prática em função daquilo que eles nos ensinam e que eles aplicam desde a escola” (FG6-EE1).

Um outro projeto ambiental permitiu que cada turma plantasse uma árvore e ficasse responsável por cuidar da mesma ao longo do ano letivo (FG3-P2).

4.2.Área Social

Uma professora referiu que, em geral, a escola ainda se encontra fechada à comunidade, embora existam disciplinas que permitem a dinamização de ações e projetos com a comunidade, como por exemplo, Cidadania e Desenvolvimento. Lamentou a extinção da disciplina de projeto:

Dantes, na minha opinião, tínhamos a disciplina de projeto e conseguíamos desenvolver alguns projetos engraçados no âmbito até do voluntariado também. Tínhamos ali uma hora semanal para prepararmos esse tipo de projetos. Fizemos recolha de alimentos, ajudamos o canil, bom! Cada grupo tinha o seu tema e

acabou por ser muito engraçados. Hoje em dia torna-se muito complicado a não ser que seja, realmente, um professor que oriente muito bem também a componente científica e consiga ter tempo suficiente para gerir isso ao longo do ano, mas, lá está, é tudo um extra. (FG3-P3)

Uma mãe referiu a importância de incentivar os alunos a participarem em projetos comunitários:

Eu acho que seria importante que na escola houvesse uma ligação efetiva com a comunidade, por exemplo, fazer-se um banco de horas ou qualquer coisa do género. A escola ligar-se com algumas instituições da comunidade. Criar aquilo que são projetos, por exemplo, em determinados dias por semana ou determinados alunos fazerem voluntariado. (FG7-EE5)

Uma mãe deu o exemplo da escola dos seus filhos: “fazemos entre pais e filhos participamos no Banco Alimentar...Portanto, eu acho que não é só partilhar, falar sobre o assunto sem tabus, mas pôr em prática depois. A teoria só não chega é preciso pôr em prática” (FG6-EE1).

Este tipo de projetos pretende que os alunos sintam-se “úteis para a sociedade...nem que seja ir buscar à biblioteca livros para entregar a alguém” (FG7-EE2).

Relativamente a projetos concretos na área social que são realizados pelas escolas, foram dados como exemplo, uma parceria com uma associação de animais permitindo aos alunos ajudarem num canil durante o fim de semana (FG3-P3).

Uma funcionária referiu que na sua escola a assistente social realiza recolhas de alimentos para as famílias mais carenciadas (FG8-F4).

Responsabilidade social também é vista em termos de parcerias com os atores sociais, em especial os pais que quando necessário também podem colaborar com a escola, conforme exemplifica uma diretora: “houve uma altura em que a escola secundária estava muito degradada e pedi mesmo a todas as turmas que se voluntariassem para pintar a sua sala e eles pintaram e consegui que alguns pais se juntassem e alguns professores também” (FG3-P2).

4.3. Governança para a responsabilidade social

A RS permite desenvolver processos de monitorização da qualidade da educação. A qualidade na educação foi referida como,

uma escola que promove um cidadão que seja ativo e participativo, ou seja, um aluno que atinge o seu desenvolvimento pleno...tem de haver uma visão holística daquele aluno e nós, enquanto educadores, contribuímos em grupo com as nossas várias valências, quer professores, SPO, enfim, tudo. Um trabalho de equipa. (FG3-P3).

Sendo a RS um estímulo à qualidade na educação, esta, por sua vez, terá de ser fundamentada na inclusão, porque conforme referido por uma docente, todos os alunos são diferentes, “então temos de perceber o contexto familiar, as relações que têm com os colegas, as dificuldades que têm para depois alocarmos os recursos necessários...para que ele tenha sucesso” (FG3-P4).

Outro professor que já foi diretor de uma escola, considera que a responsabilidade social da escola passa pela,

prestação de contas à própria comunidade educativa. As escolas não prestam contas, prestam contas a quem de direito, ao Tribunal de Contas. Prestar contas gastou-se isto ali, gastou-se isto ali, qual era a rúbrica, porque o orçamento da escola está dividido por rúbricas...faz falta três retroprojetores. Vamos fazer parceria com quem? Isto tem de ser do conhecimento público...para o próximo ano, se calhar, a comunidade, vai haver mais parcerias ainda, de certeza absoluta! Porquê? Porque o dinheiro foi bem gasto! (FG4-P3)

Uma diretora referiu que, em termos de gestão, “responsabilidade social significa colocar as pessoas em primeiro lugar, não é? e não tanto currículos e os papéis todos e as burocracias e as questões administrativas todas...uma gestão que está, que tem essa visão da necessidade da sustentabilidade social, ambiental, portanto, que foca bastante nos ODS” (FG1-P1).

Referindo-se a processos administrativos, uma mãe lamentou que as escolas ainda tenham procedimentos que impedem os pais separados de acompanhar os filhos na escola:

“faz muita confusão que a escola só deixe entrar um encarregado de educação...a escola tem de estar aberta porque apesar dos pais estarem separados, eles continuam a ser pais” (FG5-EE5).

Uma outra diretora considera que as escolas já realizam atividades relacionadas com a RS e que “passa muito por ir para os normativos das escolas já terem essa situação identificada, fazer-se um levantamento das necessidades e depois criarem-se mecanismos para aferir se estamos ou não a ter essa responsabilidade” (FG1-P2); “temos de dar atenção às necessidades das pessoas que estão dentro da escola. Para estarmos, temos que saber o que é que as pessoas precisam, o que é mais importante para elas” (FG2-P1).

A responsabilidade social da escola passa por uma série de critérios, entre os quais, a disponibilidade da escola em abrir as portas à comunidade, porque a “a escola une uma comunidade. Se a escola funcionar bem, estiver aberta para os de dentro e para os de fora, une a comunidade” (FG-EE51). Foi defendido a existência de projetos que contribuam, de alguma forma, para a comunidade onde a escola está inserida.

Existem potencialidades que as escolas podem explorar nesta área da responsabilidade social:

Nós em termos da organização escolar temos, desde a implementação do 75, temos desde que surgiram os diretores, temos o Conselho Geral. O Conselho Geral tem uma parte da comunidade educativa, onde as escolas vão cooptar as empresas que consideram importantes no nível cultural, económico, social, que consideram que possam ter um papel importante nessa, nessa abertura à sociedade. E se se permitem, com conhecimento de causa, porque faço parte do Conselho Geral do meu agrupamento, acho que fazemos pouco...na azafama das nossas atividades acabamos por não ter tempo para olhar para a comunidade como precisamente está a dizer e fazermos, pontualmente, uma coisinha ou outra. (FG1-P2)

Uma EE sugeriu que a escola realizasse parcerias com entidades locais que pudessem proporcionar aulas práticas aos alunos através, por exemplo, da ida à escola do grupo de teatro ou a banda da comunidade local (FG5-EE2).

Conforme defendido por uma EE, a responsabilidade social “começa mesmo na educação e faz parte da formação também das pessoas, não é?” (FG5-EE5). Foi considerado importante a integração de conteúdos relacionados com a RS no currículo escolar.

Outra mãe referiu também que é importante “pensar na escola como também os responsáveis pelos adultos de amanhã, não é? pela sociedade de amanhã e acho que isso pode ser feito com o que também já foi falado aqui, com alguns projetos em que a escola promovesse e que a própria escola tivesse projetos que se ajustassem à comunidade onde está inserida” (FG5-EE3).

5) Categoria espaços

Na dimensão “espaços” emergiram 3 subdimensões, nomeadamente, “espaço físico apropriado”, “espaços verdes” e “ambiente seguro”.

5.1. Espaço físico apropriado

O espaço físico pode motivar as relações sociais ou não: “por exemplo, um anfiteatro onde eles possam apresentar os seus teatrinhos ou fazer as festinhas do final do ano” (FG5-EE3); “um espaço que seja agradável para brincar. Um espaço que seja agradável para aprender é sempre aqui muito importante também para a motivação dos alunos” (FG5-EE5).

As escolas devem ser confortáveis, mas algumas estão degradadas:

no verão são quentes, no inverno são muito frias e nós não estamos propriamente nos trópicos para ter escolas como aquela que eu tenho. Uma pessoa abre uma porta e aparece logo uma rajada de vento e uma corrente de ar e as pessoas não estão felizes. Os alunos precisam de levar mantas para se cobrirem durante as aulas no inverno. Portanto, estes alunos não estão felizes naquela escola, têm frio, não estão confortáveis. Portanto, não têm prazer de se levantarem todos os dias para irem para o frio, não é? (FG3-P2)

O aproveitamento de todo o espaço da escola para a aprendizagem é considerado positivo: “Os professores vêm para a rua dar aulas. Assim que chega a Primavera, nós temos esplanada, e lá vêm os professores com as turmas dar aulas, mas mesmo assim acho que aquela escola precisava de uma comunidade de professores muito mais jovens” (FG8-F1).

A insonorização da escola também foi referida como algo que contribui para o bem-estar de todos: “nós entramos no corredor, toca, as crianças saem da sala de aula e não há eco...aquilo é todo um ambiente muito tranquilo porque não há eco” (FG6-EE2).

A não existência na escola de um local aprazível onde os trabalhadores possam conviver, é de insatisfação: “uma sala de professores que não tem um bar, por exemplo, para beber um cafezinho, para não sei o quê, que faz com que as pessoas acabem por falar mais umas com as outras” (FG2-P2).

5.2.Espaços verdes

Foi referida a importância de existirem espaços verdes nas escolas: “o meu filho na escola onde anda, é uma escola fora da cidade, tem uma área verde ampla que eles chamam floresta...tem umas árvores e eles adoram andar lá” (FG7-EE5).

5.3.Ambiente seguro

Os participantes indicaram ainda a segurança do espaço como essencial. Saber que os filhos se sentem seguros na escola é essencial para os pais: “é importante sentir-se seguro nas aulas, dentro da sala e fora da sala” (FG7-EE4).

Problemas como o *bullying* podem ser combatidos através de assembleias de turma (FG3-P2), programas de relacionamento interpessoal (FG3-P2), *team building* (FG7-EE2) e envolver a família na escola (FG1-P2).

6) Categoria princípios e valores

Neste ponto destacamos os valores fundamentais salientados pelos participantes ao longo do seu discurso e nas respostas às questões realizadas durante o *focus group*.

6.1 Valores para a felicidade na escola

Na categoria “princípios e valores para uma escola feliz”, o respeito foi um valor referido durante os *focus group* como sinónimo de escola feliz: “eu confesso que só me ocorre uma coisa e uma só porque tudo resto gira em torno disso, né? que é o respeito...porque se houver respeito profundo, sério, connosco próprios, com os outros,

tudo o resto também acontece” (FG1-P2). Segundo uma assistente operacional, tem de ser mútuo, isto é, sem relações de poder excessivo: “eles (alunos) respeitam porque eu respeito a eles também. Isso é muito importante para ter o feedback positivo do outro lado, não é?” (FG8-F3).

A nível profissional, os valores mais salientes são o reconhecimento, a valorização, a união, cooperação, o trabalho de equipa e a partilha: “Devia haver mais partilha, mais interajuda, mais convívio entre docentes e a restante comunidade educativa e as pessoas serem sinceras umas com as outras (FG4-P3); “não é eu faço algo e passo ao meu colega para ele fazer igual. Isso não é nada. Isso pra mim não é trabalho colaborativo” (FG1-P2); “a cooperação é sem dúvida aquela premissa que faz com que a escola funcione a todos os níveis e que sejamos todos felizes lá dentro” (FG2-P1).

Foi também referida a necessidade de sintonia entre os profissionais de educação porque “há milhares de pessoas a trabalharem em escolas que são espetaculares e que, no entanto, acabam por trabalhar um pouco sozinhas, não é?...falta ainda uma interligação maior entre tudo aquilo que se faz nas escolas e entre os vários departamentos e as várias disciplinas” (FG4-P1).

União é outro valor referido, através de atividades que coloquem “as pessoas mais unidas e respeitando-se mutuamente, ajudando-se a conhecerem-se mais umas às outras” (FG1-P1).

O sentido de pertença à escola é fundamental: “ser feliz na escola tem que ver também com um sentido de pertença, não é? É o local onde todos nós passamos grande parte do nosso dia e, portanto, não havendo sentido de pertença, não há motivação, não é?” (FG3-P1); “acho que faz falta um envolvimento e uma pertença tanto dos professores, dos funcionários” (FG6-EE2).

Foram ainda referidos outros valores como: “a orientação, o respeito, a valorização e a autovalorização, a liberdade e já referiram autenticidade, para dar uma série de valores huum éticos e morais penso que estão associados à felicidade e cada um tem a sua lista de valores” (FG4-P5)

7) Categoria conceito de felicidade

Nesta categoria pretendeu-se clarificar a definição de felicidade dos participantes.

7.1. Definição de felicidade

Os participantes salientaram que “seja a dimensão profissional, familiar, de autodesenvolvimento, de realização, de família, enfim, temos aqui várias dimensões e todas elas são importantes no seu conjunto” (FG8-F4). “a pessoa estar bem consigo, vai-se refletir depois nos outros e isso é um círculo vicioso, no bom sentido” (FG4-P3). Esta afirmação destaca a importância do bem-estar pessoal como requisito para a felicidade dos outros, alinhando-se, quer com uma perspectiva eudaimónica, que implica autoconhecimento, quer como uma perspectiva hedónica que procura o prazer e evita a dor.

A felicidade resulta de uma média de várias dimensões: “seja a dimensão profissional, familiar, de autodesenvolvimento, de realização, de família, enfim, temos aqui várias dimensões e todas elas são importantes no seu conjunto” (FG8-F4). É, portanto, “o englobar de tudo, da família, da escola, da saúde” (FG1-P2); “para mim as várias dimensões têm que estar alinhadas, ou mesmo quando há problemas eu sinto que tenho recursos para conseguir resolver” (FG4-P2). A narrativa apresentada parece estar mais relacionada com a visão hedónica, procurando-se exteriormente o motivo para a felicidade, no entanto, outras dimensões apontam para uma visão mais eudaimónica e relacionada ao projeto de vida, nomeadamente, a pessoa possuir recursos pessoais para sentir-se feliz.

Foi também referido que a felicidade “nem sempre depende das circunstâncias” (FG1-P2), que é estar bem consigo próprio (FG1-P1) e superar “desafios diários” (FG3-P1).

Também foi referida a ideia de que a felicidade é uma construção: “temos que aprender a ser felizes e ultrapassar determinadas situações vendo sempre o lado positivo...em pequenos projetos, em grandes projetos (FG5-EE1); “a felicidade é uma construção pessoal individual, independentemente do nosso exterior (FG6-EE4). Portanto, a realização de objetivos ou projetos de vida surgem aqui como a fonte principal de felicidade, existindo um caminho pessoal a ser trilhado. Nesse sentido, a felicidade é uma busca contínua que depende de cada um: “somos nós que temos de procurar a nossa felicidade” (FG5-EE1); “aprender com as dificuldades, saber ultrapassá-las e aceitar como somos” (FG5-EE2); “é fazer o melhor possível com aquilo que existe” (GF5-EE4); “a felicidade é uma escolha individual, não é? E como tal somos responsáveis por nos sentirmos mais ou menos felizes. Podemos contribuir ou devemos contribuir para a nossa

própria felicidade” (FG6-EE1); a felicidade “é todos os dias uma procura de estarmos felizes, de encontrar, ao fim ao cabo, algum equilíbrio, daquilo que nos dê realização nas diferentes vertentes da vida” (FG6-EE3); “também nos traz felicidade o facto de irmos concretizando os nossos sonhos e ir, paulatinamente, alcançando e concretizando os pequenos, os grandes sonhos ou metas que nos propomos atingir” (FG3-P2). A superação de desafios diários surge como uma forma de conquistar felicidade. Sendo que a procura diária da felicidade é responsabilidade de cada pessoa.

Além de ser uma construção, a felicidade é também definida como um propósito: “nós termos descoberto um propósito é muito importante para a felicidade não pelo objetivo de lá chegar, mas por aquilo que vamos construindo ao longo da caminhada” (FG3-P3). Este tipo de narrativa indica que a felicidade é construída internamente, apontando para uma perspetiva eudaimónica em que a ênfase é colocada na autorrealização e no desenvolvimento pessoal.

Valores mais eudamónicos como a liberdade e a autenticidade, surgiram como estando associados à felicidade, tendo uma participante referido ser importante não se sentir forçada a “seguir padrões ou até valores com os quais não me identifico” (FG4-P1).

Felicidade é também um sentimento de pertença e integração: “estar bem comigo própria, sentir-me integrada dentro da sociedade ou dentro do ambiente onde se vive” (FG7-EE2). Para outros, a felicidade está relacionada com o bem-estar: “tem a ver com um bem-estar geral...tem a ver com alguns momentos e não é algo que possa ser sempre contínuo” (FG4-P5); “perco a felicidade quando algo está em baixo, tipo saúde familiar ou própria, ou económico e perco a estabilidade” (FG7-EE3); “é sentirmo-nos satisfeitos e realizados com coisas muito pequenas. Pode ser, por exemplo, chegar ao fim do dia e conseguir um jantar, jantar cá em casa todos juntos” (FG7-EE5). A perceção da felicidade nestas narrativas aponta mais para uma perspetiva hedónica tendo em conta que dependem de condições exteriores, no entanto, a vontade de contribuir para o bem-estar do outro, revela uma componente mais eudaimónica. Com isto, podemos concluir que as duas perspetivas nem sempre são fáceis de separar, encontrando-se também em simultâneo. Portanto, as contribuições dos participantes destacam a complexidade e a multidimensionalidade do conceito de felicidade.

8) Categoria escola feliz

Nesta categoria pretendeu-se identificar a definição de escola feliz dos participantes.

8.1 Definição de escola feliz

Uma escola feliz será um espaço onde “todos se sintam bem, isto é, desde os alunos, às pessoas, aos funcionários, quem quer que frequente ou que por lá passe goste de lá estar, goste de lá trabalhar, se sinta bem, tenha conforto” (FG3-P2).

O relacionamento saudável entre as pessoas é um dos grandes indicadores de felicidade na escola. Uma escola feliz é um espaço onde as pessoas estabelecem boas relações: “é uma escola feliz quando há uma boa relação entre pares, sejam profissionais, sejam alunos, toda a gente” (FG2-P2). A perspetiva destaca a importância das relações interpessoais, sugerindo uma abordagem hedónica centrada no bem-estar. Neste mesmo sentido, uma funcionária referiu a importância da equipa de trabalho para a sua felicidade: “acho que temos uma boa equipa, acho que temos um bom ambiente e isso é muito importante” (FG8-F4); “para mim felicidade no meu trabalho é a relação que eu tenho com as minhas colegas na secretaria e com as colegas também fora da secretaria” (FG8-F2). O que contribui para a felicidade numa escola “é a convivência de todos os intervenientes de uma forma tranquila e de uma forma feliz” (FG1-P2).

Uma escola feliz “é uma escola em que há respeito absoluto pela dignidade humana. Portanto, as pessoas são respeitadas na íntegra. Portanto, as pessoas sentem-se bem com aquilo que estão a fazer, mesmo que até, mesmo que nem todas as tarefas sejam do seu agrado” (FG1-P1). A narrativa indica uma perspetiva mais eudaimónica baseada na ética e em princípios morais.

Uma escola feliz é uma escola onde existe comunicação eficaz: “onde todos os atores educativos tenham, no fundo, uma palavra a dizer sobre aquilo que lhes diz respeito e não só meia dúzia de pessoas que, às vezes, controlam o sistema e mandam como querem e lhes apetece” (FG4-P3).

Para ser uma escola feliz “os professores têm que estar felizes” (FG7-EE6) e, nesse sentido, a valorização e reconhecimentos dos profissionais de educação é fundamental: “eu acho que é muito importante nós, como técnicos vermos a nossa opinião ser valorizada. Muitas vezes, a direção ou os professores querem algo e a nossa opinião é

desvalorizada ou posta para segundo plano” (FG4-P2); “o mais importante também é o reconhecimento. As escolas não têm a capacidade de premiar os professores e os funcionários” (FG3-P2); “acho que a felicidade vem através destes, sei lá, de agradecer aos professores, porquê que não se agradece aos professores? Agradecer-se aos funcionários, haver reconhecimento e não há” (FG6-EE2).

O reconhecimento do mérito foi também referido como essencial para escolas felizes:

há coisas que fazem toda a diferença e há aqui uma questão que eu acho que tem vindo a ser agravada e que tem vindo a retirar aquilo que é a sensação de bem-estar dentro da classe docente que é a questão do reconhecimento profissional, nomeadamente, a progressão na classe. Eu oiço muitas pessoas a dizer que *é eu esforço-me muito para ter uma avaliação boa, depois não progrido.* (FG7-EE5)

Neste âmbito é importante:

Uma escola que não haja primos e enteados não haja as cunhas para os horários, não haja as cunhas para os cargos, não haja as cunhas para determinadas situações. Uma escola que as pessoas sejam merecedoras de determinadas situações com o mérito e não por conhecer a A, B ou C. (FG4-P3)

A valorização dos profissionais pode estar mais relacionada com uma perspetiva eudaimónica e preocupada com o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas: “a ideia de crescimento e potencial é fundamental” (FG4-P1).

Uma escola feliz oferece boas condições às pessoas: “uma escola feliz para mim em primeiro lugar são as pessoas. Para as pessoas se sentirem bem, alunos, professores, assistentes operacionais, quem quiser que trabalhe na escola, é preciso que haja as condições para isso” (FG5-EE4); “as condições materiais contam. É preciso que os professores estejam bem nas suas carreiras” (FG5-EE4); “a felicidade é a qualidade do trabalho das pessoas” (FG6-EE2).

Também foi referido como relevante a estabilidade docente porque a estabilidade permite fomentar a pertença e as relações humanas: “quando estou no local de trabalho em permanência, não é? crio laços com as outras pessoas...com os meus colegas e alunos (FG6-EE2).

9) Categoria governança

Neste ponto referimos as questões abordadas pelos participantes relacionadas com a gestão central.

9.1 Políticas educativas

Uma das medidas contestadas prende-se com a forma como os concursos de professores são realizados: “as pessoas não podem vir do Porto para Lisboa, não podem ir do Algarve para Trás-os-Montes. Para mim isto é uma coisa que já devia ter acabado” (FG6-EE2). Surgiram críticas ainda à instabilidade contratual que dificulta a criação de laços afetivos entre as pessoas e o sentido de pertença: “quando eu entro numa escola eu não vou, é quase certo que eu não vou ficar lá os quatro anos. Portanto, eu trabalho aquele ano” (FG2-P1).

Importante também um sistema que permita o reconhecimento profissional e a progressão na carreira: “agora como é que eu com cinquenta anos praticamente, como é que alguém pode estar feliz num sistema onde sei que nunca chegarei ao topo da carreira nem para lá caminho?” (FG2-P2); “enquanto não for feita essa valorização, seja dos professores, seja dos assistentes operacionais, vai ser como dizem no ditado popular *chover no molhado*, não é? eu sou contratado há mais de 20 anos, quer dizer, tenho horários completos todos os anos e ando aqui e não me sinto valorizado” (FG2-P2); “todas as pessoas gostam de ser reconhecidas por aquilo que vão fazendo” (FG6-EE1); “o reconhecimento profissional eu acho que é muito importante” (FG1-P1).

Participantes em diferentes *focus group* referiam a necessidade de modernização da escola em diversos níveis: “a escola está igual ao que era há 50 anos atrás e não pode ser” (FG6-EE3).

Por outro lado, foi criticada a implementação de mega agrupamentos porque são inibidores de uma gestão mais próxima. Conforme referido por uma diretora: “eu gosto de os ouvir (professores) e de falar com as pessoas, mas há aqui esta questão da quantidade de pessoas com quem nós lidamos que depois também nos impede de fazer um atendimento tão direto” (FG3-P4).

Uma EE lamentou: “as direções têm a seu cargo várias escolas, mas acabam por não ter conhecimento aprofundado das necessidades e não conseguem chegar a tudo porque depois não têm recursos para tal” (FG5-EE4).

Surgiu também a questão do tempo de permanência nos cargos de gestão: “eu penso que era importante todos rodarmos. Era uma maneira interessante, talvez, de enriquecer o próprio modelo de gestão, pois já vinham com outras ideias. Uma pessoa não pode ficar como presidente de uma escola quarenta e tal anos” (FG4-P3).

Um ex-diretor defendeu a mudança dos programas escolares: “Ninguém mexe nos programas que são extremamente extensos. Ninguém mexe nos conteúdos. Ninguém mexe na carga horária...é preciso ter coragem para mudar” (FG4-P3). Uma funcionária da escola corrobora da ideia da necessidade dos programas se adaptarem “a esta geração que tem a parte da tecnologia muito avançada” (FG8-F2). Uma encarregada de educação que também é professora, também considera os currículos desatualizados:

os currículos são demasiado longos, são demasiado longos e envolvem aprendizagens demasiado complexas para determinadas faixas etárias...há processos matemáticos que estão a ser dados no 1º ciclo que deveriam ser dados no 3º ciclo, frações, problemas, etc, etc. Portanto, os currículos precisam urgentemente de ser revistos. (FG7-EE5)

A extensão dos currículos dificulta o trabalho cooperativo: “temos disciplinas com currículos gigantescos e com cargas horárias enormes, que deixam pouco tempo, depois, pouco espaço, em termos do nosso dia-a-dia, para termos reuniões, encontros informais” (FG1-P2); “eu acho que o facto dos programas estarem tão extensos não permite que haja abertura à investigação e à cooperação” (FG2-P1).

Acrescente-se a esta constatação a atualização dos conteúdos: “tinha de ser tudo muito revisto e pensar se algumas coisas ainda fazem sentido na escola de hoje em dia” (FG2-P2).

Por outro lado, “há 40 e tal anos que os exames são feitos da mesma maneira. Ninguém está preocupado como é que se chega ao exame” (FG4-P3).

Foi sugerido também que as turmas fossem mais pequenas para uma melhor gestão da sala de aula: “acho que um dos grandes problemas da indisciplina também é o número de alunos por turma...eu diria uma turma com o máximo de vinte alunos” (FG7-EE6).

O elevado número de alunos por turma é considerado prejudicial ao desenvolvimento de uma educação de proximidade “com as turmas tão grandes é impossível conseguirem dar atenção” (FG7-EE1).

