

O Projeto de Trabalho aqui apresentado constitui um requisito para a atribuição do grau de Mestre em Liderança – Executivo pela Nova School of Business and Economics.

**LIDERANÇA, RESULTADOS ESCOLARES E SATISFAÇÃO COM A VIDA:
ESTUDO NUMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PORTUGUESA**

ANA LUISA SOUSA GIL

Projeto de Trabalho levado a cabo com a orientação de:
Professora Doutora Filipa Rocha Rodrigues

2024

RESUMO

O presente estudo quantitativo com 52 alunos, do 3º ciclo, e 35 docentes, analisa a percepção das práticas de liderança pedagógica e distribuída, a satisfação com a vida, bem como a média das notas escolares obtidas na última avaliação.

Os resultados permitem observar uma percepção global de eficácia da gestão educativa, com uma liderança tendencialmente orientada para as dimensões pedagógicas inquiridas.

As práticas de liderança percebidas pelos alunos desempenham um papel preditor quer da sua satisfação com a vida, quer dos seus resultados escolares. Por sua vez, nos professores, não se registam relações entre variáveis.

Palavras-chave: Escola; Liderança Pedagógica; Resultados Escolares; Satisfação com a Vida.

ÍNDICE

REVISÃO DA LITERATURA.....	5
1.1. Liderança Escolar.....	5
1.2. Resultados Escolares.....	8
1.3. Satisfação com a Vida.....	9
1.4. Objetivos de Investigação	11
METODOLOGIA.....	14
2.1. Descrição da Metodologia e Procedimentos	14
2.2. Instrumentos.....	14
2.3. Participantes.....	16
2.4. Análise de Dados	16
RESULTADOS	17
3.1. Análise às Qualidades Métricas das Escalas	17
3.2. Análise de Correlações entre Variáveis	18
3.3. Testagem de Hipóteses	19
3.4. Análises de Variância	21
DISCUSSÃO	23
CONCLUSÕES.....	27
5.1. Implicações teóricas e práticas	27
5.2. Limitações e Sugestões.....	27
5.3. Considerações Finais	28
REFERÊNCIAS.....	29

ANEXOS

A. Procedimentos: Consentimento Informado

A1 e A2. Instrumentos

B. Tabelas com Apresentação de Resultados

INTRODUÇÃO

A liderança, originada do termo inglês "lead," refere-se à habilidade de mobilizar pessoas, associando-se à ideia de direcionar grupos para alcançar objetivos, transformando a noção de poder em influência social para uma eficácia coletiva (Silva, 2010; Rego & Cunha, 2023).

Em contexto escolar registam-se diversas evidências científicas que apontam para uma influência indireta dos líderes na melhoria dos resultados escolares (Bolivar Botia & Segovia, 2024). Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004), por exemplo, alegam que a liderança pedagógica é o segundo fator mais influente no desempenho dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, com uma contribuição de cerca de 25% nos resultados escolares, sendo o primeiro fator, a prática do professor. De igual forma, Marzano, Waters e McNulty (2005) encontraram uma correlação entre o comportamento de liderança e o rendimento dos estudantes.

A liderança impacta na aprendizagem dos alunos ao intervir em variáveis como o compromisso e a capacitação dos docentes, bem como a promoção de um contexto escolar favorável (Day, et al., 2009; Torres & Palhares, 2009). Um estudo com 2700 docentes em Portugal (Flores, 2017), enfatiza a valorização das condições para estes profissionais trabalharem, com apoio entre pares, para os alunos e para a reflexão sobre o desempenho. Já os diretores enfatizaram a importância de melhorar as condições de trabalho dos docentes para gerar mudanças educativas.

A relação entre a liderança e a satisfação com a vida tem sido tema de várias investigações, particularmente, no contexto educacional. Estudos como os de Leithwood, Seashore-Louis, Anderson e Wahlstrom (2004) e Marzano, Waters e McNulty (2005) destacam o seu impacto significativo nos resultados escolares dos alunos, que, por sua vez, se associam à satisfação subjetiva.

Com o presente estudo pretende-se contribuir para a compreensão desta temática, a partir do contexto educativo português. Mais especificamente objetiva-se perceber de que forma a liderança escolar de uma escola privada portuguesa é percebida pelos seus docentes e alunos, e que relações se verificam com as aprendizagens e o bem-estar.

A presente dissertação organiza-se em cinco capítulos.