2. Apresentação dos resultados das entrevistas semiestruturadas

A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas individuais permitiu identificar 16 códigos que foram agrupados em 6 categorias, conforme o quadro 8.3.

Quadro 8.3

Categorias, subcategorias – entrevistas semiestruturadas

Categorias	Subcategorias
1. Pessoas	1.1. Relações sociais 1.2. Participação da família
2. Processos de gestão	2.1. Gestão participativa e democrática 2.2. Missão e propósito da escola feliz 2.3. Formação para a felicidade
3. Processos educativos	3.1. Educação para a cidadania 3.2. Educação para a felicidade 3.3. Aulas motivadoras e envolventes
4. Processos de sustentabilidade	4.1. Área ambiental 4.2. Área social 4.3. Governança para a responsabilidade social
5. Espaços	5.1. Espaços inovadores
6. Conceito de felicidade	6.1. Definição de Felicidade
7. Escola Feliz	7.1. Definição de Escola Feliz 7.2. Norma de Felicidade Escola Feliz
8. Governança	8.1. Políticas educativas

Fonte: Elaboração própria

O primeiro entrevistado é investigador na temática da felicidade, docente universitário sobre ciência da felicidade e responsabilidade social e coordenador de um Gabinete de Responsabilidade Social no Ensino Superior. A segunda entrevistada é diretora de um AE da rede pública, reconhecido pelos seus projetos inovadores e premiados a nível europeu, docente universitária, investigadora de temáticas como o sucesso escolar, autonomia e flexibilidade curricular. A terceira entrevistada é professora do ensino público e representante de uma associação que pretende dinamizar a felicidade nas escolas.

1) Categoria pessoas

Nesta categoria foram estabelecidas duas subcategorias, nomeadamente, “relações sociais” e “participação da família”.

1.1. Relações sociais

O primeiro entrevistado referiu que as pessoas são o principal ativo de uma escola. Sem pessoas, não há escola, nesse sentido, “temos que ter sempre uma abordagem sensível e positiva e altamente motivadora. No dia em que as pessoas não estiverem positivas, nem sensíveis, nem motivadas, então fica em xeque o projeto educativo” (ESP1). Cabe às lideranças escolares incentivarem o bom relacionamento entre as pessoas.

A excelência deverá ser reconhecida, não apenas pelas lideranças, mas também valorizada pelos colegas. Conforme referido pela diretora entrevistada, infelizmente, existem colegas que apresentam comportamentos pouco aceitáveis em relação aos que se destacam em projetos inovadores:

não é aceitável do ponto de vista de um aluno e muito menos de um professor que os professores façam *bullying* uns sobre os outros, nomeadamente, por quem faz greve e por quem não faz, ou por quem tem um estilo mais inovador e o outro não tem...se houvesse agora aqui um retrato de todas as salas de professores ao nível do país, era uma caricatura. Quer dizer, os velhos do Restelo a malhar nos outros que vão à frente. Os que vão à frente às tantas cansam-se e já fazem pela calada para não ficarem mal vistos, já têm que esconder as coisas, os projetos, etc. oh pá e uma série de situações que não fazem sentido. (ESP2)

Este sentimento de pressão sobre quem é inovador, especificamente, quem pretende dinamizar projetos sobre bem-estar e felicidade na escola, pode ser visto como uma afronta e reflete-se na rejeição por parte dos colegas e, por conseguinte, na falta de motivação de quem os pretende aplicar. Conforme referido pela nossa terceira entrevistada:

nós nas escolas devemos sempre colaborar e não termos aquela atitude que eu considero do antigamente, que é uma escola com uma matriz de tradição histórica que não evoluiu e que utiliza muito a mesquinhez, aquela sobressai ou aquele sobressai, vamos mas é abafar, vamos tentar fazer com que ele não consiga singrar quando, afinal, o que está em causa é a instituição, o que está em causa é a organização e se eu não evoluo, o outro também não evolui. (ESP3)

Neste sentido, o apoio das lideranças é fundamental. Relativamente à relação entre os alunos, retirámos das entrevista a informação de que, no caso dos intervalos, para incentivar o bom ambiente e os relacionamentos saudáveis, podem ser realizadas atividades com técnicos superiores especializados (da área social ou da psicologia) e envolver os próprios alunos na organização: “a cada semana, uma turma é que é responsável por 2 ou 3 zonas do intervalo, quer o campo de jogos, quer o pátio, quer a sala de alunos, quer a biblioteca e de fomentar atividades de forma a que eles utilizem menos o telemóvel” (ESP2).

1.2.Participação da família

Perante decisões estruturais para a escola, foi considerado fundamental pela diretora entrevistada, os pais serem ouvidos aquando da aprovação de documentos estratégicos, nomeadamente, os representantes das associações de pais: “Gosto de os ouvir, não é? Perceber o que eles acham sobre o assunto porque é importante, ainda que às vezes eles tenham visões diferentes e suscita uma discussão, demora mais tempo a discussão, mas isso faz parte do processo, não é?” (ESP2). Além disso, pelo menos uma vez por ano realizam-se reuniões com os representantes dos pais do Conselho Consultivo.

2) Categoria processos de gestão

Nesta categoria de “processos” estabeleceram-se duas subcategorias, nomeadamente, “gestão participativa e democrática” e “missão e propósito da escola”.

2.1. Gestão participativa e democrática

À semelhança do modelo da UNESCO (2016), também foi defendido que o modelo escolar deverá apresentar uma gestão democrática e com capacidade de ouvir e aceitar a criatividade e a inovação:

Deve ser uma escola democrática, deve ser uma escola em que as estruturas de liderança intermédias e não só, todas as estruturas de liderança, devem ter uma relação com os demais sempre numa perspetiva de respeito e, sobretudo, também, saber ouvir e saber aceitar as novas ideias que muitos professores e não só, até os auxiliares podem trazer para as próprias organizações educativas. (ESP3)

Neste sentido, é importante valorizar a inovação para que as pessoas não se sintam frustradas.

O atual sistema de gestão é unipessoal, isto é, o projeto da escola pode ou não ser realizado de forma participativa, dependendo da vontade do diretor da escola:

podemos estar aqui a falar de um projeto de felicidade do diretor. Neste momento é o que nós temos. Obviamente, esse projeto pode ou não incluir os vários atores da comunidade escolar. Portanto, eu considero que é bastante mais desafiante 3 ou 4 professores, 3 ou 4 alunos, 3 ou 4 encarregados de educação, 3 ou 4 profissionais não docentes que queiram desenvolver o seu projeto de felicidade na escola, terem muito mais dificuldade se o diretor não quiser, porque o projeto é do diretor, não é? É um projeto para 4 anos que é aceite pelo Conselho Geral e pronto! (ESP1)

Conforme ainda foi referido, “Se alguém não concordar com o projeto do diretor, em última instância terá de mudar de escola. No entanto, o diretor pode ter uma atitude mais democrática, ouvindo os vários agentes da comunidade escolar através, por exemplo, de um *survey* e só depois tomar a decisão de acordo com a vontade da comunidade escolar” (ESP1).

Outra questão relevante relacionada com a gestão democrática, prende-se com a distribuição de poder, isto é, delegar poder e confiar nas lideranças intermédias: “há

muitos líderes emergentes e que nós temos de potenciar para aquilo que é importante para o governo efetivo da escola” (ESP2).

A formação especializada em felicidade pode ser relevante para o diretor da escola definir o seu plano estratégico, cabendo, à liderança “motivar e convencer toda a sua comunidade escolar a fazer também formação, desde os professores participarem em ações de formação, não é? específicas e, eventualmente, os encarregados de educação também era interessante. Já vamos assistindo a isso, não é? As associações de pais organizarem atividades nestas áreas” (ESP1). O entrevistado referiu também que os alunos podem ser envolvidos através de palestras com convidados externos, *workshops* e introdução destes conteúdos nas aprendizagens essenciais.

Quanto a medidas práticas para promover a felicidade dos professores, foi sugerido, por exemplo, a atribuição de um dia sem componente letiva, adaptação de horários às necessidades dos professores e o reconhecimento da dedicação dos professores:

O tentar dar um dia livre a todos os professores é difícil em termos de horários...mas a grande maioria, consegue-se. O tentar ajustar, se o professor está a fazer mestrado, está a fazer doutoramento, mudar o horário em função daquilo que está a fazer para poder proporcionar esse desenvolvimento de carreira que aspira e que muito nos orgulha. O premiar o esforço dos professores nos projetos, todas estas situações. O combinar com eles o número de reuniões. É assim, fazê-los perceber que não é preciso estar sempre *on*, nem estar sempre reunidos, antes pelo contrário. (ESP2)

Também foi referido o desequilíbrio na atribuição de turmas aos professores, podendo acontecer que um professor tenha 5 turmas e outro 10 ou 15: “um professor que tem só 5 turmas, não estará tão cansado como um professor que tem 15 turmas e 200 alunos...acho que o principal desafio da escola é olhar para isto e tentar alcançar aqui uma igualdade e uma justiça maior” (ESP1).

2.2. Missão e propósito da escola feliz

Foi unânime entre os entrevistados que a principal missão da escola é contribuir para o projeto de vida feliz da comunidade escolar. Desta forma, foi referido que a escola deverá orientar e “facilitar que todas as pessoas que pertencem e participam na escola

possam desenvolver os seus projetos...sejam alunos, sejam encarregados de educação, seja a própria comunidade externa, seja os professores, pessoal não docente, etc.” (ESP1).

A escola deverá contribuir para o desenvolvimento de projetos significativos a nível pessoal e coletivo:

quando não há um projeto significativo, torna-se mais fácil quer alunos quer profissionais, não é? pessoal, docente e não docente alcançar níveis de *burnout* bastante preocupantes, não é? E, portanto, aqui é decisivo o projeto significativo. Se eu tenho um projeto significativo, então eu já não vou fazer tudo. Eu vou só trabalhar para esse projeto significativo. (ESP1)

Um projeto significativo que funcione como um fio condutor para todos os agentes escolares contribui para um sentido, um propósito maior na educação. Em primeira instância os alunos são os beneficiados desta visão concertada e, depois, todos os outros sejam docentes ou não docentes.

Para o nosso entrevistado o mais importante é a escola ter bem definido o sentido que dá ao processo de ensino-aprendizagem, mais do que à forma como transmite as aprendizagens essenciais. Na sua visão, a escola existe para ajudar as pessoas a construírem os seus projetos de vida:

se a importância do processo escolar é que a escola vai ajudar o aluno a construir o seu projeto, então provavelmente o aluno já não vai ver como chato, desmotivante, cansativo ou até com falta de prazer, não é? Quando são significativos para os alunos, então eles estarão disponíveis para fazer alguns sacrifícios. E isso é que, na minha perspetiva, pode fazer a diferença, ensinar a trabalhar, com sacrifício, mas em nome de um projeto significativo onde eu vou retirar valor no final, onde eu vou ser uma melhor pessoa, onde eu vou ter resultados que também vão contribuir para várias melhorias. (ESP1)

Na mesma lógica, a nossa outra entrevistada demonstrou, com um exemplo, a importância de se trabalhar na escola o projeto de vida:

Levar um aluno que nunca tinha saído de Portugal ao estrangeiro para embaixador da OCDE que nem sabia comer e disseram-me “tu vais leva-lo?”. Sim! Vou!

Porque ele, efetivamente, pensa muito fora da caixa, tem que ter esta oportunidade... Um miúdo que nem queria estudar e que depois disto foi para a universidade porque ele era espertíssimo, não tinha esse horizonte, nunca lhe tinha passado pela cabeça, pensou que ia trabalhar como o irmão trabalhou, como o pai, como a mãe.. oh pá!, isto é transformar, não é? É mostrar mundo novo aos miúdos, é dar-lhes ferramentas. Pronto é isso! (ESP2)

A missão da escola é também de contribuir para uma cidadania transformadora e:

fazer com que as pessoas respirem esta responsabilidade.... Portanto, tudo aquilo que fazemos é para que as pessoas se sintam bem, felizes e construam projetos de vida que os levem, efetivamente, a criar felicidade, ou a lutar por ela, ou a construir e provocar bem-estar individual e coletivo, é um ganho efetivo para toda a comunidade e com um impacto enorme, não é? Portanto, a escola feliz é isto. É tentarmos todos construirmos uma visão do que é que é a escola, do que é que pretendemos e discutir em coagência, quer os alunos, o trabalho dos alunos com os professores, quer os pais, quer os restantes *stakeholders*. (ESP2)

Nesta ótica, a missão da escola passa pelo desenvolvimento do projeto de vida dos alunos, implicando a existência de um projeto educativo voltado para a promoção da felicidade de toda a comunidade escolar.

2.3. Formação para a felicidade

A formação para a felicidade foi considerada relevante no sentido de serem abordadas diferentes dimensões que contribuem para a criação de um ambiente escolar mais saudável e positivo. A formação dos diretores de escola pode ser relevante porque estes têm a responsabilidade de incluir conteúdos de felicidade nos documentos oficiais da escola e podem incentivar os restantes docentes para a temática: “Faz sentido o diretor colocar nos documentos da escola conteúdos de felicidade e depois a partir daí cabe ao diretor motivar e convencer toda a sua comunidade escolar a fazer também formação, desde os professores participarem em ações de formação, não é?” (ESP1). Ao serem incluídos conteúdos de felicidade nas aulas, os alunos podem desenvolver competências

para a felicidade. As associações de pais também podem ser promotoras da felicidade na escola através de atividades para a família.

Outro dos participantes referiu a relevância do autoconhecimento e do desenvolvimento de competências socioemocionais para a construção da felicidade. Esta formação contribui para os professores e os alunos conhecerem-se melhor e gerirem mais eficazmente as suas emoções:

perceber a autorrepresentação que nós temos de nós próprios e também percebermos o autoconceito que o aluno tem de si próprio, para depois os podermos levar, efetivamente, numa vertente de empatia e de outras competências socio emocionais que concorram para esta, para este sentimento de construção da felicidade individual e coletiva e que contribua para esta narrativa da felicidade. (ESP2)

Este processo de formação contribui para a criação de uma narrativa de felicidade dentro da escola, onde o bem-estar de todos é visto como uma meta central e alcançável, através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

3) Categoria processos educativos

3.1. Educação para a cidadania

Para além de uma visão mais pessoal do projeto de vida, verificamos também que a escola deverá apresentar uma perspetiva de desenvolvimento da comunidade, conforme referido, através de uma “cidadania transformadora”:

nesta lógica de preocupação com o bem-estar individual e coletivo, as aprendizagens têm de estar alicerçadas no contexto e contextualizadas e, portanto, desde o 1º ciclo que os alunos desenvolvem projetos interdisciplinares em sala de aula, que acabam por extravasar as próprias fronteiras e as paredes da sala de aula, porque vão para fábricas, saídas de campo, etc., mas é tudo curricular. Portanto, é a adaptação do currículo, a própria territorialização do currículo. Tem o expoente máximo no secundário onde eles fazem projetos muito interessantes. (ESP2)

Os alunos realizam projetos em parceria com as universidades, apresentam propostas aos empresários e governanças locais, nacionais e até internacionais:

Portanto, é fantástico, eles a partir do 10º ano desenvolverem um projeto por ano desta envergadura, que envolve empresas, envolve universidades, envolve apresentações nacionais e internacionais e no 11º outro e outro e, portanto, o currículo é abordado de uma forma completamente diferente. Eles fazem sempre parte da solução desta forma positiva de ver como é que nós podemos agir. Como é que nós próprios podemos construir a escola, a comunidade, a região, o país e o mundo. Como eu costumo dizer, que eles todos, cada um deles pode fazer parte dessa solução. Portanto nós temos o lema também da Ashoka (empreendedorismo social) “todos são agentes de mudança”, e é isso mesmo que nós tentamos que eles façam. (ESP2)

O AE define uma temática e os alunos desenvolvem o assunto através de projetos. Por exemplo, no âmbito do tema das “alterações climáticas”, marcharam em silêncio até à autarquia local e apresentaram as suas soluções à população e aos autarcas.

A educação para a participação inicia-se logo no 1º ciclo, através de, por um lado, motivação do autoconhecimento e, por outro, promoção da convivência e empatia. O projeto pretende ser o mais integral possível, através de experiências de desenvolvimento pessoal e de formação cidadã: “começamos o autoconhecimento desde que eles são pequeninos, a resiliência, a empatia também. Aliás, eles vão com 3 anos para o Centro de Ciência Viva em que vestem a bata do cientista, têm que se pôr no papel do cientista logo a partir dos 3 anos” (ESP2). A visão por detrás destas estratégias é: “dar-lhes ferramentas para aprendizagem ao longo da vida e também de ferramentas para eles saberem ser felizes e construírem os projetos de vida em que não descurem essa felicidade e bem-estar” (ESP2). Portanto, uma cidadania transformadora e participante está ligada ao projeto de vida do aluno e ao seu impacto na sociedade.

A promoção de uma cidadania participativa, leva a escola a incluir os alunos nos processos de decisão, valorizando a sua opinião:

este diálogo constante com os alunos em que os alunos fazem parte das decisões, quer dos documentos macro, quer de outros, e estão habituados a discutir connosco. Nós temos o Programa da Voz dos Alunos, Assembleias de Turmas,

Interturmas, vão ao Conselho Pedagógico quando são convidados e estão no Conselho Geral. (ESP2)

Como exemplo de envolvimento da escola na comunidade, foi sugerida a criação de projetos, conforme desenvolvido na extinta área de projeto:

eu lembro-me que há uns anos até havia um espaço no horário de professores e alunos, que era muito interessante que se chamava área de projeto. Portanto, eu penso que algo assim poderia ser bastante positivo. Aaaa desde que incluísse também avaliação, ou seja, eu penso que seria uma oportunidade para as pessoas, professores, alunos e comunidade em geral poderem efetivamente realizar projetos significativos para elas mesmas, não é? para a sua comunidade e serem avaliados também por isso e contar para o seu currículo. E era também uma oportunidade de utilizarem as aprendizagens das áreas científicas tradicionais na construção desses mesmos projetos. (ESP1)

Esta seria uma forma de educar para a felicidade a partir de uma perspetiva comunitária e de responsabilidade social.

3.2.Educação para a felicidade

Os entrevistados referiram a importância da educação para o autoconhecimento e a empatia, como forma de se alcançar a felicidade, porque o mundo global solicita uma abordagem pedagógica diferente, fundamentada na dimensão humana e na paz:

Há uma falta de compreensão generalizada e a compreensão, isto pode parecer caricato, mas um bocadinho à semelhança de Edgar Morin, ele defende, e eu subscrevo inteiramente, que a escola deve ensinar o que é compreender o outro. Portanto, o autoconhecimento tem de ser trabalhado de uma forma muito séria. O autoconhecimento tem de ser trabalhado pois a relação que se estabelece com o outro em termos de compreensão, tolerância e da própria unidade complexa da natureza humana que dada a sua complexidade é preciso que cada vez mais as pessoas sintam que é importante para a escola, para a sociedade e para o mundo que as pessoas se entendam como seres planetários. (ESP3)

Nesta perspetiva da educação para o autoconhecimento, foi defendido que o projeto educativo apresente conteúdos de felicidade e que seja criada a “disciplina de Educação para a Felicidade” (ESP1). Conteúdos de educação para a felicidade podem ajudar os alunos a desenvolverem as suas potencialidades pessoais e sociais:

perceber a autorrepresentação que nós temos de nós próprios e também percebermos o autoconceito que o aluno tem de si próprio, para depois os podermos levar, efetivamente, numa vertente de empatia e de outras competências socioemocionais que concorram para este sentimento de construção da felicidade individual e coletiva e que contribua para esta narrativa da felicidade. (ESP2)

Neste sentido, é desenvolvido o Projeto Escola Feliz no 1º e 2º ciclo. Trabalham-se as competências dos alunos e, simultaneamente, envolvem-se os professores de forma informal para que exista uma maior aceitação porque existe descrédito quando à possibilidade de se ser feliz na profissão: “quando se tem esta conversa (de felicidade), as pessoas sorriem de forma irónica, rejeitam, mas quando se trata de fazer ao contrário, trabalhar a felicidade dos alunos, sem dizer que estamos a trabalhar ao mesmo tempo a felicidade deles, depois as coisas acontecem” (ESP2). O projeto “Escola Feliz” é um exemplo de promoção do autoconhecimento e de estratégias para a felicidade. Foi também criado o “Caderno da Felicidade” com exercícios de reflexão sobre a temática. O AE promove ainda o projeto “Bem-estar na Escola” que se apresenta como “uma nova abordagem do currículo com pessoas da comunidade que vêm para dentro da sala de aula. Portanto, é uma escola sem muros porque achamos que é importante para o desenvolvimento dos alunos... Isto é interessante porque também temos a felicidade para os pais” (ESP2).

Educar para a felicidade hoje em dia passa também por ensinar os alunos a saberem “princípios de estratégia” (ESP3) face aos desafios do mundo globalizado e em constante mudança.

3.3. Aulas motivadoras e envolventes

Um dos critérios referidos pela UNESCO (2016) relativamente aos processos de ensino-aprendizagem, indica a necessidade de as aulas também oferecerem momentos

prazerosos e envolventes. Neste ponto, foi referido que a aprendizagem nem sempre está conectada ao prazer, embora isso possa acontecer:

claro que, às vezes, há momentos de prazer, sem dúvida alguma, mas nem sempre, não é? Sei Lá!, por exemplo, vamos imaginar uma escola que está no desporto escolar e quer ser campeã. Ora, para ser campeã, não pode ir para os treinos a pensar só em prazer, não é? Tem que, realmente, fazer exercício físico, fazer 50 flexões de braços, 50 abdominais. Isso nem sempre dá prazer, às vezes até dá dor. Portanto, eu penso que aqui as escolas precisam muito de trabalhar processos organizacionais que, apesar de não darem prazer e nem sempre serem simpáticos, não é? permitem alcançar os objetivos. (ESP1)

As aulas podem ser prazerosas, mas é importante trabalhar em nome de um projeto significativo onde, por vezes, só se retira valor no final da concretização dos objetivos.

Uma das participantes entrevistada, à semelhança do que foi referido por participantes dos *focus group*, também se pronunciou sobre a necessidade de alteração dos currículos: “eu sou um bocadinho reivindicativa e sempre achei que os currículos têm de ser alterados, urge que sejam porque já não respondem à escola do presente nem à escola do futuro. Portanto, aqui as *Happy Schools* podem revolucionar bastante, podem e devem” (ESP3). Referiu ainda que as três dimensões referidas pela UNESCO conferem um sentido holístico da educação, não podendo ser tidas de forma estanque nem separadas, mas sim complementares.

4) Categoria processos de sustentabilidade

Nesta categoria definimos as subcategorias da área ambiental, área social e de governança para a responsabilidade social.

4.1. Área Ambiental

A forma de abordagem dos conteúdos de sustentabilidade a nível ambiental no AE da diretora entrevistada, é realizada através de projetos práticos, em que os alunos estão em contacto direto com a comunidade, pesquisam e apresentam soluções para os problemas encontrados:

é a adaptação do currículo, a própria territorialização do currículo. Tem o expoente máximo no secundário onde eles fazem projetos muito interessantes. Este é um concelho de curtumes e eles todos os anos levam aos empresários propostas de curtimentas das peles menos nocivas para o ambiente. Por exemplo, a substituição do crómio por algas, criação de quintas de algas no oceano para captação dos plásticos ou substituição de um plástico por um compósito de PLA. São projetos que os alunos fazem com parcerias com as universidades e, portanto, já muito maturados. Portanto, é fantástico, eles a partir do 10º ano desenvolverem um projeto por ano desta envergadura, que envolve empresas, envolve universidades, envolve apresentações nacionais e internacionais e no 11º outro e outro e, portanto, o currículo é abordado de uma forma completamente diferente. (ESP3)

Este tipo de projetos são desenvolvidos no ensino secundário, no entanto, as experiências de projetos com a comunidade iniciam-se logo no 1º ciclo.

4.2.Área Social

As práticas mais indicadas pelos entrevistados como fundamentais desenvolver no âmbito da responsabilidade social, focam-se na área social, nomeadamente, no apoio social a estudantes e até docentes que tenham necessidades:

Eu diria até que há uma pobreza envergonhada até da parte dos professores e, portanto, é muito difícil lidar, quando nós falamos em felicidade, percebe? para certas pessoas é quase uma afronta. Estão a viver momentos muito difíceis até a outros níveis mais básicos, percebe? Imagine um aluno, como é que um aluno pode aprender, mesmo que seja um professor muito envolvente, que lhe transmita muita emoção, sem emoção não há aprendizagem, mas como é que um aluno pode aprender quando nem sequer toma o pequeno almoço? (ESP3)

Depois é também importante os alunos envolverem-se em projetos de âmbito solidário realizando, por exemplo, voluntariado:

Muitas vezes, vemos as escolas a organizarem a Semana do Voluntariado. A semana da Solidariedade, não é? Eu penso que no futuro essas atividades que as escolas não superiores já fazem podem facilmente enquadrar-se num programa de responsabilidade social, de uma escola básica ou secundária, não é?(ESP1)

A criação de programas específicos de responsabilidade social pode exigir medidas concretas por parte das escolas.

4.3.Governança para a responsabilidade social

Foi referido que os princípios da responsabilidade social podem chegar às escolas devido à diretiva comunitária que exige relatos de sustentabilidade: “eu acredito que as escolas possam também ser afetadas por esta prática e possam também ser desafiadas a publicar também relatórios de sustentabilidade” (ESP1).

A escola é socialmente responsável quando incute nos alunos dinâmicas que o incentivem a ser um cidadão proativo e participativo. Com essa finalidade, é importante envolver as crianças e os jovens na gestão da escola, mas também promover o diálogo com a comunidade:

Este hábito que têm de reuniões constantes e de debater as coisas e de falar sobre as coisas é, efetivamente, eles próprios também tomam decisões no âmbito do seu percurso de aprendizagem, do seu percurso curricular. O diálogo também que têm com o tecido empresarial é, efetivamente, a consciência que, ok estamos a pensar o que é que queremos que eles sejam, então vamos lá ver o que é que precisamos para contribuirmos nesta lógica de responsabilidade social, no respeito pela diferença, não queremos moldar, antes pelo contrário. Queremos que eles pensem fora da caixa e sejam cada vez mais criativos, mas temos de os ajudar a construir esse tal projeto de vida. Portanto, essa responsabilidade da criação de uma cidadania transformadora e esclarecida é nossa, temos que a assumir. (ESP2)

O diálogo com o tecido empresarial é importante para garantir que os alunos não abandonem a escola antecipadamente devido a ofertas de emprego:

quando falo com os industriais e digo “meus amigos se vocês querem ajudar a desenvolver estes cidadãos têm que me ajudar a mim e nos avisos de abertura de recrutamento... têm que colocar conclusão do ensino secundário, não pode ser outra coisa, senão chegam aos 18 anos e estão nos cursos profissionais e vão para a fábrica porque querem tirar a carta, querem dar uma prenda à namorada, não sei o quê, não é? Portanto, há aqui um diálogo e o que eu tento é esta prestação de contas, é efetivamente chamar atenção quando percebemos que a escola sozinha não consegue corresponder a tudo. (ESP2)

As parcerias permitem ainda dar resposta noutros âmbitos da vida, além do curricular, tendo em conta uma dimensão holística e integral do ser humano. Foi dado o exemplo de uma parceria com uma junta de freguesia que permitiu oferecer aos alunos e professores aulas fora do contexto escolar:

tínhamos professores pagos pela junta para darem aulas aos professores e aos alunos na escola. Formámos um grupo muito interessante de dança, de canto e foi, realmente, foram momentos extraordinários, dando aos alunos aquilo que eles nunca poderiam ter porque não vêm de universos culturalmente enriquecidos, não é? Portanto a escola pública tem que pugnar também por estas questões tão essenciais. (ESP3)

As parcerias podem ajudar as escolas a oferecer uma resposta mais adequada e diversificada.

5) Categoria espaços

Na categoria espaços identificamos a percepção dos entrevistados quanto ao espaço apropriado a uma melhor aprendizagem

5.1. Espaços inovadores

Considerando importante a existência de novos ambientes, a *European Schoolnet* propôs às escolas a criação de espaços de aprendizagem do futuro. Uma das entrevistadas deste estudo referiu que na sua escola foi criado, nesse âmbito, o “Espaço do Futuro”,

uma sala adaptada tecnologicamente e disposta de forma inovadora. Trata-se de um espaço flexível de aprendizagem com recursos tecnológicos para professores e alunos. A sala teve um impacto significativo na vida dos alunos:

Quando abrimos a sala do futuro, eu propus aos alunos dos profissionais que fossem os monitores residentes da sala, isto em 2016. Eles nunca tinham visto nada assim. A sala tem alguma tecnologia que na altura era de ponta e outra arrumação, nós não fizemos obras, não fizemos nada. Eles apresentaram a sala ao Ministro que foi lá inaugurar a sala e alguns deles tinham necessidades educativas especiais e foram eles que apresentaram. Ele nunca se apercebeu que os miúdos tinham necessidades educativas especiais. Depois de muita televisão e muitos jornais, eles disseram que aquela sala lhes tinha transformado a vida e, de facto, eles que estavam num profissional e queriam trabalhar, muitos deles foram estudar a seguir e hoje, quando me encontram na rua, dizem-me que lhes mudei a vida, não fui eu, foi o projeto que lhes tinha mudado completamente a vida. (ESP2)

Conforme já referido, o objetivo que reside neste tipo de iniciativa, é contribuir para o projeto de vida do aluno.

6) Categoria conceito de felicidade

Na categoria espaços pretendemos clarificar qual a definição de felicidade dos entrevistados.

6.1. Definição de felicidade

De uma forma geral, os entrevistados confluem para a definição de felicidade como um projeto que se vai construindo em diversas dimensões. Conforme foi referido, “A felicidade é uma construção pessoal...é sempre algo que é preciso nós construirmos e fazermos por isso” (ESP2). A ideia de construir e fazer esforços para atingir a felicidade sugere uma abordagem ativa e pode estar associada à busca de satisfação pessoal mais hedónica, mas também pode estar ligada a uma dimensão eudaimónica de propósito de vida.

“A Felicidade é, em primeiro lugar, uma realidade pessoal, que depois consiste numa avaliação positiva dos principais projetos que a pessoa vai desenvolvendo ao longo da sua vida” (ESP1). Neste sentido, cada pessoa pode ter a sua própria definição de felicidade, ainda que cientificamente nem todas sejam aceitáveis:

Porque as pessoas, à medida que vão aprendendo várias definições vão também mudando a sua definição e a subjetividade vai desaparecendo ou então, se não o fizermos, então a subjetividade é maior e também corremos o risco de haver pessoas com definições de felicidade que não seja felicidade, seja outra coisa. (ESP1)

A referência à necessidade de encontrar algo comum nas várias definições de felicidade sugere uma abordagem mais profunda que procura compreender a felicidade a um nível mais significativo. Ser feliz implica algo estrutural ligado ao espaço e tempo:

Todos nós temos sonhos e que se configuram depois em projetos, que são projetos de vida que, afinal, dizem respeito à felicidade. Nessa perspetiva, configura também uma escolha, uma escolha com sentido, com propósito. Portanto, a felicidade é um somatório de escolhas que dão origem a um projeto de vida que nos pode favorecer, pode não só ter um benefício individual, como também, nessa perspetiva acho muito importante, sempre um objetivo também plural. Podermos, exatamente, transformar a sociedade através dos nossos sonhos e a concretização, depois, dos nossos projetos. Essa transformação positiva da sociedade faz com que possamos ser mais ou menos felizes. (ESP3)

Portanto, no geral, as perspetivas dos entrevistados destacam a importância dos projetos de vida na busca pela felicidade, seja na avaliação positiva desses projetos, ou na realização de sonhos que se transformam em projetos de vida. Encontramos também na narrativa, tanto a dimensão hedónica quanto a eudaimónica da felicidade, destacando-se a importância de avaliações positivas, construção pessoal, propósito e escolhas significativas. Por isso, é importante a formação/educação para a felicidade, preparando os alunos para o mundo global e incerto dos dias de hoje: “No fundo têm que aprender a velocidade alucinante a que vivemos, o risco e o incerto trazem inseguranças enormes, os alunos, os jovens, os criadores de futuro, têm de aprender a lidar com o risco e a criar

estratégias para o saber enfrentar e as escolas aí também podem ter um papel bastante importante” (ESP3).

7) Categoria escola feliz

Nesta categoria pretendeu-se identificar qual a definição de escola feliz dos entrevistados.

7.1. Definição de escola feliz

Foi referido que a escola terá de ser cada vez mais um espaço pensado de forma global e comunitária, isto é, “tem de responder aos desafios atuais e tem de ser uma escola protetora, tem de ser uma escola abrangente, tem de ser uma escola que pense a educação de dentro para fora, ou seja, que no fundo, as pessoas ocupem a sua centralidade” (ESP3). Será uma escola que responde às solicitações contemporâneas, não só a nível pessoal, mas coletivas, numa ótica de desenvolvimento em várias dimensões, seja cognitivo ou emocional.

A dimensão do projeto de vida significativo é também relevante:

a principal missão é a de facilitar que todas as pessoas que pertencem e participam na escola possam desenvolver os seus, os seus projetos. E, portanto, a eu eu penso que isso, e se falarmos sobretudo da dimensão pública da escola, seja ela escola privada ou pública, é quase indiferente nesse aspeto. A dimensão pública da educação, deve ter como missão, contribuir para a construção dos projetos das pessoas, não é? Sejam alunos, sejam encarregados de educação, seja a própria comunidade externa, seja os professores, pessoal não docente, etc. Portanto, todos eles terão projetos diferentes. (ESP1)

Foi referido que “o desafio de uma escola feliz é tentar encontrar pontos em comum...E depois de encontrar esses pontos em comum, tentar, aí sim, realizar ações que vão ao encontro desses pontos em comum” (ESP1). A procura de pontos em comum pode dar resposta não só a ações que contribuam para um maior bem-estar ligado a uma perspetiva mais hedonista, mas também a um propósito mais eudaimónico. Conforme referido, uma escola feliz desenvolve uma visão positiva dos vários agentes, sejam

alunos, professores, pessoal não docente, encarregados de educação ou a comunidade externa representada no Conselho Geral.

Para que realmente exista uma cultura de felicidade na escola, foi referido como essencial o Projeto Educativo prever medidas concretas com essa finalidade, porque se trata da “base de trabalho numa escola” (ESP1) e depois transferir essa intenção para os restantes documentos como por exemplo, o Regulamento Interno. A inclusão de conteúdos no Projeto Educativo pode contribuir para a formação e o desenvolvimento dos alunos, refletindo-se no seu projeto de vida a médio e longo prazo, mas também contribuindo para o seu bem-estar imediato.

7.2. Norma de felicidade para a escola

O especialista em felicidade que integrou a construção da Norma Portuguesa de Felicidade Organizacional, considerou importante a adaptação da norma de felicidade à realidade escolar:

ao existir já uma norma portuguesa nessa matéria, mais virada para as organizações em geral, eu penso que seria um desafio interessante ver-se o que é que nessa norma pode ser aplicado a uma escola, não é? E o que é que dentro da própria escola pode ser de específico só de uma norma para uma escola... as escolas estão a atravessar uma crise bastante grande que eu não sei onde é que nos vai levar, mas que talvez estes conteúdos que está aqui a falar hoje possam ser uma resposta para tentar amenizar essa crise, não é? (ESP1)

A perspetiva de uma norma adaptada à realidade educativa abre espaço a um normativo que dê resposta às questões concretas das escolas.

8) Categoria governança

Nesta categoria identificamos a perspetiva dos participantes quanto a políticas educativas que possam contribuir de uma forma mais significativa para a felicidade das escolas.

8.1. Políticas educativas

A felicidade na escola resulta de um alinhamento entre todos os *stakeholders*, desde pessoal docente, não docente, encarregados de educação, parceiros, mas, em especial, terá de partir do governo e das lideranças escolares:

os governos têm também de ser facilitadores no sentido de criarem um mecanismo, ferramentas, de motivar também, não é? E depois as próprias direções da das escolas também. Porque hoje um diretor tem bastantes desafios. E nesse sentido, voltando à questão da da dimensão pública, da escola e da educação, quer governo quer diretor, devem ser facilitadores...., temos que pensar o que é que é melhor para as pessoas como um todo, não é? sem personalizarmos, portanto, é nesse sentido que, na minha perspetiva, a felicidade ganha muita força como sendo um ato de cidadania. Há um ato de preocupação pela humanidade e a escola e tem uma palavra a dizer. (ESP1)

Foi também defendido que os projetos nacionais tenham em conta as realidades locais:

vamos imaginar que há um determinado país que quer que as suas escolas criem projetos desportivos. Isto é um projeto nacional, não é? Todas as escolas têm que ter desporto, mas depois não, não me parece que faça muito sentido obrigar as escolas todas a praticar badminton ou basket ou golf, não é? por imposição nacional, portanto, eu acho que aí tem que haver um diálogo e uma mistura de projetos em que a escola terá de ter alguma liberdade. (ESP1)

Portanto, governos e as direções das escolas têm de facilitar que esta temática seja uma realidade nas escolas, criando os mecanismos necessários e motivando as pessoas para o efeito. É também referido como importante a autonomia das escolas para implementação dos projetos que mais se adequam à sua realidade, valorizando-se, desta forma, a diversidade.

3. Apresentação dos resultados do questionário com itens de resposta aberta

No total, responderam ao questionário 6 alunos entre os 7 e os 16 anos de idade. O questionário foi divulgado aos encarregados de educação que participaram nos *focus group* para que autorizassem os seus educandos a responderem. Respondeu ao questionário pelo menos um participante de cada ciclo de escolaridade.

As categorias foram estabelecidas *à priori*, nomeadamente, “conceito de felicidade”, “pessoas”, “processos de gestão”, “processos educativos”, “responsabilidade pessoal e social” e “espaços”.

As respostas dos alunos apontam para uma perspetiva eudaimónica da felicidade, bem como do seu projeto de vida. No entanto, a perspetiva hedónica é também relevante para os alunos, visto que existem respostas que indicam a necessidade de serem promovidas atividades que permitam o prazer imediato e a alegria. Parece ser importante a escola promover processos e projetos que respondam de forma holística às necessidades pessoais e sociais dos alunos, quer em termos hedónicos ou eudaimónicos, mas também do seu projeto de vida. As relações com os professores, os colegas e as pessoas em geral, são referidas como essências para a perceção de felicidade dos alunos.

Apresentamos a seguir os resultados obtidos em cada uma das questões que constavam no questionário.

1) O que é para ti a felicidade?

As respostas dos alunos incluem tanto elementos de felicidade hedónica como características de felicidade eudaimónica.

Na primeira questão identificamos respostas hedónicas associadas à satisfação, diversão e ao prazer imediato e momentâneo, como por exemplo: “jogar futebol e padel; passear; estar de férias” (A-1); “quando estamos felizes sorrimos muito” (A-1); “quando me sinto bem a minha cabeça fica em branco e só pensa naquele momento e em como me estou a divertir sem querer saber de mais nada que me estresse [sic]” (A-2).

Identificam-se também respostas com elementos eudaimónicos, embora a vertente hedónica esteja também presente, como por exemplo referentes às relações pessoais significativas, à realização pessoal e ao propósito de vida: “felicidade para mim é estar com quem gosto onde eu gosto a fazer o que eu gosto” (A-3); “quando estou com a minha família” (A-5).

Identificamos também respostas associada ao projeto de vida, no caso relacionadas ao crescimento pessoal, à concretização de metas significativas e ao desenvolvimento a longo prazo: “conseguir atingir os meus objetivos” (A-4) ou “fazer o que gosto” (A-3). Embora esta última resposta aponte para uma perspectiva hedónica, mas também eudaimónica porque fazer o que se gosta pode proporcionar prazer imediato, mas também contribuir para uma vida alinhada com valores pessoais. No fundo, ambas as dimensões acabam por se entrelaçar.

2) O que te deixa feliz na escola?

As respostas à segunda questão realizada no formulário também distinguem dimensões hedónicas e eudaimónicas. É possível ainda identificar uma preocupação com o projeto de vida.

Relativamente a uma perspectiva mais hedónica da felicidade na escola referiram-se as respostas “brincar com os amigos” (A-1); “as aulas de educação física” (A-5) ou “jogar à bola com os meus amigos” (A-6), que implicam o prazer imediato e a diversão mais ligada ao bem-estar.

Outro aluno referiu que “não há muitas coisas que me deixem feliz, FELIZ, na escola por causa do estresse [sic] continuo que temos. Mas, realmente, adoro estar com os meus amigos e rir” (A-2). O rir e estar com os amigos é valorizado como algo positivo e essencial tendo em conta a pressão sentida na escola.

Identificam-se também respostas mais relacionadas com o projeto de vida e com uma vertente mais eudaimónica, nomeadamente, o valorizar o “conhecimento nas aulas” (A-3) ou “aprender e conviver com os meus colegas” (A-4) que pode revelar um interesse pelo crescimento intelectual, a realização pessoal a longo prazo e a construção de relacionamentos significativos.

3) Indica uma forma de promover uma boa relação entre as pessoas na escola.

Nesta questão foram referidas formas de melhorar o ambiente escolar, por exemplo, “haver música a tocar na escola” (A-1). A música pode ser percebida como algo positivo e que contribui para um ambiente mais descontraído e agradável.

Outra sugestão foi “juntar os alunos com os mesmos interesses e fazer mais atividades interturmas” (A-2). Uma resposta que revela a intenção de se estabelecerem

conexões entre semelhantes e entre diferentes grupos. Pode ser uma forma de promover um ambiente escolar mais integrado e melhores relacionamentos.

Temos também respostas que alertam para a necessidade da paz, ambientes positivos e do diálogo como alternativa à violência: “falarem em vez de lutarem” (A-3); “comunicação e respeito entre todos” (A-4).

Outro dos alunos referiu a importância de existirem “intervalos maiores para brincarmos mais” (A-5); “brincar e conversar com as pessoas” (A-6), reforçando-se mais uma vez a importância das relações significativas na escola, do bem-estar dos alunos e a importância da convivência saudável.

No geral, as respostas dos alunos refletem aspirações de melhoria relacionadas com o ambiente escolar, indicando a necessidade de uma escola mais inclusiva, cooperativa, comunicativa e enriquecedora para os alunos.

4) De que forma as aulas podem ser agradáveis e divertidas?

As respostas obtidas apontam para uma variedade de estratégias que podem ser adotadas com vista a tornar as aulas mais agradáveis, envolventes e alinhadas com as preferências e estilos de aprendizagem dos alunos.

Um aluno do 1º ciclo sugeriu que “se contassem mais histórias” (A-1) para tornar a aprendizagem mais interessante.

Foi também sugerido que fossem introduzidas nas aulas mais atividades práticas, por exemplo, através de jogos nas aulas de “português e matemática; falar com outras turmas de outros países nos seus idiomas nas aulas de inglês e francês; fazer mais experiências nas aulas de F.Q. e ciências” (A-2). Outro aluno referiu também que as aulas fossem dadas “com jogos e a matéria dada de uma forma engraçada” (A-3), o que pode indicar a necessidade da diversão no processo de aprendizagem e da abordagem lúdica para um processo mais agradável. Foi também referida a necessidade de as aulas serem “mais interativas” (A-4) de forma a envolver mais os alunos e promover a sua participação.

O poder do visual também foi salientado através da sugestão de se verem “mais vídeos da matéria” (A-5). Os vídeos oferecem uma forma diferente de abordagem dos conteúdos das aprendizagens essenciais.

Por fim, uma das respostas aponta para a importância de um ambiente caloroso e amigável na sala de aula: “eu poder aprender o que gosto, no meu tempo e sem ninguém

zangado”(A-6). A resposta parece apontar para a importância da autonomia e do respeito no processo de aprendizagem, para além de um ambiente positivo.

5) Como podemos promover na escola um ambiente seguro e amigável?

Para o aluno mais novo que respondeu ao formulário é importante poder falar abertamente sobre aquilo que o preocupa: “falar sobre os medos com todos da escola” (A-1). A resposta indica a importância da comunicação aberta sobre preocupações e medos, mas também a criação de um espaço seguro em que os alunos se sintam à vontade para expressar os seus sentimentos.

Também alunos do 3º ciclo referem a importância dos professores os ouvirem: “falando mais com o aluno, isso é uma coisa muito importante para perceber o que o tal está a pensar e assim prestar-lhe o que ele precisar. Isso faria com que o aluno talvez trocasse as suas más atitudes (se as tivesse) e também faria com que ele se sentisse bem e mais confiante por ter alguém a ajudá-lo” (A-2). A resposta indica a necessidade de uma resposta individualizada e a importância do afeto e apoio emocional. Ao promover conversas mais profundas com os alunos, a escola pode identificar preocupações individuais, fornecer apoio personalizado e criar um ambiente onde os alunos se sintam compreendidos e apoiados.

Nesta ótica, um aluno destacou a importância de “todos serem simpáticos” (A-3), e outro referiu a importância do “diálogo entre toda a população escolar (professores, alunos, auxiliares, diretores, etc.)” (A-4), isto é, não apenas os professores manterem uma boa relação com os alunos, mas toda a comunidade escolar ser acolhedora, permitindo a criação de relacionamentos saudáveis onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas.

Espera-se também que exista uma intervenção que permita a solução dos “problemas nas turmas” (A-5), criando-se um ambiente seguro, estável e positivo. A intervenção pode passar por “conversarmos uns com os outros e ajudar quem precisa” (A-6), destacando-se aqui valores importantes para as escolas felizes, nomeadamente, cooperação, empatia e união. A criança demonstra nesta resposta a importância de um ambiente seguro e da convivência saudável entre todos. No fundo, as respostas dos alunos apontam para a importância da comunicação, empatia, colaboração e resolução de conflitos com vista à promoção de um ambiente seguro e amigável nas escolas.

6) O que consideras que o diretor da escola pode fazer para os alunos sentirem mais felizes?

Um dos alunos referiu a importância de existirem programas que permitam aos alunos viajarem e conhecerem outras realidades internacionais e culturais: “há uma coisa que eu queria muito fazer na minha escola e que se não me engano já o fizeram há uns anos atrás. Estou a falar do Erasmus. Eu gostava muito de saber que posso ir 2 semanas (ou menos) para outro país e aprender enquanto me divirto fazendo novos amigos” (A-2). A sugestão é tida como uma forma de promover o desenvolvimento pessoal e a criação de amizades com alunos de outros países.

Outro aluno indicou “mais visitas de estudo” (A-5), sugerindo a ideia da aprendizagem dinâmica através de atividades educativas práticas, fora do ambiente de sala de aula.

Houve também quem referisse a importância do diretor ser “agradável” (A-3) com os alunos, indicando a necessidade de relações saudáveis entre a liderança e os alunos.

Também foi referido como importante que a liderança tenha abertura para “escutar as nossas ideias” (A-6), indicando a relevância dos alunos participarem no processo de tomada de decisões e promovendo o sentido de pertença à escola.

Por fim, uma das respostas aponta para a necessidade de um ambiente inclusivo e para melhores relacionamentos entre as pessoas: “incentivar a não existir preconceito e mais interação entre todos” (A-4).

No geral, as respostas indicam que a felicidade dos alunos pode aumentar através de medidas que permitam aos alunos terem experiências internacionais, melhores relações interpessoais, aulas mais práticas e um ambiente mais inclusivo.

7) O que gostarias de fazer, em conjunto com os teus colegas e professores, para ajudar a tornar o mundo melhor?

Relativamente a esta questão, no caso do 1º ciclo a resposta parece estar ainda centrada no próprio *self*, tendo um aluno destacado a importância do afeto com o professor: “dar mais beijinhos. Quando fazemos os trabalhos bem, a professora podia dar beijinhos, como tu (mãe)” (A-1).

As restantes respostas indicam ações relacionadas com o voluntariado e a filantropia como forma de contribuir para a felicidade pessoal e comunitária:

“voluntariado. Acho que ajudar os outros por pura vontade sem receber algo em troca é algo lindo e adoraria poder participar, e ainda por cima com os meus colegas da escola até seria mais divertido” (A2).

Contribuir para o bem-estar de alguém desconhecido surge aqui como uma forma de felicidade pessoal, mas que por ser praticada em conjunto com os amigos da escola torna-se ainda mais relevante.

As outras sugestões são: “limpar o lixo da escola” (A-3), indicando uma preocupação ambiental, mas também uma atitude proativa relativamente à preservação ambiental na própria escola.

Neste âmbito são também pedidas “Ações de sensibilização para os problemas mundiais (inclusão, guerras, clima)” (A-4), o que pode destacar a importância da escola contribuir para aumentar a consciência sobre questões globais críticas.

Também houve quem sugerisse a necessidade de existirem boas relações na escola: “simpatizar com todos” (A-3) o que pode indicar a necessidade de respeito e compreensão entre todos.

Por fim, um aluno sugeriu a importância de “aprender a ser melhor comigo” (A-6), uma resposta que coloca ênfase no crescimento pessoal e no autodesenvolvimento como uma forma de contribuir para um melhor ambiente escolar, o que pode indicar a necessidade de existir uma disciplina ou programa específico que permita educar para a felicidade.

As respostas indicam uma variedade de formas dos alunos contribuírem para um mundo melhor através de ações lideradas pelas escolas, nomeadamente, através de voluntariado, respeito mútuo, consciência ambiental e desenvolvimento pessoal.

4. Análise documental – Projetos Educativos

Foram analisados 93 projetos educativos das escolas de formandos que frequentaram a ação de formação “Ferramentas para construir uma *Happy School*. Docentes, Lideranças e Organizações Educativas”. Procuraram-se nos documentos as palavras-chave “felicidade”, “satisfação”, “bem-estar”, “responsabilidade social” e “projeto de vida”.

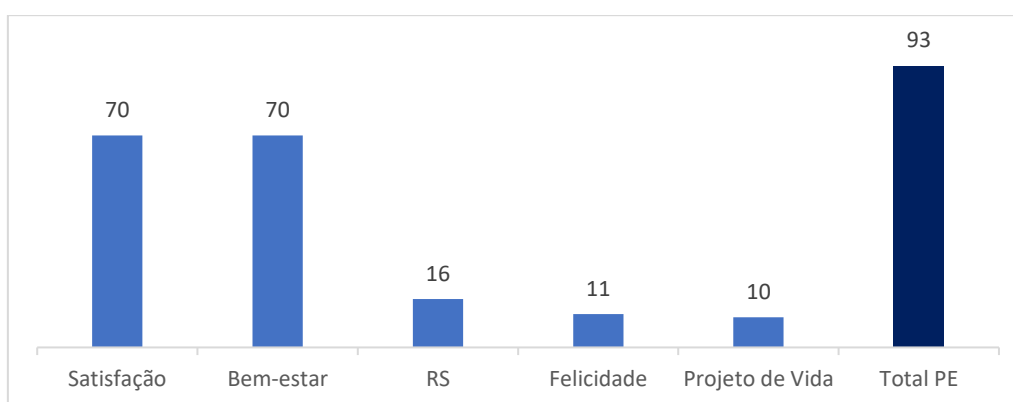
O procedimento utilizado foi o seguinte: 1) identificar a frequência de projetos educativos que apresentavam as palavras-chave; 2) identificar a frequência das palavras-

chave nos projetos educativos; 3) clarificar quais as ideias/ações relacionadas a cada uma das palavras-chave.

Verificou-se que a maioria das escolas apresentam ações concretas para medir a satisfação dos serviços prestados. A palavra “felicidade” é apenas citada em 11 projetos educativos, embora a maioria das escolas refiram a palavra “bem-estar”. Encontramos ainda em 16 projetos educativos referências à “responsabilidade social” e 10 projetos educativos que referem o “projeto de vida” (cf. gráfico 8.1).

Gráfico 8.1

Palavras chave nos projetos educativos

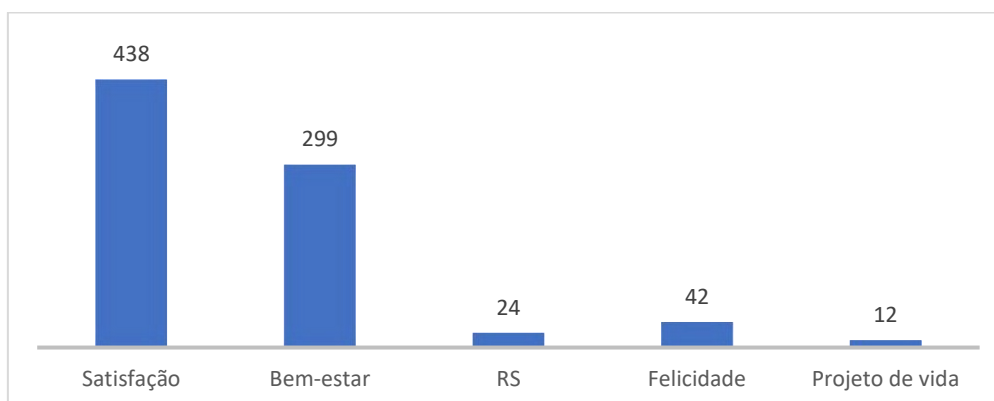


Fonte: Elaboração própria

Para o cálculo das palavras-chave utilizou-se como recurso as ferramentas do Excel. A palavra “satisfação” surge em maior número, seguida de “bem-estar”, “felicidade”, “responsabilidade social” e “projeto de vida” (cf. gráfico 8.2).

Gráfico 8.2

Frequência das palavras-chave nos projetos educativos



Fonte: Elaboração própria

A análise de conteúdo para identificação das ideias e ações relacionadas a cada uma das palavras-chave foi realizada com recurso ao software Atlas.ti7. Em cada palavra-chave procurou-se perceber o tipo de ação ou ideia associado (códigos). O quadro 8.5 apresenta a frequência das ideias ou ações associadas a cada palavra-chave.

Quadro 8.4

Palavras-chave e códigos identificados

Palavras-chave (Categorias)	Códigos (subcategorias)	F
a) Felicidade	Atividades	7
	Estratégia de gestão	5
	Inclusão	1
	Missão/valores	4
	Educar para a felicidade	6
b) Bem-estar	Ambiente	4
	Atividades	1
	Desenvolvimento pessoal e social	27
	Educar para a cidadania	5
	Espaço físico	4
	Estratégia de gestão	15
	Estratégia de ensino	7
	Missão/visão	6
	Parcerias	1
	Relações na escola	2
	Trabalho	7
	Princípio/valor	8
	Equipa do Bem-estar	1
c) Satisfação	Missão	2
	Medir grau de satisfação	32
d) Projeto de Vida	Cidadania	2
	Desenvolvimento integral	4
	Desenvolvimento pessoal e social	2
	Estratégias educativas	1
	Missão	1
	Oferta formativa	1
	Orientação escolar e profissional	2
	Princípios	1
e) Responsabilidade Social	Parceria	6
	Ação pessoal	3
	Ambiental	2
	Estratégia de gestão	2
	Educar para a cidadania	5
	Missão	1
	Participação	1
	Voluntariado	2

Fonte: Elaboração própria

Verificámos que uma grande parte dos AE apresentam nos seus projetos educativos as palavras “satisfação” e “bem-estar”, sendo menos usual a expressão “projetos de vida” ou até mesmo a palavra “felicidade”. No caso da “satisfação” é usual as escolas medirem o grau de satisfação quanto aos serviços prestados. O “bem-estar” surge, principalmente, associado a medidas de desenvolvimento pessoal e a estratégias de gestão. Da mesma forma, quando é utilizada a palavra “felicidade”, apresenta-se como uma forma de gestão e a estratégias de educar para a felicidade. São muito menos as escolas que apresentam nos seus projetos educativos a expressão “projeto de vida”, mas quando aparece, pode estar ligada a um desenvolvimento integral, desenvolvimento pessoal e social ou cidadania. Já a RS surge, em especial, ligada às parcerias estabelecidas pela escola.

a) Felicidade

Existem escolas que associam a promoção de felicidade ao desenvolvimento pessoal e ao bem-estar da comunidade escolar. Implementam sistemas de monitorização da satisfação de felicidade individual e coletiva (AE Pinheiro e Rosa-PE, 2023/2026; AE Alcanena-PE, 2019/2023).

Para promover a felicidade dos alunos, as escolas desenvolvem, por exemplo, projetos de competências socio-emocionais (AE Alcanena-PE, 2019/2023). Uma outra escola oferece serviços educativos com técnicos especializados, tendo em vista não apenas o bem-estar, mas também a prevenção de comportamentos de risco e de indisciplina, e a orientação escolar e profissional (AE Manuel Laranjeira-PE, 2022/2025).

Numa perspetiva de educação para a felicidade, o “Projeto Escola Feliz” pretende a promoção de “uma cultura empreendedora de felicidade centrada na criatividade e na inovação mediante o apoio ao desenvolvimento de iniciativas que contribuam para melhorar o mundo” (ES Fonseca Benevides-PE, 2023/2026, p.7). Outra escola refere como fundamental uma educação para a felicidade:

quando se desenvolve uma educação baseada na felicidade, é mais fácil que as pessoas se adaptem às mudanças, sejam mais criativas ou inovadoras e até que o trabalho em equipa se desenvolva de forma mais positiva. O desafio é saber como educar para a liberdade e a felicidade. Encontrar uma resposta para a questão

colocada mais do que desafiador é para o AE Nelas urgente e uma necessidade, estando cientes de que a aposta numa escola promotora da felicidade e do bem-estar vislumbra-se num caminho para a educação escolar que se fundamenta em três pilares: - uma escola que se alimente, perenemente, da ideia da educação como uma prática social humanizadora; - uma escola que se referencie no conhecimento útil à vida; - uma escola que promova o diálogo, respeite a diversidade do ser humano e cultive as relações socio afetivas. (AE Nelas-PE, 2022/2026, p. 36)

Conforme referido, a escola é entendida como transmissora de conhecimentos, no entanto a ênfase é colocada numa educação baseada na felicidade, na cidadania, na formação pessoal e social e na educação para a paz.

Nesta ótica, uma escola em Lisboa, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, propôs como tema aglutinador dos Projetos de Domínio de Autonomia Curricular (DAC) o tema “Escola: Atelier de Felicidade”. O objetivo é educar para a felicidade, promovendo o sucesso e o bem-estar; desenvolver projetos envolvendo toda a comunidade escolar; promover valores como a curiosidade, criatividade, autonomia, respeito, empatia, solidariedade e as relações positivas (AE Vergílio Ferreira-PE, 2020/2024). Os domínios fundamentais são direitos humanos, voluntariado, empreendedorismo, saúde, media, risco, instituições e participação democrática.

A promoção escolar da felicidade implica:

uma escola inclusiva para todos onde “mais do que apenas juntos, os alunos acima de tudo aprendem juntos”, que assenta a sua organização nas relações de colaboração entre os alunos, no efetivo trabalho colaborativo entre docentes e técnicos, no envolvimento dos pais e encarregados de educação como parceiros na educação dos seus filhos, na comunidade como rede de apoio e suporte da escola, num ambiente saudável, promotor de felicidade e de bem-estar. (AE Gualdim Pais-PE, 2021/2024, p. 20)

Nesta ótica, a escola é um espaço “onde cada individuo coexiste de forma harmoniosa e feliz com o outro e se desenvolve integralmente e em plenitude, independentemente das suas capacidades ou limitações” (AE Cadaval-PE, 2021/2024, p. 33).

Outras escolas optam pela realização de atividades específicas que promovam o bem-estar e a felicidade da comunidade escolar (AE Alto Moinhos-PE, 2022/2025) e implementam instrumentos de avaliação da felicidade, como o “Barómetro da Felicidade” (AE Escultor António Fernandes de Sá-PE, 2022/2025).

A felicidade surge como uma forma de estratégia de gestão por parte da direção do agrupamento de escolas. Nesse sentido, a felicidade pode ser associada a um princípio:

Numa escola que se assume como humanista, a dignidade, a racionalidade, as aspirações e capacidades de cada um devem poder ampliar-se e mover-se dentro das fronteiras legais, éticas e morais de um comprometimento com a construção de uma sociedade plural e unida no propósito da felicidade de todos e de cada um (AE Nelas-PE, 2022/2026, p. 37)

O AE de Nelas realizou um diagnóstico que permitiu alterar o seu projeto educativo com novas propostas de promoção da felicidade na escola, por exemplo, maior proximidade com a comunidade, atividades de capacitação pessoal e social dos alunos, atividades culturais e na área da saúde para alunos, docentes, não docentes e família.

A felicidade pode também ser associada à própria missão da escola, como é o caso do AE Pinheiro e Rosa “a missão deste agrupamento centra-se no contributo que deverá dar para a construção de uma sociedade mais justa, socialmente responsável, democrática, saudável e feliz (AE Pinheiro e Rosa -PE 2023/2026, p.12). Outra escola refere que a missão da escola é contribuir para “Alunos resilientes, auto-regulados e mais felizes; profissionais mais motivado” (AE Alcanena – PE 2019/2023, p. 33). A escola do Cadaval também tem como missão contribuir para a felicidade dos alunos, referindo:

Garantir uma educação/formação de elevada qualidade a todas as crianças, jovens e adultos do concelho do Cadaval, em consonância com os valores prescritos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e suportada no conhecimento, valorização e defesa intransigentes do Currículo LOCAL e dos valores de são convívio, bem-estar e felicidade. (AE Cadaval-PE, 2021/2024, p. 33)

O AE Gauldim Pais indica a importância do trabalho de equipa e das parcerias com a família: criando-se um “efetivo trabalho colaborativo entre docentes e técnicos, no envolvimento dos pais e encarregados de educação como parceiros na educação dos seus

filhos, num ambiente saudável, promotor de felicidade e de bem-estar “(AE Gaudim Pais-PE, 2021/2024, p.20).

Acredita-se que a promoção da felicidade de docentes e não docentes contribui para a criação de um sentido de pertença e percepção de melhor prestação do serviço educativo.

b) Bem-estar

Nos projetos educativos analisados, verificámos que as estratégias relacionadas com o bem-estar referem-se, em grande parte, a iniciativas que permitam o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos, mas também o bem-estar dos trabalhadores da escola: “dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao tal bem-estar físico, social e mental” (AE Prado-PE, 2021/2024, p. 26), contribuir para “o desenvolvimento de competências pessoais, cognitivas e socio-emocionais e para a construção de escolhas conscientes e responsáveis promotoras de bem-estar” (ES Fonseca de Benevides-PE, 2023/2026, p. 8); “promover uma escola propícia ao elogio da diferença e ao crescimento pessoal e social dos alunos e ao bem-estar de todos os que aqui trabalham” (AE de Palmela-PE, 2019/2020, p.5).

O bem-estar surge também associado a um desenvolvimento integral e à inclusão: “enquanto entidade de serviço público, pretendemos continuar a construir uma escola que promova o sucesso integral do aluno, ou seja, aquela que não só aposte na qualidade da sua aprendizagem, mas também reforce o seu desenvolvimento emocional e o seu bem-estar” (AE Arqueólogo Mário Cardoso-PE, 2022/2025, p. 4); “atividades que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos e bem-estar da comunidade” (AE Santa Comba Dão-PE, 2019/2023, p. 41); “esta equipa mobiliza os recursos necessários ao desenvolvimento integral dos alunos nas suas diferentes dimensões cognitiva, comportamental, social e emocional, com vista ao seu bem-estar e saúde mental” (Colégio Novo da Maia-PE, 2023/2026, p. 27).

O bem-estar foi também associado à “promoção de atitudes e valores que suportem comportamentos saudáveis e estimulem a autorresponsabilização dos alunos pelos seu bem-estar” (ES Fonseca de Benevides-PE, 2023/2026).

A inclusão é também uma forma de promoção do bem-estar: “uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito” (AE Fonseca de Benevides-PE, 2023/2026, p. 3).

A implementação de ações para o bem-estar depende de decisões ao nível da liderança, nesse sentido, o bem-estar apresenta-se associado a estratégias de gestão, princípios e valores, e à própria missão da escola, com o intuito de se promover um clima de bem-estar e satisfação na comunidade que permita “ambientes saudáveis de trabalho e de aprendizagem” (AE Seia-PE, 2019/2022, p. 6). Nesta perspetiva, a missão da escola pretende “uma Escola de bem-estar, onde cada indivíduo coexiste de forma harmoniosa e feliz com o outro e se desenvolve integralmente e em plenitude, independentemente das suas capacidades ou limitações, da sua condição socioeconómica ou do seu contexto familiar” (AE Cadaval-PE, 2021/2024, p. 33). “desenvolver nas crianças, jovens e adultos competências e saberes orientados para a resolução dos desafios do Século XXI, facilitadores da construção de uma cidadania ativa, responsável, empreendedora e inovadora preocupada com o bem-estar individual e coletivo da comunidade e do planeta” (AE Alcanena-PE, 2019/2023, p. 32).

Uma cultura de bem-estar “é um meio de dar atenção à necessidade de promover uma cultura de satisfação dos profissionais (docentes e não docentes), numa altura em que as questões do desgaste e do envelhecimento dos profissionais constituem preocupação acrescida” (AE Marinha Grande-PE, 2019/2022, p. 20). É referida a importância de “capacitar e desenvolver profissionalmente” os colaboradores (ES Loulé-PE, 2023/2026 p. 21); “Melhorar o bem-estar dos profissionais que colaboram na instituição, desenvolvendo relações profissionais de proximidade, de colaboração, interajuda e companheirismo” (Colégio Novo da Maia-PE, 2023/2026, p. 26); “Promoção de iniciativas que fomentem o desenvolvimento profissional e o bem-estar de todos, bem como ações periódicas e sistemáticas que visem a valorização e o reconhecimento de todos” (AE Cadaval-PE, 2021/2024, p. 43).

Uma escola criou uma equipa de bem-estar (AE Alto Moinhos-PE, 2022/2025). Outra escola criou um programa de bem-estar “Mind Up” com o intuito de promover o bem-estar e o sucesso escolar (AE Marinha Grande-PE, 2019/2022, p. 16). Uma escola integrou no seu currículo “questões como identidade, segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação, criatividade e bem-estar” (AE Alcanena-PE, 2019/2023, p. 32). Noutra escola, “as áreas de competência (Linguagens e textos Informação e comunicação Raciocínio e resolução de problemas Pensamento crítico e pensamento criativo Relacionamento interpessoal Desenvolvimento pessoal e autonomia Bem-estar, saúde e ambiente Sensibilidade estética e artística Saber científico, técnico e tecnológico Consciência e domínio do corpo) cruzam-se com as aprendizagens essenciais

(Conhecimentos, capacidades e atitudes de cada domínio ou tema das diferentes áreas curriculares disciplinares)” (AE Gardunha e Xisto-PE, 2021/2024, p. 58).

A oferta educativa e a gestão curricular devem permitir o desenvolvimento pessoal e o bem-estar dos alunos (AE 4 de outubro-PE, 2023/2026). Um colégio “estabelece diferentes protocolos e parcerias que permitem proporcionar o envolvimento da comunidade educativa, procurando, através de estratégias diferenciadoras, diversificadas e inovadoras, promover o bem-estar, o sucesso educativo de todos os alunos e uma maior consciência comunitária para a construção de um mundo melhor” (Colégio Novo da Maia-PE,2023/2026, p. 9).

A gestão de recursos humanos deve ser “adequada aos processos de ação educativa” e deve ser promovida “uma gestão dos recursos que valorize as pessoas, o seu desenvolvimento profissional e bem-estar, zelando pela equidade no trabalho e igualdade de oportunidades” (ES Fonseca de Benevides-PE, 2023/2026, p. 28).

As parcerias são também tidas como essenciais para a criação de medidas que permitam desenvolver uma maior consciência comunitária dos alunos: “o Colégio estabelece diferentes protocolos e parcerias que permitem proporcionar o envolvimento da comunidade educativa, procurando, através de estratégias diferenciadoras, diversificadas e inovadoras, promover o bem-estar, o sucesso educativo de todos os alunos e uma maior consciência comunitária para a construção de um mundo melhor” (Colégio Novo da Maia-PE, 2023/2026, p. 9).

O bem-estar surge também associado à sustentabilidade ambiental (AE Nelas – PE, 2022/2026; AE Alcanena-PE, 2019/2023).

Identificamos também a perspetiva de que são necessários “espaços estruturados para o bem-estar” (AE Alcanena-PE, 2019/2023, p. 44), e que é importante a manutenção e qualidade dos espaços físicos da escola (AE Monte da Caparica-PE, 2019/2023); “projeto pedagógico de intervenção paisagista nas escolas” (AE Templário-PE, 2012/2025, p. 41).

c) Satisfação

Este conceito nas escolas está associado à recolha de dados relativa a satisfação dos diferentes membros da comunidade escolar, nomeadamente alunos, pais, professores e funcionários, em relação aos serviços educacionais oferecidos pelo AE. Os inquéritos de satisfação medem o grau de satisfação da comunidade escolar em relação à prestação do

serviço educativo e à eficiência/eficácia dos diferentes serviços de apoio e administrativos. Pretende-se obter um feedback sobre diversos aspetos do ambiente escolar, para que a escola identifique os seus pontos fortes e áreas de melhoria. Os inquéritos de satisfação podem medir, por exemplo, a satisfação dos alunos em relação ao ensino e formação oferecida pela escola, práticas educativas, atividades extracurriculares, qualidade das instalações, segurança, comunicação, etc. Podem também medir a satisfação dos pais quanto à comunicação da escola e os serviços prestados.

Relativamente aos professores e pessoal administrativo e auxiliar, podem avaliar as condições de trabalho, apoio recebido, as necessidades de desenvolvimento profissional, entre outros.

Com base nos resultados, a escola pode implementar mudanças específicas para melhorar a satisfação e o desempenho global da instituição.

d) Projeto de Vida

Conforme referido, apenas 10 AE referem no seu projeto educativo referencia ao “projeto de vida”. Todas as indicações são relativas aos alunos. Nenhuma escola apresenta no seu PE indicação ao projeto de vida dos docentes ou não docentes.

O Projeto de vida surge na narrativa das escolas como uma forma de garantir uma educação integral e cidadã dos alunos: “Assegurar a aprendizagem de todos os alunos e de cada um, permitindo que estes se assumam enquanto cidadãos ativos, empreendedores, responsáveis, preparados para construir o seu projeto de vida” (AE Alcanena-PE, 2019/2023, p. 32). Outra escola refere:

Promover o desenvolvimento integral do aluno, apostando na formação de cidadãos autónomos, críticos, solidários, preparados para intervir num Mundo em mutação, num caminho de descoberta do EU e do OUTRO, contribuindo para a construção do seu projeto de vida, ao longo da vida, humanizado e feliz (AE Escultor António Fernandes-PE, 2022/2025, p. 14).

Os técnicos especializados surgem como fundamentais para assegurarem a promoção de projetos que permitam este desenvolvimento global e trabalho da identidade

peçoal e de construção do projeto de vida (AE de Ansião-PE, 2022/2025; AE Santa Maria dos Olivais-PE, 2021/2024; AE Marinha Grande-PE, 2023/2026).

Uma escola identificou como uma fragilidade dos alunos edificarem o seu projeto de vida: “Dificuldade e apatia no que respeita à construção de um projeto de vida” (AE Albergaria a Velha-PE, 2018/2022, p. 19).

Para ajudar à construção do projeto de vida dos alunos, são necessárias estratégias educativas “centradas numa pedagogia diferenciada, que vai ao encontro das necessidades e das expetativas de cada aluno, participando na construção do seu projeto de vida” (AE Piscinas-Olivais-PE, 2020/2023, p.4).

Conforme referido pelo AE de Seia:

o aluno é o centro da ação, que se constrói a si mesmo e em colaboração com os seus pares, no plano horizontal, de acordo com o seu projeto de vida. Neste contexto, a Missão da Escola é aquela que deve proporcionar o tempo e o espaço para que, no percurso desde o pré-escolar até ao ensino secundário, todos os alunos consigam encontrar e desenhar as linhas orientadoras do seu projeto de vida. (AE Seia-PE, 2019/2022, p. 5)

É essencial garantir também a qualidade e a diversidade da oferta educativa “pela sua dimensão social e pelo impacto que tem na construção do projeto de vida de cada um dos nossos alunos” (AE Terras de Bouro -PE, 2016/2019, p. 19).

e) Responsabilidade Social

Relativamente à RS, apenas 16 escolas apresentam no seu projeto educativo referencias a este conceito. A perspetiva de RS difere de escola para escola, podendo ser interpretada como uma ação resultante da responsabilidade pessoal dos alunos, ou como uma estratégia, princípio ou visão da própria escola.

Enquanto estratégia de gestão do AE, os fundamentos para a responsabilidade social das escolas têm por base as parcerias com a comunidade e o tecido empresarial e, nesta ótica, o AE apresenta-se como um fator de desenvolvimento local e comunitário:

Parte-se do pressuposto de que o contributo do agrupamento para o desenvolvimento do meio envolvente é inestimável, na medida em que o AEA se

assume como organização capaz de promover a competência técnica, as qualificações e a capacidade profissional dos seus funcionários e dos seus clientes. É nesta cooperação com e para a sociedade que o agrupamento desempenha um papel fundamental e assume essa responsabilidade social de forma elevada e comprometida. Com efeito, é no dia-a-dia da vida escolar que todos os *stakeholders* se comprometem no sentido de promover junto dos alunos e futuros trabalhadores as capacidades que lhes serão, posteriormente, exigidas, por um lado e a capacidade de intervenção, a procura de soluções, a autonomia, o sentido crítico e espírito empreendedor, por outro. Da mesma forma, é importante adaptar o currículo às necessidades locais e regionais, bem como incluir no plano de atividades do agrupamento ações que privilegiem o conhecimento da região e a interação com os diversos parceiros” (AE Alcanena-PE, 2019/2023, p. 34).

As parcerias são, portanto, consideradas como fundamentais para uma visão da escola como promotora de RS incentivando-se “boas práticas na relação entre a escola, a associação de pais, as autarquias e instituições locais” (AE Escultor António Fernandes de Sá-PE, 2022/2025). Nesta perspetiva a escola é tida como um sistema aberto e sem fronteiras com a comunidade envolvente. Pretende-se a incrementação de ações que “potenciem a ação educativa da escola e propiciem experiências promotoras de responsabilidade social” (idem, p.23). Realizam “protocolos, parcerias, participação em projetos dinamizados localmente, a nível nacional e/ou internacional, numa oferta diversificada (no âmbito da cidadania, cultura, artes, desporto), integradora de diferentes estruturas do agrupamento e envolvendo instituições e entidades com responsabilidade social” (AE Manuel Laranjeira-PE, 2022/2025, p.19). O objetivo das parcerias é também “Envolver a comunidade educativa na vida do Agrupamento, incentivando uma maior participação dos alunos e dos pais/EE, bem como de outras entidades com responsabilidade social, na dinâmica organizacional e social da escola” (AE Vergílio Ferreira-PE, 2020/2024, p.25).

A nível pessoal, a RS assenta na “motivação dos alunos para elevados padrões de comportamento ético e responsabilidade social”. (AE Avelar Brotero-PE, 2021/2024, p. 15); espera-se que os alunos adquiram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, de “sensibilidade e responsabilidade social, cultural e ambiental, cumprindo parâmetros de respeito e tolerância” (AE Nuno Alvares Castelo Branco-PE, 2021/2023). Nesta perspetiva, uma escola define a sua missão como uma forma de

Garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo, motivante e integrador da comunidade, tendo em vista, por um lado, a capacitação dos alunos para o prosseguimento de estudos e para os emergentes desafios do mundo do trabalho, por outro, a formação integral numa perspectiva de responsabilidade social e ética que fomente a utilização sustentável dos recursos. (AE São Martinho do Porto-PE-, 2022/2025, p.58)

Com uma narrativa semelhante verificamos que a missão da escola “será, capacitar os nossos alunos enquanto agentes de transformação ao serviço das comunidades, promovendo o desenvolvimento integrado de competências e desenvolvendo uma ética do cuidado focada na empatia e responsabilidade pessoal e social” (AE Nelas-PE, 2022/2026).

A RS é a “Promoção de iniciativas que promovam o respeito pelos outros, o espírito de solidariedade e a responsabilidade pelo bem-estar comum e a convivência democrática” (AE Dom Dinis-PE, 2019/2022, p. 14).

O voluntariado e a responsabilidade ambiental são formas de RS que envolvem de forma prática os alunos e a família. As escolas podem participar em projetos nacionais como campanhas do Banco Alimentar Contra a Fome, Liga Portuguesa Contra o Cancro ou a Campanha do Pirilampo Mágico (Colégio de Gaia-PE, 2023/2026). O Colégio organiza anualmente um Sarau Solidário, o Fundo de Apoio Social para famílias carenciadas e realiza um Seminário sobre Voluntariado. A nível ambiental, destaque-se a realização de projetos como o Eco Escolas.

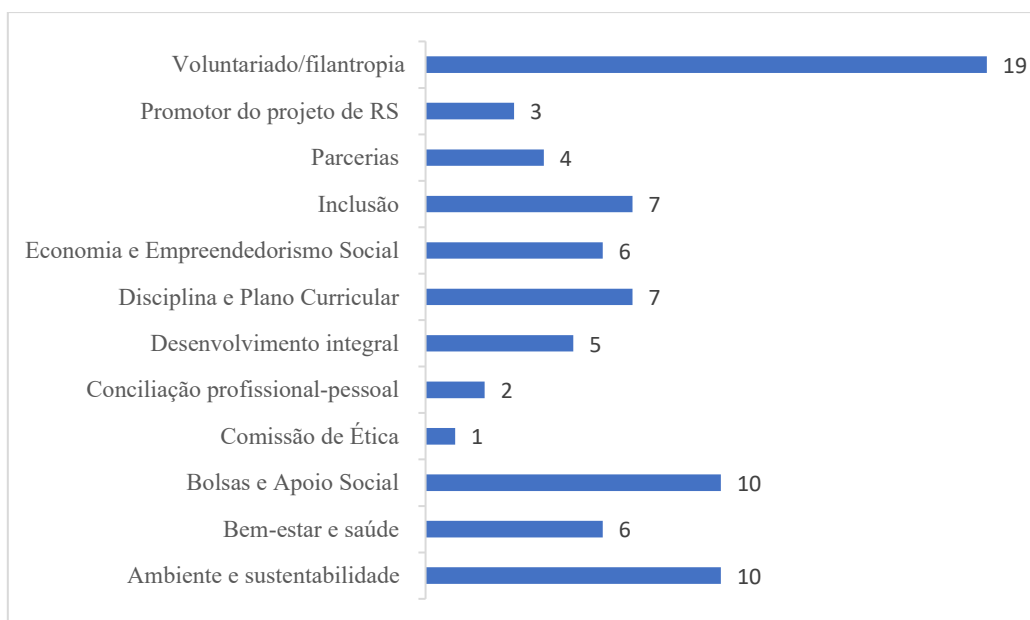
5. Análise documental – sites de Universidades e Institutos Superiores

Em novembro de 2023, realizámos um levantamento no Google para identificação de gabinetes/ações de RS no ensino superior nacional, com o objetivo de: 1) identificar as universidades portuguesas que possuem organismos próprios de RS e quais as principais ações levadas a cabo; e 2) identificar que ações podem ser adotadas pelas escolas do ensino obrigatório. Foram identificadas 13 instituições de ensino superior que apresentavam, no seu site oficial, informações sobre ações e objetivos de RS. Conforme se pode verificar no gráfico 8.3, a maioria das atividades realizadas no âmbito da RS no

ensino superior estão ligadas a ações de voluntariado e/ou filantropia, atribuição de bolsas de estudo, atribuição de apoios sociais e ações no âmbito do ambiente e sustentabilidade.

Gráfico 8.3

Ações de responsabilidade social no Ensino Superior



Fonte: Elaboração própria

No geral, as ações de RS realizadas enquadram-se em três parâmetros essenciais: área ambiental, área social e governança (cf. Quadro 8.6).

Quadro 8.5

Ações de responsabilidade social no Ensino Superior

Categoria	Subcategorias
Área ambiental	Ambiente
Área Social	Bolsa e apoio social; Voluntariado e filantropia; Inclusão.
Governança	Comissão de Ética; Bem-estar e saúde; Conciliação profissional-pessoal; Economia e empreendedorismo; Parcerias; UC e Plano Curricular; Desenvolvimento integral

Fonte: elaboração própria

Verificámos que os gabinetes/atividades no âmbito da RS, estavam integrados na reitoria ou tinham como promotores as associações de estudantes. Apresentamos a seguir algumas das ações desenvolvidas em cada uma das categorias identificadas.

1) Área ambiental

- *Ambiente e sustentabilidade*: são realizados estudos sobre sustentabilidade (UCP, 2023), projetos sobre reutilização, reciclagem, desmaterialização de processos académicos para redução do papel (ISEC, 2023). Existem universidades com uma gestão sustentável dos edifícios e instalações solares térmicas para poupança energética e redução do impacto ambiental (ISCAP, 2017). São desenvolvidas atividades associadas ao cumprimento dos ODS (IPP, 2022) e referentes à Carta de Compromisso da Rede Campus Sustentável (ESTC-IPL,2023). No geral, as atividades identificadas refletem o compromisso das universidades com a responsabilidade ambiental, abrangendo diversas áreas como investigação, educação, gestão de resíduos e implementação de práticas sustentáveis.

2) Área Social

- *Bolsas e Apoio Social*: os gabinetes de RS estão, especificamente, centrados no apoio social, atribuindo bolsas de estudo e apoiando alunos com potencial académico em situação socioeconómica desfavorável (FD-UCP, 2023; IPS, 2022; UCP, 2023). Podem também ser programas e atividades esporádicas de recolha de produtos e bens alimentares (IPL, 2023; UBI, 2018) ou de apoio para emergências (ISCAP, 2017). Existe ainda uma articulação com gabinetes de apoio psicológico, garantindo o sucesso académico (FD-UCP, 2023).
- *Voluntariado/filantropia*: relativamente ao voluntariado, são realizadas ações de intervenção social, como por exemplo, participação em campanhas de recolha de alimentos, recolha de sangue ou apoio a instituições necessitadas através de voluntariado realizado pelos estudantes (IPP, 2022; UBI, 2018; UCP, 2023; UP, 2023).
- *Inclusão*: a inclusão surge ligada à RS no âmbito da melhoria dos edifícios de forma a torna-los mais acessíveis a alunos e trabalhadores com necessidades

especiais. São também desenvolvidos mecanismos que garantam a igualdade de direitos e oportunidades (ISCAP, 2017; UBI, 2018; UP, 2023).

3) Governança

- *Comissão de Ética*: uma universidade do Norte garante no seu Código de Ética, procedimentos de RS UBI, 2018). São várias as Universidades que têm o seu código de ética, no entanto, a inovação aqui prende-se com o facto do mesmo estar associado ao gabinete de responsabilidade social da universidade.
- *Conciliação profissional-pessoal*: neste âmbito verificámos a criação de um programa de conciliação entre a vida profissional e pessoal (UP, 2023). O programa pretende melhorar a “qualidade de vida dos docentes, investigadores e técnicos da instituição através da criação de condições que promovam um maior equilíbrio entre as responsabilidades profissionais, o tempo em família e as atividades pessoais”. O programa oferece consultas de nutrição, serviço social, mediação, psicologia, aconselhamento para resultados e mentoria para novos trabalhadores.
- *Bem-estar e saúde*: no âmbito da saúde e bem-estar podem ser promovidas atividades para a prevenção de doenças e a promoção de estilos de vida saudáveis e apoio ao desenvolvimento de serviços de saúde para estudantes, docentes e não docentes (UBI, 2023; UP, 2023). Também são realizadas tertúlias sobre saúde mental direcionadas aos alunos (AEUNL, 2020).
- *Economia e Empreendedorismo Social*: emergiram também da nossa análise, iniciativas de RS relativa à economia e ao empreendedorismo social. São criadas estruturas para promover e apoiar o empreendedorismo e a investigação, apoiando projetos inovadores em áreas como doenças raras, produções sustentáveis ou economia sustentável (UCP, 2023). São também criadas incubadoras de novas empresas, concursos e feiras de emprego (IPL, 2023).
- *Parcerias*: são realizadas parcerias com organizações exteriores para implementação de projetos sociais e de inclusão, de voluntariado ou sustentáveis (IPP, 2022; UCP, 2023; UP, 2023).
- *Plano Curricular*: identificamos também instituições do ensino superior que incluem temas de responsabilidade social nos planos curriculares, por exemplo,

na área do direito existem UC que procuram sensibilizar os alunos para situações de carência económico-social e temáticas com impacto na qualidade de vida, a saber, “Direito e Voluntariado”; “Direito do Ambiente”; “Justiça Restaurativa”; e “Direito das Pessoas com Deficiência” (FDUCP, 2023). Outras instituições envolvem os alunos em projetos sociais, permitindo que realizem roupas para doação a países africanos (UBI, 2018).

- *Desenvolvimento integral*: das instituições analisadas, verificamos existir uma preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos através de projetos de formação cívica e humana; debates e ações sobre responsabilidade social e racismo (AEUNL, 2020; IPP, 2022; UBI, 2018).

Conclusões do capítulo

Neste capítulo realizámos a apresentação dos resultados dos 8 *focus group* realizados a diretores de escola, professores, não docentes e encarregados de educação, das entrevistas semiestruturadas, do questionário realizado aos alunos e da análise documental a projetos educativos e a sites de universidade e instituições de ensino superior.

Para os *focus group* e as entrevistas semiestruturadas definimos, previamente, como categorias as três dimensões apresentadas pela UNESCO (2016), “pessoas”, “processos” e “espaços”. Apresentámos seis categorias emergentes que permitiram desdobrar a categoria predefinida “processos” em “processos de gestão”, “processos laborais”, “processos educativos formais”, “processos educativos não formais”, “processos de sustentabilidade ambiental” e “processos de sustentabilidade social”. Tendo em conta os objetivos do estudo, definimos também as categorias “conceito de felicidade” e de “escola feliz”. Na categoria “governança” apresentámos a perceção dos participantes quanto a políticas educativas que permitam uma escola mais feliz.

Relativamente ao questionário realizado aos alunos, definimos também as categorias de “pessoas”, “processos”, “espaços” e “conceito de felicidade”. Foram distinguidas as perceções de felicidade hedónica, eudaimónica e de projeto de vida. Grande parte das respostas dos alunos apontam para uma perspetiva eudaimónica da felicidade, mais relacionada com as relações significativas e o seu projeto de vida. No entanto, também a perspetiva hedónica é relevante para os alunos, visto que existem

respostas que indicam a necessidade de serem promovidas atividades que permitam o prazer imediato e a alegria.

Nos *focus group*, e nas entrevistas semiestruturadas, a felicidade foi considerada uma construção, podendo a escola contribuir, de forma estratégica, para o projeto de vida de alunos, docentes e não docentes.

Verificámos que as relações sociais são a categoria mais relevante para uma escola feliz. As relações sociais surgem como fundamentais para a perceção de felicidade na escola. Os participantes do estudo salientaram também a importância de uma gestão democrática e uma comunicação eficaz. O reconhecimento laboral é importante para os docentes e não docentes. Para os alunos, é importante serem ouvidos e terem aulas mais práticas e significativas.

A análise de 93 projetos educativos permitiu verificar não existir uma cultura de felicidade nas escolas. A satisfação é a palavra mais referida nos projetos educativos, surgindo, em especial, ligada à necessidade de avaliação da satisfação de processos oferecidos e agentes ligados à escola.

Relativamente à RS, apenas 16 escolas apresentam no seu projeto educativo referências a este conceito. A perspetiva de RS difere de escola para escola, podendo ser interpretada como uma ação resultante da responsabilidade pessoal dos alunos, ou como uma estratégia, princípio ou visão da própria escola. Nas escolas a RS está, especialmente, associada à área social e às parcerias estabelecidas.

Também as instituições de ensino superior focam-se na área social, em especial no voluntariado e nos apoios sociais aos alunos. Verificámos também um investimento na área ambiental, através de medidas concretas de sustentabilidade ambiental. A área social e ambiental pode também estar presente em conteúdos académicos.

Identificamos como partes interessadas na comunidade escolar os gestores/líderes escolares os docentes e os não docentes, os alunos, os encarregados de educação e família, entidades parceiras e outras instituições que possa causar impacto na política e na gestão escolar.

CAPÍTULO 9 - Análise dos resultados

Introdução

Neste capítulo apresentamos a discussão de resultados tendo em conta os três objetivos específicos do estudo, nomeadamente, 1) definir o que se entende por escola promotora de felicidade; 2) definir as principais dimensões e critérios de um modelo de escola feliz; e 3) definir as principais dimensões e critérios de um modelo de responsabilidade social.

1. Discussão dos resultados

Tendo em conta a nossa questão de partida: “Que medidas de felicidade e responsabilidade social podem ser implementadas na Escola do ensino obrigatório?”, delineamos esta investigação tendo como objetivo geral desenvolver a criação de uma norma que oriente a elaboração de projetos educativos centrados na promoção de uma cultura de felicidade e responsabilidade social. Partimos do modelo da UNESCO (2016), acolhendo como essenciais as dimensões propostas, nomeadamente, “pessoas”, “processos” e “espaços”, identificámos a necessidade de admitir outros processos além dos escolares, nomeadamente, “processos de gestão”, “processos laborais”, “processos educativos formais”, “processos educativos não formais”, “processos de sustentabilidade ambiental” e “processos de sustentabilidade social”.

A análise documental realizada no âmbito da nossa investigação permitiu verificar que das 93 escolas analisadas, apenas 11 utilizam nos seus projetos educativos a palavra “felicidade”, significando que ainda não existe uma cultura organizacional de felicidade nas escolas. Também não existe uma visão efetiva da importância do projeto de vida significativo como uma das missões da escola, apesar de ter sido referido por participantes dos *focus group* e das entrevistas semiestruturadas. As poucas escolas que referem a felicidade, podem assumi-la como um princípio, um valor, ou como uma estratégia de gestão da direção do AE, associada à missão da escola. O conceito de responsabilidade social é pouco citado nos projetos educativos, sendo que apenas 16 escolas fazem referência à RS.

Afinal o que contribui para uma escola feliz? Identificámos princípios e valores essenciais para escolas felizes, à semelhança de Viegas (2022). O valor mais referido foi

o “respeito”, seja o respeito em geral pela condição humana, seja quando se apresentam condicionantes como a “diferença”, a “inclusão”, a “integração” ou a “multiculturalidade”. Relevante também para ambientes mais felizes nas escolas, existir “empatia” entre as pessoas, “reconhecimento” e “valorização” dos profissionais da educação, “crescimento” e “desenvolvimento pessoal”, “sistemas participativos”, “cooperação”, “colaboração”, “partilha”, “segurança”, entre outros valores que permitam a criação de um maior sentido de pertença à escola. O processo de comunicação, nomeadamente, a escuta ativa também foi um valor que emergiu dos dados, bem como a “união”, a “estabilidade”, a “justiça”, a “igualdade” e a “equidade” ou a “transparência”.

Os resultados indicam que as escolas devem ser organizações éticas, socialmente responsáveis, que prestem contas do trabalho efetuado, com preocupações sociais e ambientais, e garantindo ações de conciliação profissional, pessoal e familiar. Já foi comprovado que uma liderança ética influencia fortemente a satisfação no trabalho e influencia indiretamente o bem-estar e a satisfação de vida (Yang, 2014), existindo uma correlação forte entre a eficácia da escola e a felicidade sentida e a cooperação que é estabelecida (Akyürek & Aypay, 2023).

Os participantes referiram como fundamental a existência de um propósito comum na escola para que todos estejam alinhados quanto aos objetivos. Desta forma, é possível uma maior interligação entre todos os departamentos, disciplinas, projetos, atividades. Conforme já foi verificado, um propósito comum permite priorizar a ética, as crenças e os valores dos funcionários (Firmansyah & Wahdiniwaty, 2023). Também já foi comprovada a relação da felicidade pessoal com a existência de um propósito comum no local de trabalho (Alshurideh, *et al.*, 2023).

Os nossos resultados indicam que as medidas de promoção da felicidade dos alunos, dos docentes e não docentes permitem melhorar o ambiente escolar. O clima de escola impacta o envolvimento dos alunos, os seus resultados académicos e as suas relações sociais (Melo & Guerra, 2020) e o prazer de ensinar é previsto pelo clima escolar percebido e o bem-estar psicológico dos docentes (Zhang, Fathi & Mohammaddockht, 2023). Também já foi verificado que existe uma relação positiva entre o perfil genético das escolas e a felicidade organizacional (Köse & Kahveci, 2021). Uma atmosfera positiva melhora o desempenho no trabalho (De Stasio, 2019; Platt *et al.*, 2020), e 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).

Na dimensão “pessoas”, as “relações sociais” surgiram como o critério mais assinalado em todas as técnicas utilizadas no estudo. Os participantes dos *focus group*, entrevistas semiestruturadas e do questionário, salientaram como fundamental a existência de relações saudáveis entre as pessoas para sentirem-se felizes na escola. Sabemos que as relações sociais com a família, amigos e professores são preditores de bem-estar (Mínguez, 2019) e as características sócio relacionais que os indivíduos experimentam nos seus ambientes culturais afetam a felicidade em fatores como a confiança, o altruísmo e a segurança (Lee, *et al.*, 2022). Foram, principalmente, os encarregados de educação que solicitaram, ambientes mais próximos e familiares com os alunos. Sabemos que a relação professor-aluno está relacionada com a motivação para ensinar e com a motivação para aprender (Zou, 2023) e que os alunos se sentem mais próximos dos professores que os encorajam e garantem um clima tranquilo na sala de aula (Prewett *et al.*, 2019). Além disso, estaremos mais predispostos para ser socialmente responsáveis se nos sentirmos bem, satisfeitos com a vida e se, no fundo, formos felizes nas diversas áreas da nossa vida (Lee, *et al.*, 2022).

Os participantes pedem lideranças felizes e positivas, indo ao encontro de Visser *et al.* (2013) quando dizem que o humor dos líderes contagia os seguidores. Foi referido pelos participantes do nosso estudo que o líder deve incentivar o bom relacionamento entre as pessoas e inibir comportamentos de *bullying* a nível profissional ou entre alunos. Foi comprovado que o estilo de resolução de conflitos da liderança afeta o desempenho dos professores e a felicidade na escola (Alkan e Özgenel, 2024). Sabemos que o *bullying* está associado a uma menor qualidade de vida e que os adolescentes que priorizam valores mais elevados, apresentam menor propensão para envolverem-se no *bullying* escolar (Yin *et al.*, 2024). Estamos em crer que tal indica a importância da escola atuar ao nível da vida ética, um dos componentes essenciais da definição de felicidade que apresentámos no capítulo 3. Encontrámos várias formas de melhorar o relacionamento entre as pessoas, como por exemplo, programas de *team building*, assembleias de turma, dinamização dos intervalos, projetos de educação não formal, celebrações, visitas de estudo.

A inclusão de alunos com necessidades especiais e de alunos migrantes, também foi referida como fundamental. Um estudo realizado em Portugal confirmou que a maioria dos diretores considera que a educação inclusiva gera resultados positivos na comunidade escolar, em especial para os alunos que beneficiam das medidas de suporte do Decreto Lei 54/2018 de 6 de julho (Araújo, *et al.*, 2023). Noutro âmbito, verificou-se que as atitudes positivas dos docentes em relação à inclusão são benéficas para o bem-estar dos

alunos (Wacher *et al.*, 2024). Relativamente aos alunos migrantes, Denzan e Sedmak (2023) comprovaram que o ambiente escolar, afeta a aprendizagem e o bem-estar de alunos estrangeiros, condicionando as relações com os seus pares e com os professores.

Porque a felicidade dos pais também é relevante para o somatório da felicidade de uma escola, a participação da família foi referida como relevante, sendo importante a existência de canais de comunicação que permitam incluir os pais em decisões estruturais. No entanto, o acesso da família a informações sobre as escolas ainda é uma barreira estrutural a ser ultrapassada (Saltmarsh, 2023). Sabemos que o apoio dos pais é crucial para o sucesso escolar, ainda que demasiada pressão com os resultados possa baixar a percepção de bem-estar dos alunos (Toraman *et al.*, 2022).

Ao nível dos processos educativos, emergiu dos dados, a sugestão de uma disciplina de “educação para a felicidade” como uma forma de contribuir para o autoconhecimento, o desenvolvimento pessoal e cívico, virtudes e valores globais. Noddings (2007) refere que a educação para a felicidade permite a transmissão de valores essenciais através de três áreas, nomeadamente, vida pessoal, vida escolar e vida cívica ou comunitária. Rahm *et al.* (2024) comprovaram, após a aplicação de um programa de felicidade, maior bem-estar em alunos com menor apoio parental. Conforme referido por Viegas (2021), as escolas devem desenvolver a autoconsciência dos alunos facilitando, desta forma, a felicidade pessoal e os comportamentos pró-sociais.

A neurociência já provou que é possível acionar os neurotransmissores com vista a maximizar a felicidade (Ghosh, 2018). Ter um projeto de vida, traçar objetivos, procurar fazer coisas novas, cultivar pensamentos positivos, socializar, ser grato, praticar atos de generosidade, rir, meditar, fazer exercício físico, são apenas algumas das estratégias que permitem aumentar as hormonas da felicidade e do bem-estar (Ghosh, 2018). Temáticas que podem ser integradas em programas de educação para a felicidade. Martín (2017) e Datu (2017) verificaram a relevância de programas específicos no aumento da felicidade e bem-estar dos alunos.

No estudo realizado foi sugerida a realização de projetos de educação que contribuam para o desenvolvimento pessoal e social, através de programas como o Erasmus ou de visitas de estudo. Os alunos esperam que existam projetos que lhes possam abrir horizontes e aprender fora da sala de aula. Conforme verificámos no nosso estudo, nem sempre a concretização do projeto de vida será prazerosa, havendo tarefas que terão de ser realizadas, ainda que não causem prazer imediato. Nem sempre a aprendizagem pode estar conotada ao prazer, devendo centrar-se, isso sim, num projeto significativo

para o aluno. Ainda que o aluno não sinta prazer em aprender determinada matéria, o essencial, conforme foi referido, é encontrar um sentido para a sua aprendizagem. Trata-se de uma visão a longo prazo da felicidade e das diligências necessárias no âmbito de um projeto de vida significativo. Um estudo de Hill, *et al.* 2023 verificou que o esforço despendido na realização de objetivos pessoais está positivamente associado à perceção de competência que, por sua vez, relaciona-se com o bem-estar e a felicidade pessoal. Nesse sentido, refere o estudo, a prossecução de projetos pessoais adequados à personalidade de cada um, pode ser uma estratégia para aumentar o bem-estar. Conforme referido por Little e Coulombe (2015), os nossos projetos centrais podem ser atividades sustentáveis que melhorem o nosso bem-estar, ou podem frustrar as nossas aspirações mais profundas. Alguns dos nossos projetos podem trazer-nos alegria e outros podem devastar-nos, no entanto, a probabilidade de ser feliz é maior quando se têm objetivos de vida (Little, 2014). Jackson (2020) considera que a educação para a felicidade nas escolas deve também prever sentimentos de infelicidade porque estes fazem parte da vida.

Os nossos resultados indicam que é fundamental adotar um conceito de felicidade que vá além do sucesso académico, considerando as necessidades pessoais, emocionais, sociais dos alunos. Foi indicada uma educação que abranja não apenas os conteúdos dos currículos, mas também o desenvolvimento das capacidades socioemocionais, autoconhecimento, a valorização dos talentos e a participação. Conforme referido por Tomas *et al.* (2020) a educação terá de contribuir para o projeto de vida dos alunos como um todo, a sua autonomia e responsabilidade (Sezer & Can, 2019) e gerar climas de aprendizagem mais positivos e motivadores (Morin, 2022). Neste âmbito, foram sugeridos métodos de ensino-aprendizagem participativos e colaborativos entre os alunos como importantes para uma aprendizagem mais feliz. Um estudo que utilizou dados do PISA de 2018 verificou que um clima escolar mais competitivo induz a um melhor desempenho académico em matemática, leitura e ciências, no entanto, reduz a satisfação individual com a vida (Rudolf & Lee, 2023).

Os participantes da nossa investigação referiram a necessidade de serem promovidas mais atividades práticas e com elementos lúdicos de forma a cativar os alunos e tornar as aulas mais atrativas, por exemplo, aprendizagem invertida, utilização de recursos tecnológicos, atividades práticas, visitas de estudo, trabalho de projeto, conferências com convidados, maior participação dos alunos.

Quanto aos processos de gestão, verificou-se como crucial a forma de gestão da escola e o tipo de liderança. Professores, encarregados de educação, funcionários da

escola, alunos, esperam das lideranças uma gestão democrática, disponível, próxima, motivadora e que dê *feedback* construtivo. Já foi verificado noutros estudos que a gestão democrática e participativa apresenta-se como a que proporciona maior felicidade aos profissionais (Heryanto *et al.*, 2023; Hoque & Raya, 2023). O estilo de liderança participativa contribui para a melhoria da escola e um estilo de liderança colaborativo contribui para a eficácia da liderança (Batool *et al.*, 2023). A felicidade organizacional dos professores está relacionada com as relações com a liderança (Kiliç *et al.*, 2023).

Participantes dos *focus group* defenderam a importância de uma comunicação eficaz e até a existência de um departamento de comunicação. A gestão deve ouvir a comunidade escolar, delegar e confiar nas lideranças intermédias. Conforme referido por Kozyarevych-Zozulya (2023), a eficácia do processo de comunicação depende, principalmente, da qualidade das relações interpessoais, do grau e da qualidade das emoções e da vontade dos parceiros de comunicação em adaptarem-se ao contacto verbal. Portanto, é necessário incentivar uma comunicação assertiva e empática entre todos.

A burocracia deverá ser apenas a essencial para o bom funcionamento da escola, no entanto, conforme vimos, os docentes consideram que o sistema ainda é muito burocrático, levando ao cansaço da classe docente. Conforme verificado num estudo de Tsang *et al.*, (2022), enquanto fator estrutural, a burocracia afeta o bem-estar dos docentes, podendo levar a estados de esgotamento, mesmo quando existam processos positivos para os alunos (Araújo, *et al.*, 2023). Portanto, é necessário pesar os custos-benefícios quando o bem-estar é desvalorizado.

Os participantes falaram da importância das condições de trabalho justas. As medidas de conciliação entre a vida pessoal, familiar e profissional e a disponibilidade das lideranças para com os problemas dos funcionários, impacta o bem-estar dos profissionais (Monteiro, *et al.*, 2017). Os nossos resultados indicam que os professores querem reconhecimento. Alshuriedh *et al.* (2023) defendem a adoção de medidas de reconhecimento, recompensas, desenvolvimento profissional, *engagement* e *empowerment* com vista à melhoria do clima escolar. Conforme foi estudado, professores felizes têm maior probabilidade de manter o seu emprego a longo prazo e apresentam melhores resultados quanto às suas emoções positivas, *engagement*, relacionamentos, significado e realização no trabalho (Dreer, 2024; Tsang *et al.*, 2022).

Docentes disseram estar desmotivados com as condições da carreira e o atual sistema de avaliação e progressão na carreira. Sabemos que a satisfação profissional docente garante a permanência num setor que tem perdido profissionais devido às

condições laborais oferecidas. Estudos referem que as causas do abandono docente estão relacionadas com a carga de trabalho, os horários laborais, os baixos ordenados, comparativamente com outras profissões (Sacco & Poblete, 2023), as condições da carreira (Pagani *et al.*, 2023) e a falta de reconhecimento da profissão (Silva *et al.*, 2023).

Os não docentes também salientaram a importância do ambiente de trabalho propício às relações saudáveis com os seus pares e outros agentes da escola. Um estudo comprovou que a satisfação dos assistentes operacionais depende da perceção que os restantes elementos da comunidade escolar têm do seu trabalho e recomendou a valorização destes profissionais (Freitas, 2013). Em 2020 foi publicada em Diário da República a Recomendação do CNE nº4/2020 de 23 de outubro, que reconhece a importância do papel dos assistentes operacionais e dos técnicos especializados das escolas, referindo que a intervenção destes últimos “é uma garantia de maior bem-estar de e para toda a comunidade educativa” (Recomendação nº4, 2020, p. 98).

Relativamente aos processos de RS, apenas 16 escolas, das que foram analisadas no estudo, apresentam no seu projeto educativo referências a este conceito. A perspetiva de RS difere de escola para escola, podendo ser interpretada como uma ação resultante da responsabilidade pessoal dos alunos, ou como uma estratégia, princípio ou visão da própria escola. Apurou-se que as escolas já investem, de alguma forma, nas áreas ambiental e social. Para o efeito, por exemplo, estabelecem parcerias, realizam projetos na área ambiental e promovem atividades de voluntariado com os seus alunos e professores. No entanto, são ainda residuais as medidas relativas à governança da escola, por exemplo, na prestação de contas, e na dinamização de medidas concretas e sistemáticas nas áreas referidas. Conforme referido por Hidalgo (2019), a RS das escolas inclui também iniciativas de promoção dos direitos humanos, participação ativa e desenvolvimento comunitário.

Verificámos exemplos de agrupamentos que apresentam ações de cidadania ativa e participativa que podem ser associados a formas de RS. Os alunos podem realizar atividades práticas, socialmente relevantes, em parceria com universidades, autarquias, entre outras instituições. A escola é socialmente responsável quando incute nos alunos dinâmicas que os incentivem a serem cidadãos proativos e participativos. Porque, de alguma forma, a RS começa pela consciencialização pessoal, houve quem defendesse a importância da integração de conteúdos de RS nos currículos escolares. Burgos e Carneiro (2020) referem que introduzir os alunos nos princípios da responsabilidade social, torna-se mais eficaz quando a temática é incluída na missão e nos objetivos da escola. Doygunel

e Koprulu. (2022) referem que a visão, missão, propósito e objetivos das instituições educacionais devem ser moldados de acordo com as expectativas da sociedade e que os alunos que têm uma vida escolar de qualidade, têm maior consciência da responsabilidade dos seus comportamentos, bem como das responsabilidades sociais pelo ambiente. Vallaey (2019) refere três dimensões éticas para uma consciência de RS, nomeadamente ética pessoal (virtudes; pessoa), ética pública (justiça; sociedade), e c) ética global (sustentabilidade; espécie humana). Conforme comprovado por Doygunel e Koprulu (2022), os alunos que participam em projetos de responsabilidade social aumentam o desempenho académico e estão mais envolvidos na escola.

Quanto aos “espaços”, identificamos critérios relacionados com os recursos essenciais, conforto do espaço físico e segurança. Os resultados indicam que a segurança vai além do espaço físico, sendo essencial uma percepção de segurança em termos relacionais. Os participantes referiram também a existência de espaços verdes. Áreas verdes permitem a mitigação de calor e a redução do stress (Velzen & Helbich, 2023), melhoram o bem-estar humano (Reyes-Riveros *et al.*, 2021) e contribuem para a felicidade (Patino *et al.*, 2023).

Os participantes do estudo identificaram ainda questões que não têm diretamente a ver com a gestão da escola, mas colocam em causa a felicidade nas escolas, como é o caso da progressão na carreira, a gestão de grandes agrupamentos, a extensão dos currículos ou o número de alunos por turma. Conforme defendido por Camps (2022), para que a felicidade seja conquistada, é preciso admitir que cada indivíduo tem o direito de ser feliz e, nesse sentido, os Estados democráticos têm a “obrigação” de fornecer garantias que permitam aos cidadãos construir uma vida feliz. Os formuladores de políticas e os governos devem proporcionar um ambiente que estimule os indivíduos a identificarem um propósito de vida alcançável (Ho, 2006). Portanto, existem condições para uma escola feliz que, não estando diretamente ligadas à gestão da escola em si, dependem de políticas educativas e da governança instituída a nível nacional ou até global. A felicidade na escola resulta de um alinhamento entre todos os *stakeholders*, desde pessoal docente, não docente, encarregados de educação, alunos, parceiros, mas, também terá de existir esta visão estratégica por parte dos governos nacionais.

Conclusões do capítulo

Tendo em conta o objetivo geral do estudo: “Desenvolver a criação de uma norma que oriente a elaboração de projetos educativos centrados na promoção de uma cultura de felicidade e responsabilidade social”, foi realizada esta investigação. Tivemos como ponto de partida o modelo de escolas felizes da UNESCO (2016), que identifica três dimensões essenciais para escolas felizes, nomeadamente, “pessoas”, “processos” e “espaços”. Identificámos a necessidade de admitir, além dos processos de aprendizagem, os “processos de gestão”, “processos laborais”, “processos educativos formais”, “processos educativos não formais”, “processos de sustentabilidade ambiental” e “processos de sustentabilidade social”.

Procurou-se quais as principais dimensões para um modelo de escola de feliz socialmente responsável.

Os nossos dados indicam que a missão da escola feliz e socialmente responsável, prende-se com a contribuição para o projeto de vida dos alunos e de todos os que trabalham nas escolas. Verificámos que nos projetos educativos das escolas não existe indicação sobre os projetos de vida dos profissionais de educação, no entanto, os participantes referiram que a escola deverá contribuir para o desenvolvimento de projetos significativos a nível pessoal e coletivo de todas as partes interessadas. Uma escola feliz é aquela que vai além da simples transmissão de conhecimento, procurando proporcionar um ambiente em que os alunos, docentes e não docentes sintam-se acolhidos, motivados e realizados. Ao nível dos processos educativos, envolve uma abordagem integral que tem em conta não apenas o sucesso escolar, mas também o desenvolvimento pessoal, o bem-estar emocional e a construção de relações saudáveis entre todos os elementos da comunidade escolar. Ao nível dos processos de RS, apresenta medidas de preocupação social e ambiental, valoriza a participação da comunidade na escola. Ao nível dos processos de gestão, garante uma atitude ética, participativa e democrática. Proporciona as condições necessárias a uma educação de qualidade, adaptada aos seus alunos e inclusiva. A nível profissional, garante os recursos necessários ao bom exercício das funções docentes e não docentes, otimizando processos e prevendo medidas de conciliação pessoal, familiar e profissional que garantam felicidade e bem-estar.

CONCLUSÕES GERAIS

Em 2012, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2013), legitimou a procura da felicidade como um objetivo humano fundamental e publicou a Resolução 65/309, intitulada *Happiness: towards a holistic approach to development*. Nesse mesmo ano foi publicado o primeiro Relatório Mundial de Felicidade da ONU. Os relatórios destacam a importância de os países adotarem medidas específicas de felicidade, bem-estar e sustentabilidade. O relatório de 2015 apresenta como relevante a necessidade de existirem medidas de saúde e bem-estar não só para a população adulta, mas também para as crianças, sugerindo que as escolas formulem um “código de bem-estar”, que normalize o funcionamento e os valores da escola (Layard & Hagell, 2015). O relatório de 2020 identificou uma forte correlação entre o desenvolvimento sustentável dos países e o bem-estar percebido pela população (De Neve & Sachs, 2020).

Em 2016 a UNESCO de Bangkok publicou o relatório *Happy Schools: A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific* e estipulou as dimensões “pessoas”, “processos” e “espaços” como orientadoras para a felicidade das escolas. Em 2022 a UNESCO de Paris abraçou o projeto do Oriente com a finalidade de torna-lo global.

Inspirados nas recomendações dos documentos referidos, e tendo em conta a agenda 2030 relativa aos ODS, delineámos este estudo, procurando obter uma resposta sobre que medidas de felicidade e a responsabilidade social podem ser implementadas nas escolas do ensino obrigatório. Com essa finalidade, propomos uma norma que permita a elaboração de projetos educativos centrados na promoção de uma cultura de felicidade e responsabilidade social nas escolas do ensino obrigatório.

Ao longo deste estudo fomos apresentando quadros resumo da revisão narrativa da literatura realizada e dos resultados empíricos, com a finalidade de irmos identificando as principais dimensões, subdimensões e critérios para uma norma de felicidade e responsabilidade social. A nossa proposta segue as três dimensões principais da UNESCO (2016; 2022), “pessoas”, “processos” e “espaços”, embora os critérios tenham sido renomeados, reorganizados e identificados novos. O pilar “princípios” proposto pela UNESCO (2022), encontra-se integrado ao longo das várias subdimensões e dos respetivos critérios (cf. os apêndices 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 referentes aos quadros comparativos dos critérios da UNESCO e os propostos no âmbito deste estudo).

No modelo *Happy Schools* da UNESCO (2016), a gestão escolar é incluída na dimensão “espaços” e a dimensão “processos” encontra-se apenas focada nos processos de ensino-aprendizagem. O nosso estudo revelou seis tipos de processos, nomeadamente, “processos educativos formais”, “processos educativos não formais”, “processos de gestão”, “processos laborais”, “processos de sustentabilidade ambiental” e “processos de sustentabilidade social”. Desta forma, propomos 18 critérios na dimensão “pessoas”, 27 na dimensão “processos de gestão”, 16 na dimensão “processos laborais”, 13 na dimensão “processos educativos formais”, 6 na dimensão “processos educativos não formais”, 11 na dimensão “processos de sustentabilidade ambiental”, 10 na dimensão “processos de sustentabilidade social” e 8 na dimensão “espaços”. Cada dimensão apresenta um conjunto de subdimensões e de critérios (cf. apêndices 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 e 36).

Na dimensão “pessoas”, são propostas as subdimensões “convivência na comunidade escolar”, “relação com a família”, “relação com a comunidade exterior”, “direitos humanos”, “ambiente escolar e profissional positivo” e “competências para a felicidade”. Na dimensão “processos de gestão” são propostas as subdimensões “gestão para a felicidade e a responsabilidade social”, “gestão para a qualidade”, “propósito, missão, visão e valores”, “gestão ética e transparente”, “gestão democrática e participativa”, “delegação de responsabilidades”, “comunicação eficaz”, “parcerias”, “envolvimento da família” e “sucesso escolar”. A dimensão “processos laborais” apresenta como subdimensões “processos de contratação”, “processos de avaliação”, “condições de trabalho”, “reconhecimento laboral”, “igualdade de oportunidades”, “características individuais”, “saúde e segurança”, “formação profissional”, “sistema de conciliação vida profissional, pessoal e familiar” e “incentivos a práticas para a felicidade e responsabilidade social”. Na dimensão “processos educativos formais” são propostas as subdimensões “educação inclusiva”, “educação para a diversidade”, “educação para a felicidade”, “pedagogias e estratégias de avaliação inovadoras”, “cooperação e interdisciplinaridade”, “processos participativos”, “equilíbrio de horas letivas”, “motivação e sucesso escolar” e “promoção de uma consciência local e global”. Na dimensão “processos educativos não formais” identificamos as subdimensões “atividades complementares ao currículo formal”, “educação para a felicidade”, “cooperação e interdisciplinaridade”, “tutorias e acompanhamento técnico específico” e “promoção de uma consciência local e global”. Nos processos de “sustentabilidade ambiental” as subdimensões propostas são “consumo eficiente”, “práticas de reciclagem, reutilização e gestão de resíduos”, “formação para a sustentabilidade ambiental”, “projetos

sustentáveis” e “parcerias”. Na dimensão processos de sustentabilidade social são propostas as subdimensões “inclusão e diversidade”, “intervenção social”, “formação para a sustentabilidade”, “parcerias” e “sistemas de ação social”. Finalmente, na dimensão “espaços”, as subdimensões são “qualidade e adequação dos espaços”, “acessibilidades”, “espaços de convivência”, “espaços verdes”, “espaços de aprendizagem”, “recursos materiais (trabalho) e “recursos materiais (ensino-aprendizagem).

Procuramos, seguidamente, dar resposta aos objetivos específicos desta investigação, tendo em conta as conclusões retiradas da literatura revista nos diversos capítulos e do estudo empírico realizado.

Objetivo específico 1: Definir o que se entende por escola promotora de felicidade e responsabilidade social

Participantes do estudo definiram felicidade como uma construção que se formaliza através de projetos significativos. A escola contribui para a edificação desses projetos, na medida em que tenha também um projeto de escola centrado numa cultura de felicidade e responsabilidade social. Os dados empíricos complementam o caminho traçado pela revisão da literatura onde definimos felicidade como um conceito que integra três componente essenciais, nomeadamente, vida ética, projeto de vida e bem-estar. A vida ética refere-se a um conjunto de princípios e valores morais que guiam o comportamento da pessoa. As virtudes permitem aprimorar a vida ética. O projeto de vida implica ter objetivos, aspirações e propósitos que sejam congruentes com esses princípios éticos, mas também oportunidades de desenvolvimento pessoal, o que implica autoconhecimento e valorização das potencialidades de cada um. A educação para os valores, o desenvolvimento pessoal e a felicidade, foram sugestões referidas pelos participantes do estudo. Nesta fórmula de escola feliz proposta, o bem-estar envolve, por um lado, experiências subjetivas que se manifestam em satisfação, prazer e contentamento com a vida e, por outro, em fatores objetivos que permitem medir a qualidade de vida da pessoa, como sejam a saúde física e mental, a educação, a esperança de vida, o rendimento ou o acesso a recursos. Na escola as experiências subjetivas podem estar ligadas aos relacionamentos significativos estabelecidos e ao prazer retirado da aprendizagem em si, e das oportunidades de crescimento pessoal e social que a escola proporciona. Relativamente ao bem-estar objetivo, na escola pode estar relacionado, por exemplo, com

o sucesso escolar, a segurança dos espaços ou os recursos disponibilizados. Cabe à liderança escola garantir os meios necessários para que esse bem-estar se efetive. Nesse sentido, uma escola feliz reflete-se numa organização escolar que assegura as condições essenciais para estimular um ambiente educacional e profissional fundamentado em três princípios essenciais: 1) Liderança comprometida com uma cultura de felicidade; 2) existência de valores partilhados por toda a comunidade escolar; e 3) contribuição da escola para o projeto de vida de todos os agentes escolares. Estes elementos entrelaçam-se para criar uma atmosfera positiva e saudável, onde todos sentem-se valorizados e motivados a crescer a nível pessoal, social e escolar/profissional, tendo em conta o seu projeto de vida.

Uma escola feliz procura proporcionar um ambiente acolhedor, motivador e realizador para todos os elementos da comunidade escolar. Ao nível dos processos educativos, envolve uma abordagem integral que tenha em conta o sucesso escolar, mas também o desenvolvimento pessoal, o propósito de vida, uma visão local e global, o bem-estar físico e emocional e a construção de relações saudáveis entre todos os elementos da comunidade escolar.

Os principais componentes que podem contribuir para uma escola feliz são: a) liderança participativa, transparente e orientada para a valorização pessoal a nível escolar e profissional; b) ambiente acolhedor, seguro e inclusivo, onde a diversidade é celebrada, o respeito mútuo é valorizado e todos sentem que fazem parte de uma comunidade coesa; c) existem condições de trabalho adequadas, incluindo um horário apropriado, reconhecimento, formação apropriada e recursos para desempenhar as funções com eficiência e satisfação; d) a comunicação é eficaz entre as lideranças e todas as partes interessadas; e) os processos pedagógicos são práticos, cooperativos, centrados no aluno, adaptados às características pessoais e à realidade atual; f) são promovidas estratégias de envolvimento da família na escola; g) existe uma abertura à comunidade e são estabelecidas parcerias com organizações locais, empresas, universidades e outras instituições, para enriquecimento do ambiente de aprendizagem e de trabalho; h) são promovidas atividades não formais de desenvolvimento pessoal e social de todas as partes interessadas; e i) existem espaços da escola projetados para serem inspiradores, funcionais e seguros, favorecendo a aprendizagem, a criatividade e a interação social.

No nosso estudo empírico, verificámos que as relações sociais que permitam uma convivência positiva na comunidade escolar, são a categoria mais relevante para uma escola feliz. Importante também existirem medidas concretas de defesa dos direitos

humanos e de ações de desenvolvimento de competências para a felicidade e responsabilidade social.

Os participantes do estudo salientaram também a importância de uma liderança ética, transparente, democrática e aberta à participação e de um sistema organizado de comunicação.

A realização profissional, o reconhecimento laboral e a formação apropriada são importantes para os docentes e não docentes, bem como um sistema de conciliação pessoal, familiar e profissional, além dos processos justos de contratação e avaliação. Para os alunos, é relevante serem ouvidos, terem aulas mais práticas e uma disciplina ou programa que permita o autoconhecimento e o desenvolvimento das capacidades socioemocionais. A nível da educação não formal, foram sugeridos processos de acompanhamento através, por exemplo de tutorias. Uma escola feliz realiza ainda, a nível não formal, atividades complementares aos conteúdos formais, através de projetos, clubes, ou outras atividades.

A análise de 93 projetos educativos permitiu verificar que a felicidade ainda não é uma realidade considerada de forma significativa pelos agrupamentos de escolas, nem tão pouco o projeto de vida, que foi considerado relevante promover por participantes dos *focus group* e das entrevistas semiestruturadas. A “satisfação” é a palavra mais referida nos projetos educativos, surgindo, em especial, ligada à necessidade de avaliação da satisfação de processos educativos e serviços oferecidos.

Relativamente à RS, as medidas apresentadas estão relacionadas com questões sociais e ambientais. Ao nível dos processos de gestão, a RS surge ligada a uma atitude ética, participativa e democrática, garantindo processos justos e de conciliação entre a vida pessoal e profissional. A escola socialmente responsável proporciona as condições necessárias para uma educação de qualidade, inclusiva e adaptada aos seus alunos.

A responsabilidade social da escola assume-se como um compromisso ético da governança da escola em contribuir para uma consciência global, através da promoção da responsabilidade pessoal e social dos seus alunos, e da garantia de um conjunto de práticas que contribuam para a promoção da felicidade de todas as partes interessadas da escola, implicando uma responsabilidade organizativa centrada numa cultura de felicidade. Sugerimos que a RS da escola desenvolva a sua ação em seis vertentes principais: a) governança ética; b) educação e serviços de qualidade; c) condições do trabalho docente e não docente; d) parcerias; e) ação social; f) ambiente sustentável; g) espaços e recursos apropriados. Uma escola socialmente responsável integra valores locais e globais,

promovendo uma consciência planetária. Tal inclui educação para a cidadania, através da promoção da compreensão de questões sociais, culturais e ambientais, incentivando a participação ativa na comunidade.

A análise de 93 projetos educativos permitiu verificar que relativamente à RS, apenas 16 escolas apresentam no seu projeto educativo referências a este conceito. A perspetiva de RS difere de escola para escola, podendo ser interpretada como uma ação resultante da responsabilidade pessoal dos alunos, ou como uma estratégia, princípio ou visão da própria escola. Nas escolas a RS está, especialmente, associada às áreas social e ambiental, e às parcerias estabelecidas.

Identificámos como partes interessadas na comunidade escolar os gestores/líderes escolares os docentes e os não docentes, os alunos, os encarregados de educação e família, entidades parceiras e outras instituições que possa causar impacto na política e na gestão escolar.

Objetivo específico 2: Definir as principais dimensões e critérios de um modelo de escola feliz.

Na dimensão “pessoas” estabeleceram-se critérios relacionados com convivência na escola, como a realização de atividades regulares de confraternização para fortalecer os laços e empatia entre os elementos da organização escolar e o incentivo à cooperação e empatia; na dimensão das atitudes e atributos positivos pretende-se promover um ambiente acolhedor e positivo, gerando em todas as partes interessadas um sentimento de pertença pela escola. Relativamente às competências para a felicidade, os critérios indicam programas ou projetos específicos para alunos e profissionais para desenvolvimento de competências neste âmbito. A categoria “pessoas” integra ainda critérios relacionados com um conjunto de direitos humanos, como igualdade de oportunidades e não discriminação com base em diversos fatores.

Na dimensão “espaços” são exigidos espaços apropriados e inclusivos para o processo de ensino-aprendizagem e para o trabalho realizado na escola, nos vários setores. São propostos também critérios relativos à existência de locais para descanso e espaços verdes. Os espaços numa escola feliz terão de oferecer ainda os recursos materiais necessários e adequados seja para os processos de ensino-aprendizagem ou para os serviços do estabelecimento de ensino. Os espaços também têm de apresentar infraestruturas acessíveis a todos (e.g. rampas, elevadores, mobiliário adequado, etc.).

Nos “processos de gestão” identificámos a importância de uma gestão para a felicidade e responsabilidade social, através de medidas concretas no projeto educativo e a existência de um Gabinete de Gestão para a Felicidade e a Responsabilidade Social, com pessoal afeto para o efeito. Espera-se que a gestão defina o propósito, missão, visão e valores da escola relacionados com a felicidade e a responsabilidade social, e assegure que os membros da comunidade escolar entendem e partilham dos princípios propostos. Pretende-se uma gestão democrática, envolvendo as partes interessadas em processos decisórios relevantes, e uma gestão ética e transparente, através da criação de um código ético de felicidade e responsabilidade, e da criação de medidas que garantam a transparência dos processos e prestação de contas. Espera-se que a liderança assuma uma comunicação eficaz com as lideranças intermédias e todas as partes interessadas e que seja criado um Gabinete de comunicação. As parcerias com entidades privadas e públicas são importantes para garantir um trabalho em rede e uma melhor resposta da organização escolar.

Ao nível dos “processos laborais” os critérios fundamentais são referentes às condições de trabalho, esperando-se uma carga de trabalho justa e gerenciável, o incentivo à autonomia e à criatividade, e a criação de um sistema de recompensas e reconhecimento do trabalho realizado. Outras medidas relacionam-se com um sistema de conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar, que permita flexibilidade de horários ou teletrabalho quando possível entre outras medidas que possam ser propostas pela organização escolar.

Relativamente à dimensão “processos educativos formais”, uma escola feliz pode apresentar processos educativos inclusivos e que tenham em conta os talentos e potencialidades dos alunos. Identificámos como relevante a adoção de estratégias de ensino através de projetos, experiências e investigação e, também, a possibilidade de liberdade de escolha na personalização de experiências de ensino e aprendizagem. Propomos uma disciplina/programa de Educação para a Felicidade e a Responsabilidade Social, partindo das definições de felicidade e responsabilidade social que avançamos neste estudo.

Quanto aos “processos educativos não formais”, os resultados apontam para a criação iniciativas complementares ao currículo formal, através de atividades, programas, projetos e clubes. É sugerida também a promoção de competências pessoais e sociais a nível individual ou em grupo, através de tutorias e sessões de acompanhamento técnico

específico. Valorizam-se projetos interdisciplinares e que contribuam para uma consciência global e para os ODS.

Objetivo específico 3: Definir as principais dimensões e critérios de um modelo de responsabilidade social escolar.

Apesar de definirmos escola feliz e responsabilidade social em questões separadas, percebemos que os critérios são comuns.

As dimensões para uma escola socialmente responsável estão relacionadas com todas as dimensões propostas, destacando-se na dimensão “pessoas”, a defesa dos direitos humanos, ou a formação profissional e pessoal; nos “processos de gestão” refira-se as questões éticas, a transparência e a prestação de contas; nos “processos laborais” refira-se o sistema de conciliação entre a vida pessoal, familiar e profissional e a igualdade de oportunidades; nos “processos educativos” a garantia de processos inclusivos, personalizados, ou a educação para os valores globais. Verificámos também que uma escola socialmente responsável é uma escola que adota medidas de sustentabilidade ambiental e social.

Relativamente aos “processos de sustentabilidade ambiental”, identificamos a necessidade de existir na escola práticas concretas de eficiência energética e consumo de água, e práticas de reciclagem em todos os setores da escola. A formação para a sustentabilidade ambiental e nos ODS ambientais, pode garantir que sejam realizados projetos sustentáveis na escola e estabelecidas parcerias com organizações ambientais e outras entidades locais.

Os “processos de sustentabilidade social” focam-se em critérios de inclusão e diversidade, desenvolvimento da filantropia e voluntariado, parcerias com a comunidade local que permitam a realização de projetos sociais, e formação no âmbito dos ODS para a área social.

Objetivo específico 4: Estruturar uma norma de felicidade e responsabilidade social para as escolas do ensino básico e secundário

Dando resposta ao último objetivo específico deste estudo, elaborámos uma proposta de norma de felicidade e responsabilidade social das organizações escolares (cf. apêndice 37). A proposta de norma foi realizada com base nas recomendações referidas

na ISO 9001: 2015, com o objetivo de ser estabelecido um documento que defina os requisitos para um sistema de gestão da qualidade e permita a certificação de escolas felizes e socialmente responsáveis. Não descurando a eventual necessidade de poder vir a ser criada uma norma com os fundamentos e vocabulário para uma futura norma, apresentando os três conceitos fundamentais definidos neste estudo, nomeadamente, o conceito de felicidade, escola feliz e de responsabilidade social da escola. Estes conceitos são considerados orientadores dos procedimentos das organizações escolares. Na operacionalização da intervenção são estabelecidos como imperativos a elaboração de um projeto educativo que dê resposta aos conceitos fundamentais referidos, através da sugestão de requisitos nas 8 dimensões: “pessoas”, “processos de gestão”, “processos educativos formais”, “processos educativos não formais”, “processos laborais”, “processos de sustentabilidade social”, “processos de sustentabilidade ambiental” e “espaços”. Para definição dos requisitos, adaptamos os critérios identificados ao longo deste estudo.

Por sistema, as normas são criadas por uma equipa constituída por diversos peritos e organizações, nesse sentido, o documento agora sugerido apresenta-se como um ponto de partida científico para a elaboração de um normativo. Com este documento pretende-se contribuir para a criação de sistemas de gestão das organizações escolares, centrados na felicidade e numa política de responsabilidade social.

Na introdução da proposta de norma realizamos um enquadramento geral da felicidade e da responsabilidade social nas organizações escolares. A promoção da felicidade nas escolas envolve a implementação de práticas que favoreçam o equilíbrio entre a exigência académica e as necessidades e expectativas dos alunos. A nível profissional, a felicidade está associada a condições de trabalho justas, oportunidades de desenvolvimento profissional, reconhecimento e a uma cultura organizacional que promova a cooperação e o bem-estar. No primeiro ponto da proposta são identificados os objetivos e campo de aplicação, sendo que a norma tem como objetivo fornecer diretrizes e requisitos para auxiliar as organizações escolares na promoção da felicidade e responsabilidade social dentro do ambiente escolar. No ponto dois são identificadas as referências normativas de apoio à proposta elaborada. No ponto três apresentamos as definições essenciais para a aplicação do documento, nomeadamente a definição de felicidade, escola feliz, responsabilidade social das organizações escolares, entre outras. O ponto quatro indica a importância de conhecer a organização e o seu contexto, apontando para a necessidade de definição de questões externas e internas. Este ponto

chama ainda a atenção para a compreensão das necessidades e expectativas das partes interessadas e a importância de ser realizado um projeto estratégico para a felicidade e a responsabilidade social. O ponto cinco indica, entre outras questões, o compromisso, as funções, as responsabilidades e a política de gestão a assumir pela liderança da escola, sendo deixado em anexo sugestões de requisitos a implementar. O ponto seis refere-se ao planeamento do sistema de gestão, nomeadamente às ações para tratar riscos e oportunidades mediante os objetivos traçados. O ponto sete indica a importância de se proverem os recursos necessários para a implementação da norma, bem como a existência de pessoal especializado para o efeito. O ponto oito é referente à operacionalização e são indicadas as dimensões, subdimensões e critérios para a implementação da proposta. O ponto nove refere-se à avaliação de desempenho que a organização escolar deverá assegurar e, finalmente o ponto dez informa sobre a importância de ser implementada uma melhoria continua.

Para a aplicação desta proposta será fundamental as escolas terem pessoal formado na temática, sugerindo-se a criação de um Gabinete para a Gestão da Felicidade e a Responsabilidade Social.

Limitações do estudo

Tendo este estudo sido fortemente baseado na perspetiva dos participantes que integraram os *focus group* e dos indivíduos que participaram nas entrevistas individuais, não podemos afirmar que a amostra é representativa da população de interesse. Nesse sentido, não é possível generalizar os resultados para uma população mais ampla. Temos também de admitir um viés na seleção dos participantes. A amostra de professores e técnicos superiores apenas admitiu participantes da formação “Ferramentas para construir uma *Happy School*. Docentes, Lideranças e Organizações Educativas”. Apenas foi realizado um *focus group* com pessoal não docente, o que pode não ser significativo. Sentimos também dificuldades em encontrar literatura relativa ao bem-estar do pessoal não docente em contexto escolar. Por outro lado, apenas obtivemos 6 respostas ao questionário realizado aos alunos e, apesar de termos uma amostra de pelo menos um aluno de cada ciclo de escolaridade, o grupo não pode ser considerado representativo de todos os alunos. No entanto, também relembramos que a escolha metodológica por uma investigação de tipo qualitativo não implica amostras representativas, mas sim

informantes privilegiados, isto é, que possam dar a sua perspetiva sobre a temática do estudo.

Sugestões para futuras investigações

Nesta investigação delineamos dimensões e critérios para uma modelo de escola feliz e socialmente responsável. Próximas investigações podem definir referenciais para avaliar a conformidade de cada uma das dimensões sugeridas, bem como a sua aplicação numa escola piloto, estudando os efeitos de uma cultura escolar de felicidade e responsabilidade social em variáveis como o sucesso escolar, a disciplina, o *bullying*, a motivação e o *engagement* dos alunos, do pessoal docente e não docente, a cooperação entre os profissionais das escolas, as práticas de sustentabilidade, o reconhecimento profissional, as parcerias, entre outras.

Verificámos que existe uma vasta literatura relativa ao bem-estar docente e dos alunos, mas ainda insipiente quanto à felicidade e bem-estar do pessoal não docente, podendo ser um público de interesse para futuras investigações.

Futuros estudos podem investigar a relação entre a felicidade e a responsabilidade social e vice-versa, questionando que relação existe entre ambas. Serão as escolas felizes mais socialmente responsáveis e sustentáveis, ou será que a responsabilidade social leva a que as escolas sejam mais felizes? Não encontramos estudos que estabeleçam esta relação em contexto escolar, embora existam estudos que verificaram que os países mais sustentáveis, apresentam um maior índice de bem-estar das suas populações (De Neve & Sachs, 2020).

Tendo sido sugerido que os alunos aprendessem sobre conteúdos de felicidade e responsabilidade social na escola, propomos a criação de um programa de Educação para a Felicidade e a Responsabilidade Social, ao longo do ano letivo, adaptado aos diversos ciclos de escolaridade. Os conteúdos do programa devem ter em conta as definições de felicidade (projeto de vida, vida ética, bem-estar) e de responsabilidade social (consciência local e global, sustentabilidade social e ambiental) que apresentámos neste estudo. O programa pode ser testado através da aplicação de turmas piloto, com grupos de controlo. Acreditamos que quanto mais cedo estes tipos de temáticas forem abordadas, maior será a capacidade dos alunos delinearem o seu projeto de vida a nível pessoal, social, académico e profissional e mais socialmente responsáveis serão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. P. & Clavero, F. H. (2019a). Influencia de la felicidad en el rendimiento académico en primaria: importancia de las variables sociodemográficas en un contexto pluricultural. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 41-56. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019>
- Acosta, P. F., & Clavero, H. F. (2019b). 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>
- Adler, A. (2016). Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence From Bhutan, Mexico, and Peru. *Publicly Accessible Penn Dissertations*. 1572. <https://repository.upenn.edu/edissertations/1572>
- 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>
- Aksoy, F., & Arlı, N. B. (2020). Evaluation of sustainable happiness with Sustainable Development Goals: Structural equation model approach. *Sustainable Development*, 28(1), 385–392. <https://doi.org/10.1002/sd.1985>
- Aksoy, N. (2015). The Corporate Social Responsibility and Sponsorship Illusion of the Commercial Companies in Public Elementary Schools of Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1), 103-123. <https://www.researchgate.net/publication/283107492>
- Akyürek, M. İ. & Aypay, A. (2023). An exploration of the relationship between school happiness and school effectiveness. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 7(1).
- Akyurek, M. I. (2022). Examining the relationship between school climate and happiness according to primary school students' perceptions. *Education*, 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2089711>
- Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Developing ‘Happiness Engineering’ Subject for the Schools in India: Designing the Pedagogical Framework for a Sustainable Happiness Curriculum. *Qubahan Academic Journal*, 3(4), 1-20–20. <https://doi.org/10.48161/qaj.v3n4a145>

- 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>
- Alfirević, N., Potočan, V., & Nedelko, Z. (2021). Students' values, professional socialization and the mental gap of corporate social responsibility perceptions. *Plos one*, 16(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294197>
- Algan, E.K.; Ummanel, A. (2019). Toward Sustainable Schools: A Mixed Methods Approach to Investigating Distributed Leadership, Organizational Happiness, and Quality of Work Life in Preschools. *Sustainability*, 11, 5489. <https://doi.org/10.3390/su11195489>
- Algan, E.K.; Ummanel, A. (2019). Toward Sustainable Schools: A Mixed Methods Approach to Investigating Distributed Leadership, Organizational Happiness, and Quality of Work Life in Preschools. *Sustainability*, 11, 5489. <https://doi.org/10.3390/su11195489>
- Alkan, E., & Özgenel, M. (2024). The Pattern of Relationships Between School Context, Teachers' Characteristics and Performances, and School Principals' Conflict Resolution Styles and School Happiness. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education / Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 21(1), 32–40. <https://doi.org/10.5152/hayef.2024.23013>
- Alshurideh, M. T., Kurdi, B. A., Alzoubi, H. M., Iman Akour, Obeidat, Z. M. & Hamadneh, S. (2023). Factors affecting employee social relations and happiness: SM-PLUS approach. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 9 (2). <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2023.100033>.
- Annan-Diab, F. & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals, The International. *The International Journal of Management Education*, 15, (2B), 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006>
- Annan-Diab, F. & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15 (2), 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006>.
- Antunes, M. (2008). Teorias e Práticas Educativas. J. E. Franco (dir.). *Obra completa do Padre Manuel Antunes, Tomo II, Paideia: Educação e Sociedade*, 105-148. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Araújo, P., Alonso, R., Delgado, P., & Romão, P. (2023). Efeitos da burocracia na educação inclusiva: As percepções dos diretores portugueses. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(3). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7475>
- Aristóteles (1991). *Ética a Nicómaco*. Editora Nova Cultural.
- Askill-Williams, H., Skrzypiec, 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>
- Audebrand, L. K., & Pepin, M. (2022). Principles for Responsible Management Education: An Axiological Approach. *Journal of Management Education*, 46(5), 888–919. <https://doi.org/10.1177/10525629221077148>
- 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
- Batool, I., Jabeen, S., & Ali, S. Z. (2023). Perceived Effectiveness of Leadership Styles for Improvement in Public Schools of Punjab. *Journal of Social Sciences Advancement*, 4(1), 37–45. <https://doi.org/10.52223/JSSA23-040106-62>
- Bello, I. (2020). Sustainable development goals (SDGs) for education in Nigeria: an examination of Etisalat corporate social responsibility in Nigeria's post-basic education sector. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 562-575. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2020.1836051>
- 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. *Front. Psychol*, 10 (2449). <http://doi: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>
- Berghe, V. d. (1998). Application of ISO 9000 standards to education and training. *European Journal. Vocational Training*, 15, 20-28.

- 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>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Boniwell, I., & Ryan, L. (2012). *Personal well-being lessons for secondary schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. Open University Press.
- Boniwell, I., Osin, E. N. & Martinez, C. (2015): Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology*. DOI: 10.1080/17439760.2015.1025422
- Boutinet, Jean-Pierre. (1990). *Antropologia do Projecto*. Instituto Piaget.
- Braga, A., & Torres, L. (2022). A agenda e o discurso da qualidade em educação: Os limites da participação democrática nas escolas do Brasil e de Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, (61), 93–111. <https://doi.org/10.24840/esc.vi61.435>
- Brown, K. W., & Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74(2), 349–368. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8207-8>
- 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>
- Buonomo, I., Benevene, P. & Fiorilli, C. (2020). Meaning of work in a group of school principals: the role of organizational variables. *Journal of Workplace Learning*, 32 (6), 389-403. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2019-0146>
- Burgos, J. & Carnero, M. C. (2020). Assessment of Social Responsibility in Education in Secondary Schools. *Sustainability*, 12 (1)-38. <https://doi.org/10.3390/su12124849>
- CAF (Common Assessment Framework) (2013). *Modelo Estrutural Comum de Avaliação (CAF) adaptado à educação*. DGAEP.
- 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. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1073>
- 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. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0373>
- Cann, R. F., Sinnema C., Daly, A. J., Rodway, J. & Liou, Y.H. (2022). The Power of School Conditions: Individual, Relational, and Organizational Influences on Educator Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.775614>
- 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. doi:10.1504/ijhd.2019.098049
- Carroll, A. B. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *The Academy of Management Review*, 4 (4), 497–505. <https://doi.org/10.5465/amr.1979.4498296>
- Carter, P. J., Hore, B., McGarrigle, L., Edwards, M., Doeg, G., Oakes, R., Champion, A., Carey, G., Vickers, K. & Parkinson, J. A. (2018). Happy thoughts: Enhancing well-being in the classroom with a positive events diary. *The Journal of Positive Psychology*, 13(2), 110-121. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1245770>
- Chandler, P. T.; Buck, K. & Ferguson, D. (2011). Reclaiming the Common Good in Education: Teaching Social Responsibility through Service Learning. *Current Issues in Middle Level Education*, 16 (1), 1-5. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092651>
- Charlot, B. (2007). Educacao e Globalizacao: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4.
- Clarke, T. (2020). Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and Research in Education*, 18(3), 263–294. <https://doi.org/10.1177/1477878520980197>
- Cloutier, S. & Pfeiffer, D. (2015). Sustainability Through Happiness: A Framework for Sustainable Development. *Sustainable Development* 23 (5), 317-327. <https://doi.org/10.1002/sd.1593>

- COM (2011). Responsabilidade social das empresas: uma nova estratégia da UE para o período de 2011-2014. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões.
- Compte-Sponville, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*, 1ª edição. Editorial Presença.
- Cortina, A. (2001). *Ética aplicada y democracia radical*, 3ª edición. Editorial Tecnos.
- 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>
- D’Orey da Cunha, P. (1996). *Ética e educação*, 1ª edição. Universidade Católica Editora.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educ. Soc.*, 25, (87), 423-460. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Das, A., & Ravindranath, S. (2022). *Happiness Curriculum: Theory, Practice and Way Forward*. Dream a Dream.
- 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>
- Davidson, R. J. & Shuyler, B. S. (2015). Neuroscience of Happiness. Helliwell, John F., Richard Layard, and Jeffrey Sachs, (eds). *World Happiness Report 2015*. Sustainable Development Solutions Network.
- Davis, L., Whiteside, J. L., & Cherng, 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>
- De Neve, J.-E., & Sachs, J. D. (2020). Sustainable Development and Human Well-Being. In J. Helliwell, R. Layard, J. Sachs, & J.-E. De Neve (Eds.), *World Happiness Report 2020* (Chapter 6). Sustainable Development Solutions Network.
- 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>
- Dežan, L. & Sedmak, M. (2023). How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1003762>
- DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024). Resultados Escolares: Sucesso e Equidade | Ensino Básico e Secundário. DGEEC. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/665efc02af3410403fec62ab>
- Dias, J. (2006). *Pensar bem, viver melhor. Filosofia Aplicada à Vida*. Esquilo.
- 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@.
- Dias, J.H. (2021). Da filosofia da felicidade ao programa *Happy Schools*. B. M. Jesuíno (Coord.). *Educação para a Felicidade e o Bem-Estar*. Editora RH.
- 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>
- Diener, Ed, Emmons, Robert A., Larsen, Randy J., Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1) 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diretiva (UE) 2022/2464 do Parlamento Europeu e do Conselho de 14 de dezembro de 2022 que altera o Regulamento (UE) n. 537/2014, a Diretiva 2004/109/CE, a Diretiva 2006/43/CE e a Diretiva 2013/34/UE no que diz respeito ao relato de sustentabilidade das empresas. *Jornal Oficial da União Europeia*, L 322, 15-46. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022L2464&from=EN>

- Dixit, P. (2020). Education Sector and Corporate Social Responsibility a Study on Private Sector Secondary School of District North & South Delhi (India). *Sociological Jurisprudence Journal*, 3 (1), 14 –18. Doi: [10.22225/scj.3.1.1427.14-18](https://doi.org/10.22225/scj.3.1.1427.14-18)
- Doygunel, A. & Koprulu, F. (2022). A study of the roles of school administrators in increasing the quality of school life through social responsibility projects in primary schools. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.969638>
- Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 50 (1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- 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>
- Eckhaus, E., & Sheaffer, Z. (2019). Happiness Enrichment and Sustainable Happiness. *APPLIED RESEARCH IN QUALITY OF LIFE*, 14(4), 1079–1097. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9641-0>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Enright, E., Hogan, A. & Rossi, T. (2020) The commercial school heterarchy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(2), 187-205. DOI: [10.1080/01596306.2020.1722423](https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1722423)
- 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>
- Epicuro (2002). *Carta sobre a felicidade: (a Meneceu)*. Editora UNESP.
- Erricker, J. (2009). The Importance of Happiness to Children's Education and Wellbeing. M. Souza et al. *International Handbooks of Religion and Education*, 3, 739-752. Springer.
- European Commission. (2023, July 31). *Commission adopts European sustainability reporting standards*. Finance. https://finance.ec.europa.eu/news/commission-adopts-european-sustainability-reporting-standards-2023-07-31_en

- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M.J. & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme. *Aust. Educ. Res.* 46, 681–698. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0>
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116.
- Filho, N. P. A. (2017). The agenda 2030 for responsible management education: An applied methodology. *The International Journal of Management Education* 15, 183-191. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2017.02.010>
- Flavinês Rebolo, F. & ConstantinoII, M. (2020). Escala de bem-estar docente (EBED): desenvolvimento e validação. *Caderno de Pesquisa*, 50, (176), 444-460. <https://doi.org/10.1590/198053146531>
- Freeman, I. & Hasnaoui, A. (2011). The Meaning of Corporate Social Responsibility: the Vision of Four Nations. *Journal of Business Ethics*, 100, 419–443. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-010-0688-6>
- Freitas, M. C. V. V. (2013). A percepção que os auxiliares da ação educativa têm da sua posição na estrutura organizacional: o caso da escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, na RAM. [Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.5/7104>
- Gadotti, M. (2003, Junho, 16). *Globalização e educação. Ideias para um debate*. [Conferência]. Fórum Social Mundial Temático, Colombia.
- Gallardo, S. (2020). De-schooling Well-being: Toward a Learning-Oriented Definition. *ECNU Review of Education*, 3(3), 452–469. <https://doi.org/10.1177/2096531120935472>
- Gamboa, J., & Melão, N. (2009). A implementação da norma ISO 9001 nas escolas profissionais portuguesa: um estudo empírico. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (8), 145-167. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2009.3313>
- 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>
- Ghosh, S. K. (2018). Happy Hormones at Work: Applying the Learnings from Neuroscience to Improve and Sustain Workplace Happiness. *NHRD Network Journal*, 11(4), 83–92. <https://doi.org/10.1177/2631454118806139>
- Giàn, P., Bào, Đ., Tâm, T., and Tặc, P. (2021). Happy schools: perspectives and matters of organization-pedagogy in School's building and development. *International Education. Studies 14*, (6). <https://doi.org/10.5539/ies.v14n6p92>
- Giota, J. & Bergh, D. (2020). Adolescent Academic, Social and Future Achievement Goal Orientations: Implications for Achievement by Gender and Parental Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (5), 831-850. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755360>
- Global Compact (2004). *Who cares wins: Connecting financial markets to a changing world: Recommendations to better integrate environmental, social and governance issues in financial analysis, asset management and securities brokerage*. UN Global Compact. https://www.unepfi.org/fileadmin/publications/who_cares_wins_global_compact_2004.pdf
- Global Compact. (s.d.). *Os Dez Princípios do Pacto Global*. United Nations Global Compact. <https://unglobalcompact.org/what-is-gc/mission/principles>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755–782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Guilherme, A., & de Freitas, A. L. S. (2017). Happiness education: A pedagogical-political commitment. *Policy Futures in Education*, 15(1), 6–19. <https://doi.org/10.1177/1478210316637489>
- Gündoğan, A. (2022). Hear my Voice: Subjective Well-Being Scale for Young Children (SWB-YC). *Child Ind Res 15*, 747–761. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09877-2>

- Hassan, M. & Geys, B. (2017), What Do We Value Most in Schools? A Study of Preference Rankings of School Attributes. *Social Science Quarterly*, 98, 1313-1327. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12337>
- 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>
- Heller-Sahlgren, G. (2018). Smart but unhappy: Independent-school competition and the wellbeing-efficiency trade-off in education. *Economics of Education Review*, 62, 66-81. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.10.005>.
- Helliwell, J. F., Layard, R. & Sachs, J. (2015). Setting the stage. Helliwell, John F., Richard Layard, and Jeffrey Sachs, (eds). *World Happiness Report 2015*. Sustainable Development Solutions Network.
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B., & Wang, S. (Eds.). (2022). *World Happiness Report 2022*. Sustainable Development Solutions Network.
- Henderson, L. H., Wersun, A., Wilson, J., Yeung, S. M. & Zhang, K. (2019). Principles for responsible management education in 2068. *Futures*, 111, 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.05.005>
- Heryanto, D., Supratno, H., Sujarwanto, & Roesminingsih, E. (2023). Democratic Leadership of the School Principle in Growing Teacher Professionalism. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(7). <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i7.929>
- Hidalgo, J. F. O (2021). La responsabilidad social: los contratos de trabajo y los stakeholders. Un acercamiento desde los trabajos de Bengt Holmström. *Revista Gestión Y Estrategia*, (53), 55-68. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2018n53/Ojeda>
- Hidalgo, J. F. O. (2019). Responsabilidad Social em Instituciones de Educación: Propuesta de Medición. *Face* 19 (2), 63-77. <https://doi.org/10.24054/01204211.v2.n2.2019.3698>
- Hill, T. G., Coughlan, E. C. & Mackinnon, S. P. (2023). Crafting happiness from everyday life: Personality, personal projects, basic psychological need satisfaction, and well-being. *International Journal of Personality Psychology* 9, 47-60. <https://doi.org/10.21827/ijpp.9.39811>

- Ho, L. S. (2006). *Happiness and Public Policy. Happiness and Public Policy: Theory, Case Studies and Implications*. 10.1057/9780230288027.
- 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>
- Hoque, K.E.; Raya, Z.T. (2023). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Behavior. *Behav. Sci.*, 13, (2). <https://doi.org/10.3390/bs13020111>
- IGAC (2017). *Plano de Ação Participativo para a Responsabilidade Social*. Inspeção Geral das Atividades Culturais.
- Ikegami, K., & Agbenyega, J. S. (2014). Exploring Educators' Perspectives: How does Learning through 'Happiness' Promote Quality Early Childhood Education? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 46-55. <https://doi.org/10.1177/183693911403900307>
- 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>
- IPQ (Instituto Português da Qualidade) (2015). *Sistemas de Gestão da Qualidade (NP ISS 9001:2015)*. Instituto Português da Qualidade.
- IPQ (Instituto Português da Qualidade). (2005). *Norma Portuguesa. Sistemas de Gestão da Qualidade. Fundamentos e Vocabulário (NP ISO 9000:2005)*. Instituto Português da Qualidade.
- IPQ (Instituto Português da Qualidade). (2008). *Norma Portuguesa. Sistema de Gestão da Responsabilidade Social. Parte 1: Requisitos e linhas de orientação para a sua utilização (NP ISO 4469-1:2008)*. Instituto Português da Qualidade.
- IPQ (Instituto Português da Qualidade). (2011). *Norma Portuguesa. Linhas de Orientação da responsabilidade social (NP ISO 26000: 2011)*. Instituto Português da Qualidade.
- IPQ (Instituto Português da Qualidade). (2016). *Norma Portuguesa. Sistema de Gestão da Conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal. Requisitos (NP 4552:2016)*. Instituto Português da Qualidade.
- IPQ (Instituto Português da Qualidade). (2023). *Projeto de Norma Portuguesa. Sistema de Gestão do Bem-estar e Felicidade Organizacional. Requisitos e Linhas de*

- Orientação para a sua utilização (NP 4590: 2023)*. Instituto Português da Qualidade.
- Ismail, M., Johar, R. F. A., Rasdi, R. M. Alias, S. N. (2014). School as Stakeholder of Corporate Social Responsibility Program: Teacher's Perspective on Outcome in School Development. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 321–331. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0107-8>
- ISO (International Organization for Standardization) (2018). *Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use*. International Organization for Standardization (ISO 21001:2018). ISO.
- Jackson, L. (2020). Happiness, Eudemonia, and Well-Being. Beyond Virtue: The Politics of Educating Emotions. *Studies in Emotion and Social Interaction*, 76-94. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108699747.005>
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais – Guia Prático para a Mudança Positiva, 1ª edição*. Edições ASA.
- Jardim, J. (2021). *Empreende – Manual Global de Educação para o Empreendedorismo*. Mais Leituras.
- Jardim, J., Pereira, A., Bartolo, A., Pinho, A., Cardoso, M. & Catanho, P. (2023). Promoting an Entrepreneurial Culture: Development, Feasibility and Acceptability of a Primary School-Based Program Focused on Soft Skills. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci13111074>
- Juergensmeyer, M. (2012). Global Studies. H. K Anheier & M. Juergensmeyer (Edit.). *Encyclopedia of Global Studies*. 727-736. SAGE Publications.
- Kallová, N. (2021). Happiness as an aim of education. *Human Affairs*, 31(2), 165-174. <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). <https://doi.org/10.1177/215824402111031873>
- Kesik, F., Yurttas, A. & Taşdan, M. (2023). Rethinking Happiness at School after COVID-19 and Some Implications for Future Research. *Acta Educationis Generalis*, 13 (1). <https://doi.org/10.2478/atd-2023-0009>
- Kılıç, G. N., Karabay, A., & Kocabaş, I. (2023). Examining the Relationship Between School Administrators' Leadership Styles and Teachers' Organizational

- Happiness. *International Journal of Organizational Leadership*, 12(1), 91-112.
doi: 10.33844/ijol.2023.60352
- Kim, K. H. (2021) Creativity Crisis Update: America Follows Asia in Pursuing High Test Scores Over Learning. *Roeper Review*, 43 (1), 21-41.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1840464>
- King, R.B. & Frondozo, C.E. (2022). Variety is the spice of life: How emotional diversity is associated with better student engagement and achievement. *Br J Educ Psychol*, 92, 19-36 e12436. <https://doi.org/10.1111/bjep.12436>
- 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>
- Kozyarevych-Zozulya, L. (2023). Fascination as a supportive strategy of positive climate. *Scientific Journal of Polonia University*, 56(1), 117-125.
<https://doi.org/10.23856/5617>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: a practical guide for applied research*. Sage Publications.
- Lavy, S. & Bocker, S. A. (2018). Path to Teacher Happiness? A Sense of Meaning Affects Teacher–Student Relationships, Which Affect Job Satisfaction. *J Happiness Stud* 19, 1485–1503. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>
- Layard, R. & Hagell, A. (2015). Healthy Young Minds: Transforming the Mental Health of Children. Helliwell, J. Layard, R. & Sachs, J. (edit.) *World Happiness Report, 2015*, 106-131.
- Lee, K.C., Chang, I.H., Wang, I.L., Chen, R. S. (2023). Effects of knowledge sharing on sustainable happiness of preschool teachers: The mediating roles of self-efficacy and helping behavior. *Current Psychology*, 42, 13648–13657.
<https://doi.org/10.1007/s12144-022-02725-8>
- 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>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal*

of Educational Psychology, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>

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>

Levinson, M., & Solomon, M. Z. (2021). Can Our Schools Help Us Preserve Democracy? Special Challenges at a Time of Shifting Norms. *The Hastings Center report*, 51 Suppl 1, S15–S22. <https://doi.org/10.1002/hast.1224>

Lia, E., Sandilos, L. E., Neugebauer, S. R., DiPerna, J. C., Hart, S. C. & Lei, P. (2023). Social–Emotional Learning for Whom? Implications of a Universal SEL Program and Teacher Well-being for Teachers’ Interactions with Students. *School Mental Health*, 15, 190–201. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0>

Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2017). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Edições 70.

Lipovetsky, G. (2004). *O crepúsculo do dever: ética indolor dos novos tempos democráticos*, 3ª edição. Publicações Dom Quixote.

Little, B. L., Salmela-Aro, K. & Phillips, S. D. (2007). *Personal Project Pursuit Goals, Action, and Human Flourishing*. Lawrence Erlbaum Associates.

Little, B. R. & Coulombe, S. (2015). *Personal projects*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2ª edition, 757-756. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26100-X>

Little, B. R. (2014). Well-doing: Personal projects and the quality of lives. *Theory and Research in Education*, 12(3), 329-346. <https://doi.org/10.1177/1477878514545847>

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>

- Lukoševiciute J.; Gariėpy, G.; Mabelis, J.; Gaspar, T.; Joffe-Luinien, R. & Šmigelskas, K. (2022). Single-Item Happiness Measure Features Adequate Validity Among Adolescents. *Frontiers. Psychology*, 13. <http://doi: 10.3389/fpsyg.2022.884520>
- Lusa (2022, maio 18). Falta de professores nas escolas junta especialistas e decisores políticos. Observador. <https://observador.pt/2022/05/18/falta-de-professores-nas-escolas-junta-especialistas-e-decisores-politicos/>
- Lusa (2024, janeiro 29). Em média 11 mil professores faltam diariamente à escola. Observador. <https://observador.pt/2024/01/29/professores-faltam-cerca-de-dois-milhoes-de-dias-por-ano/>
- 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. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/what-makes-children-happy-school-basic-concepts/docview/2247193435/se-2http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Lyubomirsky, S. (2013). *Os mitos da felicidade*. Odisseia.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Marías, J. (1989). *La Felicidad Humana*, 2º ed. Alianza Editorial.
- 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>
- Marsh, H.W., Dicke, T., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J.; Basarkod, G. & Martin, A. J. (2022). School principals' mental health and well-being under threat: A longitudinal analysis of workplace demands, resources, burnout, and well-being. *Appl Psychol Health Well-Being*, 1–29. <https://doi.org/10.1111/aphw.12423>
- Martín, R. P. (2017). Positive Psychology in schools: a change with deep roots. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 38(1), 66-71. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2823>

- Martínez-Domínguez, L. M. (2013). Responsabilidad Social y Comunicación Institucional en los Centros Educativos. *Derecom* (15), 77-92. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/FACE/article/view/3698/2094
- Martínez-Domínguez, L. M. (2021). Indicadores de Responsabilidad Social Educativa para centros escolares dentro del marco de la ISO 26000. Mota, O. G. (Coord.). *Oportunidades para la participación y la democratización de las organizaciones en el siglo XXI* (págs. 97-131). Dykinson. https://www.researchgate.net/publication/358877887_Indicadores_de_Responsabilidad_Social_Educativa_para_centros_escolares_dentro_del_marco_de_la_ISO_26000
- Matos, M. G. et al. (2022). *Observatório Escolar: Monitorização e Ação. Saúde Psicológica e Bem-estar*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- McMahon, D. M. (2006). *Uma História da Felicidade*. Edições 70.
- Melo, M. & Guerra, C. (2020). Clima de escola e envolvimento de estudantes do 3º ciclo do ensino básico. *Psicologia em Pesquisa*, 14 (1). <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C. & Rey, L. (2022). Extremera N. Teachers' Subjective Happiness: Testing the Importance of Emotional Intelligence Facets Beyond Perceived Stress. *Psychol Res Behav Management*, 15,317-326 <https://doi.org/10.2147/PRBM.S350191>
- Michelsen, G. & Wells, P. J. (2017). From Here to There: The UNITWIN/UNESCO Chairs Programme in the UN Decade of Education for Sustainable Development and the Sustainable Development Goals. Michelsen, G & Wells, P. J. (Editors). A Decade of Progress on Education for Sustainable Development. Reflections from the UNESCO Chairs Programme. UNESCO
- Mieres-Chacaltana M., Salvo-Garrido S., Denegri M. (2021). Prosocialness and Happiness in Chilean Student Teachers. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.745163>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, 2nd ed.. Sage Publications, Inc.
- Mínguez, A. M. (2019). Children's Relationships and Happiness: The Role of Family, Friends and the School in Four European Countries. *Journal of Happiness Studies*, 21, 1859–1878. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00160-4>

- 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>
- Mkhize, T. R., Hungwe, J. P. (2022). All Hands on Deck! School-Community Partnerships as a Nexus for Resource Mobilisation in South African Rural Schools. *Education Reasearche International*. <http://dx.doi.org/10.1155/2022/5286467>
- Mo, F. & Wang, D. D. (2023). Emerging ESG reporting of higher education institutions in China. *Heliyon*, 9 (11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22527>
- Monteiro, R., Pereira, M., Daniel, F., da Silva, A. G. & Matos; F. R. N. (2017). The Influence of Organizational Reconciliation Policies and Culture on Workers Stress Perceptions. *BAR*, 14, (3). <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2017170005>
- 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>.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao Pensamento Complexo*, 4ª edição. Instituto Piaget.
- Mourão, L. M. S. J. & Sá, S. O. (2022). A influência da liderança partilhada no bem-estar docente. *Humanidades e Tecnologias*, 38. Doi 10.5281/zenodo.7396776
- Myers, D. G., & Diener, E. (2018). The Scientific Pursuit of Happiness. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 218–225. <https://doi.org/10.1177/1745691618765171>
- Neves, M. C. P. & Justino, D. (2018). Todo o projeto educativo é uma opção moral. M. C. P. Neves & D. Justino (coord.). *Ética Aplicada: Educação*. Edições 70.
- Neves, M. C. P. & Justino, D. (2018). Todo o projeto educativo é uma opção moral. M. C. P. Neves & D. Justino (coord.). *Ética Aplicada: Educação*. Edições 70.
- Neves, S. (2023, outubro 4). Falta de professores é um problema de gestão? Há quem acredite que sim. Público. <https://www.publico.pt/2023/10/04/sociedade/noticia/falta-professores-problema-gestao-ha-acredite-sim-2065642>
- 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>
- Noddings, N. (2007). *Happiness and Education*. Cambridge University Press.

- O'Brien, C. (2016a). *Education for sustainable happiness and well-being*. Routledge.
- O'Brien, C. (2007). Planning for Sustainable Happiness: Harmonizing Our Internal and External Landscapes. In The Centre for Bhutan Studies (Ed.). *Rethinking Development Proceedings of Second International Conference on Gross National Happiness* (pp. 97-111). The Centre for Bhutan Studies
- O'Brien, C., & Adam, C. (2016b). Sustainable happiness, Living Campus, and wellbeing for all. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2(4), 85-102–102.
- OCDE (2015). *PISA 2015*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OCDE (2020). *How's Life?: Measuring Well-being How's Life? 2020: Measuring Well-being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>
- OECD (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- 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>
- Oishi, S., Graham, J., Kesebir, S., & Galinha, I. C. (2013). Concepts of happiness across time and cultures. *Personality & social psychology bulletin*, 39, (5), 559–577. <https://doi.org/10.1177/0146167213480042>
- 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>
- ORSIES (2018). *Livro sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior*. Observatório da Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior.
- ORSIES (2020). *Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior*. Observatório da Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior.

- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, (1), 105-143.
- Pagani, G., Fernandes, M. J. da S., Barbosa, A. Quando os professores desistem: um estudo sobre a exoneração na rede pública estadual de ensino de São Paulo. *Pro-Posições*, 34. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0055>
- Palomera Martín, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: Un cambio con raíces profundas. *Papeles del Psicólogo*, 38(1). <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2823>
- Patino, J. E., Martinez, L., Valencia, I. & Duque, J. C. (2023). Happiness, life satisfaction, and the greenness of urban surroundings. *Landscape and Urban Planning*, 237. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2023.104811>.
- 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. *Front. Psychol.* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661151>
- 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>
- Pieterse, 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>.
- Pieterse, J. N. (2013) What is Global Studies?. *Globalizations*, 10. (4),499-514. doi: 10.1080/14747731.2013.806746
- Platão (2003). *Fédon*. Porto Editora.
- Platão. (2002). *A Alegoria da Caverna*. Ésquilo.
- Platão. (2002). *A Alegoria da Caverna*. Ésquilo.
- Platt, I. A., Kannangara C, Tytherleigh, M. & Carson, J. (2020) The Hummingbird Project: A Positive Psychology Intervention for Secondary School Students. *Front. Psychol.*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02012>
- Pop, O., Dina, G. C. & Martin, C. (2011). Promoting the corporate social responsibility for a green economy and innovative jobs. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15,1020–1023. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.232>.

- Pourtois, J. P., Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Instituto Piaget.
- Prewett, S. L., Bergin, D. A., & Huang, F. L. (2019). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International*, 40(1), 66-87. <https://doi.org/10.1177/0143034318807743>
- Principles for Responsible Management Education. (s.d.). *The Seven Principles*. UN PRME. <https://www.unprme.org/what-we-do/>
- Punset, E. (2008). *Viagem à Felicidade: as novas chaves científicas*, 1ª edição. Dom Quixote.
- Punset, J. N. (2013) What is Global Studies?. *Globalizations*, 10. (4),499-514. doi: 10.1080/14747731.2013.806746
- Rahm, T., Oberlehberg, N. & Mayer, A. (2024). Teaching happiness to students implementation and evaluation of a program aiming at promoting wellbeing in elementary schools. *Frontiers Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1289876>
- Rahm, T., Oberlehberg, N. & Mayer, A. (2024). Teaching happiness to students implementation and evaluation of a program aiming at promoting wellbeing in elementary schools. *Frontiers Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1289876>
- Ramboarisata,L. & Gendron,C. (2019). Beyond moral righteousness: The challenges of non-utilitarian ethics, CSR, and sustainability education, *The International Journal of Management Education*, 17(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100321>
- Rapplee, J.; Komatsu, H.; Uchida, Y.; Krys, K. & Markus, H. (2020). ‘Better policies for better lives’?: constructive critique of the OECD’s (mis)measure of student well-being. *Journal of Education Policy*, 35 (2), 258-282. DOI: [10.1080/02680939.2019.1576923](https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1576923)
- Recomendação nº 4/2020 de 23 de outubro, Conselho Nacional de Educação. (2020). [Diário da República n.º 207/2020, Série II de 2020-10-23, 97 – 112.](#)
- Reimer, K.E. (2020). Here, It’s Like You Don’t Have to Leave the Classroom to Solve a Problem: How Restorative Justice in Schools Contributes to Students’ Individual and Collective Sense of Coherence. *Soc Just Res* 33, 406–427. <https://doi.org/10.1007/s11211-020-00358-5>
- Reyes-Riveros, R., Altamirano, A., De La Barrera, F., Rozas-Vásquez, D., Vieli, L. & Meli, P. (2021). Linking public urban green spaces and human well-being: A

- systematic review. *Urban Forestry & Urban Greening*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2021.127105>.
- Rincón-Gallardo, S. (2020). De-schooling Well-being: Toward a Learning-Oriented Definition. *ECNU Review of Education*, 3(3), 452–469. <https://doi.org/10.1177/2096531120935472>
- Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Díaz, M. J. & Carrascosa, V. L. (2019). Validation of a questionnaire to evaluate the impact of ISO 9001 Standards in schools with a Confirmatory Factor Analysis. *Studies Educational Evaluation*, 62, 37-48. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.013>.
- Roma, J. C. (2019). Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável. *Ciência e Cultura*, 71.(1), 33-39. <https://dx.doi.org/10.21800/2317-66602019000100011>
- Rudolf, R & Jieun Lee, J. (2023). School climate, academic performance, and adolescent well-being in Korea: The roles of competition and cooperation. *Child Indicators Research*, 16, 917–940. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-10005-x>
- Rudolf, R., Lee, J. (2023). School climate, academic performance, and adolescent well-being in Korea: The roles of competition and cooperation. *Child Ind Res* 16, 917–940. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-10005-x>
- Russell, B. (1997). *A conquista da felicidade*. Guimarães Editores.
- Sacco, A. D. & Poblete, G. Z. (2023). Un estudio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente en Chile. *Educ. Soc.*, 44. <https://doi.org/10.1590/ES.259709>
- Şahin, B. & Özgenel, M. (2020). Comparison of the Predictive Level of Transformational, Transactional and Laissez-Faire Leadership Style on School Happiness. *International Journal of Educational Studies and Policy*, 1 (1), 55-73.
- Salavera, C. & Usán, P. (2022). The relationship between eudaimonic wellbeing, emotional intelligence and affect in early adolescents. *Curr Psychol* 41, 6945–6953. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01208-y>
- Saltmarsh, J. E. (2023). Exploring the Role of Family-School Partnerships in School Choice. *Education and Urban Society*, 55(6), 698-717. <https://doi.org/10.1177/00131245221110558>
- Sameer, Y. M., Elmassah, S., Mertzanis, C., & El-Maghraby, L. (2021). Are happier nations more responsible? Examining the link between happiness and sustainability. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary*

Journal for Quality-of-Life Measurement, 158(1), 267-295.
<https://doi.org/10.1007/s11205-021-02698-4>

- Sánchez, I. M., Lupión, B. G. & González, D. G. (2017). What Do the Teaching Staff in Three Secondary Schools with ISO 9001/2008 Certification Think about the Quality of Diversity Improvement Plans?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237 (21), 237-241. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.069>
- Sandilos, L.E., Neugebauer, S.R., DiPerna, J.C. et al. Social–Emotional Learning for Whom? Implications of a Universal SEL Program and Teacher Well-being for Teachers’ Interactions with Students. *School Mental Health* 15, 190–201. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0>
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semidirigida. Gauthier, B. (Org.). *Investigação Social. Da problemática à colheita de dados*, 3ª ed. Lusociência.
- Schuelka, M. J., Sherab, K. & Nidup, T. Y. (2019) Gross National Happiness, British Values, and non-cognitive skills: the role and perspective of teachers in Bhutan and England. *Educational Review*, 71(6), 748-766. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474175>
- 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
- Seligman, M. E. P. (2019). *Felicidade Autêntica: use a psicologia para alcançar todo o seu potencial*. Objetiva.
- Seligman, M. E. P., Jaycox, L. & Gillham, J. (2015). *Niños optimistas*, 4º edición. Penguin Random House Grupo Editorial.
- 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. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2019.79.8>
- Silva, C. G. (2021). Investigação documental. Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P. & Marques, C. G. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa. Conceção, análise e aplicações*. Pactor.

- Silva, J. C., Leal, L. T. A., Stefanie Schmidt, S., Fuhr, M. S. & Saraiva, E. S. (2023). Saúde Mental, adoecimento e trabalho docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-242262>
- Singer, P. (2005). *Como havemos de viver?*, 1ª edição. Dinalivro.
- Soares, M. R. (2024, abril 16). Falta de professores. Governo avança com plano para acabar com períodos prolongados sem aulas. RTP Notícias. https://www.rtp.pt/noticias/pais/falta-de-professores-governo-avanca-com-plano-para-acabar-com-periodos-prolongados-sem-aulas_n1579181
- 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>
- 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. <http://doi:10.15390/EB.2020.5587>.
- Thiebaut, C. (1997). Virtude. A. Cortina (Dir.). *10 palavras chave em ética*. Gráfica Coimbra.
- Tomás, J.M., Gutiérrez, M., Pastor, A.M. & Sancho, P. (2020). Perceived Social Support, School Adaptation and Adolescents' Subjective Well-Being. *Child Ind Res* 13, 1597–1617 (2020). <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>
- Toraman, Ç., . Aktan, O. & Korkmaz, G. (2022). How Can We Make Students Happier at School? Parental Pressure or Support for Academic Success, Educational Stress and School Happiness of Secondary School Students. *Shanlax International Journal of Education*, 10 (2), 2022, 92–100. <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4546>
- Toytok, E. H., & Kapusuzoglu, S. (2016). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 373-388. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.21>
- Tsang, K.K., Wang, G. & Bai, H. (2022). Enabling School Bureaucracy, Psychological Empowerment, and Teacher Burnout: A Mediation Analysis. *Sustainability*, 14(4). <https://doi.org/10.3390/su14042047>
- Tümtürk, S., & Deniz, L. (2021). A Study of Developing an Organizational Reputation Management Scale for Schools. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 33-47.

- UE (2022). Diretiva (UE) 2022/2464 do Parlamento Europeu e do Conselho de 14 de dezembro de 2022. Jornal Oficial da União Europeia.
- UNESCO (2018). UNESCO Global Action Programme on Education for Sustainable Development: information folder. UNESCO
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO Paris.
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). (2016). Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>
- UNESCO. (2016). *Happy Schools: A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific*. UNESCO Bangkok.
- United Nations (2004). Who cares wins. Connecting Financial Markets to a Changing World. United Nations.
- United Nations. (2024). *The sustainable development goals report 2024: Progress report (advanced unedited version)*. United Nations. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2024/SG-SDG-Progress-Report-2024-advanced-unedited-version.pdf>
- Ura, K., Alkire, S., & Zangmo, T. (2012). Case Study: Bhutan Gross National Happiness and the GNH Index. J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *World Happiness Report*, 108-148. The Earth Institute, Columbia University. <http://www.earth.columbia.edu/sitefiles/file/Sachs%20Writing/2012/World%20Happiness%20Report.pdf>
- Uzun, T. (2020). Relationships between Power Distance, Organizational Commitment, and Trust in Schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15, (3). Doi: 10.29329/epasr.2020.270.17
- Vallaes, F. (2019). *Manual de responsabilidade social universitária o modelo URSULA: estratégias, ferramentas e indicadores*. Press Forum - Comunicação Social, S.A.
- Vallaes, F., De, C. & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria Manual de primeros pasos*. BID.
- Veenhoven, R. (1992). Happiness in Nations. *RISBO series: Studies in socio-cultural transformation nr. 2*. Erasmus University.
- Velzen, C. V. & Helbich, M. (2023). Green school outdoor environments, greater equity? Assessing environmental justice in green spaces around Dutch primary schools.

- Viegas, L. H. (2021). Desenvolvimento da autoconsciência em contexto escolar como forma de motivar a empatia e o comportamento pró-social. Jesuíno, B. M. (coord.) *Educação para a felicidade e o bem-estar*. RH Editora.
- Viegas, L. H. (2022). Categorias e critérios para uma *Happy School* em Portugal a partir do Relatório da UNESCO de Bangkok. J. Dias (Coord.). *Perspetivas sobre a Felicidade*, 3. Gabinete Project@.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*, 3ª edição. Edições Sílabo.
- 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>
- Vuorinen, K., Hietajärvi, L. & Uusitalo, L. (2021). Students' Usage of Strengths and General Happiness are Connected via School-related Factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (5), 851-863. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2020.1755361>
- Wals, A. E.J. (2017). Transformative Social Learning for Socio-Ecological Sustainability at the Interface of Science and Society: A Forward-looking Retrospective. Michelsen, G & Wells, P. J. (Editors). *A Decade of Progress on Education for Sustainable Development. Reflections from the UNESCO Chairs Programme*. UNESCO
- Wentzel, K. R. (1991). Social Competence at School: Relation between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1–24. <https://doi.org/10.2307/1170665>
- Yang, C. (2014). Does Ethical Leadership Lead to Happy Workers? A Study on the Impact of Ethical Leadership, Subjective Well-Being, and Life Happiness in the Chinese Culture. *Journal of Business Ethics*, 123, (3), 513–525. doi 10.1007/s10551-013-1852-6.
- 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>

- Yin, H., Han, Z. & Li, Y.(2024). Traditional bullying, cyberbullying, and quality of life among adolescents in 35 countries: Do cultural values matter?. *Social Science & Medicine*, 340. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.116499>.
- Yin, R. (2004). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*, 2ª ed. Bookman.
- Yin, R. (2004). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*, 2ª ed. Bookman.
- 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*. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2022.209378>
- Zande, R. V. (2011). Design Education Supports Social Responsibility and the Economy. *Arts Education Policy Review*, 112 (1), 26-34. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.518123>
- Zhang, L. J., Fathi, J. & Mohammaddockht, F. (2023). Predicting Teaching Enjoyment from Teachers’ Perceived School Climate, Self-Efficacy, and Psychological Wellbeing at Work: EFL Teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 130(5). 2269–2299. DOI: 10.1177/00315125231182269
- Zhang, Y. (2016). Making Students Happy with Wellbeing-Oriented Education: Case Study of a Secondary School in China. *Asia-Pacific Edu Res* 25, 463–471. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0275-4>
- Zhao, Y., & Chu, W. (2013). The Social Responsibility Education in China’s Business Schools against the Background of Globalization: Trends, Problems and Countermeasures. *International Conference on Education Technology and Information System*,, 310-313. Atlantis Press.
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2024). The Influence of Teachers’ Intrinsic Motivation on Students’ Intrinsic Motivation: The Mediating Role of Teachers’ Motivating Style and Teacher-Student Relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272–286. <https://doi.org/10.1002/pits.23050>

Projetos Educativos

- Agrupamento de Escolas 4 de Outubro. (2023/2026). Projeto Educativo.
- Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra. (2023/2026). Projeto Educativo.
- Agrupamento de Escolas Alcanena. (2019/2023). Projeto Educativo.
- Agrupamento de Escolas Algueirão. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Armando Lucena (2022/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Arqueólogo Mário Cardoso. (2022/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Avelar Brotero. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Baixa Chiado. (2023/2026). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Campo Maior. (2020/2023). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Castelo Branco. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. (2022/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches. (2023/2026). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas D. Carlos I. (2022/2026). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas D. Dinis, Loulé (2018/2021). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas D. Dinis. (2019/2022). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Albergaria-A-Velha. (2018/2022). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Alto dos Moinhos. (2022/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Alvalade. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Ansião. (2022/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Argoncilhe. (2019/2022). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Aveiro. (2022/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Bobadela. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Constância. (2016/2019). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Fernando Pessoa (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Mértola. (2022/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Miguel Torga. (2021/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Montemor-O-Novo. (2023/2026). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Palmela. (2019/2020). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Prado. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Samora Correia. (2023/2027). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Santo André. (2020/2023). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de São Lourenço. (2022/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto. (2022/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Seia. (2019/2022). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga. (2011/2015). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Terras de Bouro. (2016/2019). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de Vagos. (2019/2023). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas de VRSA. (2020/2023). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas do Bonfim. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas do Cadaval. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas do Monte da Caparica. (2019/2023). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes. (2021/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira. Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá. (2022/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro. (2017/2021). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Figueira de Castelo Rodrigo. ((2021/2025).

Agrupamento de Escolas Figueira Norte. (2020/2023). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Gualdim Pais. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas João da Rosa. (2022/2026). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas João de Deus. (2021/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira. (2022). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Marinha Grande Nascente. (2023/2026). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente. (2019/2022). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Moimenta da Beira. (2020/2023). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Morgado de Mateus. (2018/2022). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Nelas. (2022/2026). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas N°1 de Serpa. (2018/2021). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Nuno Álvares. (2021/2023). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita. (2023/2026). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa. ((2023/2026). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Piscinas – Olivais. (2020/2023). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Póvoa de Santa Iria. (2020/2022). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Prof. Arménio Lança. (2021/2024). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Projessor Agostinho da Silva. (2022/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos. (2021/2025): Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Sá da Bandeira. (2017/2020). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Templários. (2021/2025). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira. (2020/2024). Projeto Educativo.
Colégio de Gaia. (2023/2026). Projeto Educativo.
Colégio de Nossa Senhora da Bonança. (2023/2026). Projeto Educativo.
Colégio Novo da Maia. (2023/2026). Projeto Educativo.
Escola Artística e Profissional A Árvore. (2020/2024). Projeto Educativo.
Escola Básica 2/3 Dr. Horácio Bento de Gouveia. (2022/2026). Projeto Educativo.
Escola Secundária Cacilhas Tejo. (2022/2025). Projeto Educativo.
Escola Secundária da Boa Nova. (2019/2022). Projeto Educativo.
Escola Secundária de Fonseca Benevides. ((2023/2026). Projeto Educativo.
Escola Secundária de Loulé. (2023/2026). Projeto Educativo.
Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira. (2022/2025). Projeto Educativo.
Escola Secundária Fernão Mendes Pinto. (2018/2021). Projeto Educativo.
Escola Secundária Poeta Al Berto. (2019/2022). Projeto Educativo.
Escola Secundária Quinta do Marquês. (2021/2024). Projeto Educativo.

Sites de universidades e institutos superiores

AEFCT (Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa). (2020). *Comissão de Responsabilidade Social da AEFCT*. <https://ae.fct.unl.pt/crs/>

ESTC-IPL (Escola Superior de Teatro do Instituto Politécnico de Lisboa).(2023). *Responsabilidade Social*. <https://www.estc.ipl.pt/responsabilidade-social-estc>

FD-UL (Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa). (s/d). Gabinete de Responsabilidade Social. *Responsabilidade Social*. <https://www.fd.ulisboa.pt/alunos/apoio-ao-aluno/responsabilidade-social/>

FL-UCP (Faculdade Direito da Universidade Católica). (2023). *Responsabilidade Social*. <https://fd.lisboa.ucp.pt/pt-pt/about-fd/glance/responsabilidade-social>

FL-UCP(Faculdade de Direito da Universidade Católica). (2023). *Responsabilidade Social*. <https://www.ucp.pt/pt-pt/responsabilidade-social>

IPL (Instituto Politécnico de Leiria). (2023). *Responsabilidade Social*. <https://www.ipleiria.pt/innovar/mais-plural/responsabilidade-social/>

IPP (Instituto Politécnico de Portalegre). (2022). *Sistema de Gestão da Responsabilidade Social*. <https://www.ipportalegre.pt/pt/sobre-nos/qualidade/sistema-de-gestao-da-responsabilidade-social/>

- IPS (Instituto Politécnico de Santarém). (2022). *Gabinete de Responsabilidade Social*.
<https://www.ipsantarem.pt/gabinete-de-responsabilidade-social/>
- ISCAP (Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto). (2017).
Responsabilidade Social. <https://www.iscap.ipp.pt/iscap/responsabilidade-social>
- ISEC (Instituto Superior de Educação e Ciências-Lisboa). (2023). *Gabinete de Responsabilidade Social e Ambiental*.
<https://www.iseclisboa.pt/index.php/pt/responsabilidade-social>
- UBI (Universidade da Beira Interior). (2018). *Responsabilidade Social*.
https://www.ubi.pt/entidade/Responsabilidade_Social
- UCP (Universidade Católica de Lisboa). (2023). *Gabinete de Responsabilidade Social - Apoio e Bolsas*. <https://lisboa.ucp.pt/pt-pt/gabinetederesponsabilidadesocial>
- UP (Universidade Portucalense). (s/d). *Responsabilidade Social*. <https://www.upt.pt/res/>
- U-Porto (Universidade do Porto). (2023). *Responsabilidade Social*.
https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/uni_geral.unidade_view?pv_unidade=1186
- U-Porto (Universidade do Porto). (2023). *Saúde e Bem Estar*.
https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/uni_geral.unidade_view?pv_unidade=1227