O primeiro, relativo à Revisão de Literatura, aborda os principais referenciais teóricos em torno dos temas da liderança, dos resultados escolares e do bem-estar subjetivo, como a satisfação com a vida. Formulam-se ainda os objetivos e as hipóteses de investigação associadas.

No segundo capítulo, discriminam-se os trâmites metodológicos, incluindo a composição do instrumento, o procedimento na recolha e no tratamento de dados.

O terceiro capítulo respeita aos Resultados encontrados e o quarto, à Discussão dos mesmos, em que se respondem aos objetivos e interpreta esta investigação à luz do referencial teórico inicial.

Seguem-se as Conclusões, alusivas às implicações teóricas e práticas, limitações e sugestões, bem como a considerações finais. O trabalho finda com a listagem de Referências e Anexos.

REVISÃO DA LITERATURA

1.1. Liderança Escolar

O estudo da liderança tem sido objeto de investigação, a par de uma evolução conceptual, sobretudo a partir dos anos 40, aliado ao contexto organizacional. Ao longo do tempo, a discussão teórica desfocou-se exclusivamente dos tipos de liderança para explorar os seus efeitos na melhoria das organizações (Costa & Castanheira, 2015).

Dos anos 40 a 80 uma visão mecanicista, unidirecional e sequencial de liderança emergiu, conduzindo ao estudo enquanto ato de influenciar um coletivo de pessoas para o alcance de objetivos concretos. Já nos anos 80, uma visão cultural centrou-se na atuação dos líderes para a criação de uma cultura organizacional, mobilizando e inspirando os seus subordinados (Alvarez, 2001). A partir de então, uma perspetiva ambígua levou à consideração das organizações enquanto organismos flexíveis, instáveis, com incerteza externa impactante na estrutura interna, podendo gerar conflitos ou a emergência de reestruturação. Há três perfis de liderança que surgem, neste paradigma: a) Liderança transformacional, definida pela mobilização de um coletivo por via da inspiração, respeito, lealdade, com tónica nos valores e crenças do líder; b) Liderança instrucional, entendida como o fornecimento de recursos e promoção de um clima social da organização, em que o líder atua diretamente; c) Liderança distribuída, que implica a participação dos atores nos seus processos de liderança (auto-liderança); valorização do todo e destaque das lideranças intermédias e informais (Costa & Castanheira, 2015).

Na atualidade, há autores que igualmente advogam um papel de ambiguidade da liderança (e.g. Rego, Sousa, Marques & Cunha, 2012; Cunha, Da Cunha & Kamoche, 1999; Cunha, Rego & Pereira Lopes, 2013): (1) Enquanto fenómeno coletivo, implicando a interação entre líderes e liderados, em que a dinâmica entre os atores é determinante para caracterizar a sua eficácia; (2) Que inclui e lida com a complexidade e a ambiguidade existentes nas organizações, conduzindo a liderança, comumente, a gerir “paradoxos”; (3) Dotado de adaptabilidade e resiliência, a fim de ajustar as suas estratégias e comportamentos face a mudanças e adversidades; (4) Igualmente capacitado de ética e responsabilidade, assumindo não apenas os resultados, como também o bem-estar dos seus liderados e o impacto das suas decisões; (5) Aberto à cocriação e participação

dos membros da organização, envolvendo as pessoas nos processos, promovendo a colaboração e a inovação, tirando partido do potencial e diversidade da sua equipa.

Estes argumentos traduzem uma conceção dinâmica de liderança, com ênfase nas relações humanas, de adaptabilidade e responsabilidade ética numa era ágil, de contexto organizacional moderno.

No presente trabalho, atende-se à especificidade da liderança em contexto escolar, o qual, para além da dimensão gestionária, acumula também com uma dimensão pedagógica (Costa & Castanheira, 2015).

Bolivar (2011, 2015) enaltece a importância das políticas educativas do século XXI ao convocar uma Liderança Pedagógica, centrada na melhoria dos resultados escolares, e reforça que a sua atuação impacta em diferentes dimensões escolares: a) Promoção e participação no desenvolvimento profissional dos docentes; b) Planificação, supervisão e monitorização do ensino e currículo; c) Estabelecimento de metas e expectativas; d) Gestão estratégica de recursos; e) Criação de um ambiente sistematizado e de apoio.

Uma meta-análise realizada por Robinson, Lloyd e Rowe (2014) já tinha esclarecido sobre um impacto da liderança pedagógica significativamente maior na aprendizagem dos alunos em comparação com a liderança transformacional. Especificamente, as práticas de liderança pedagógica são até quatro vezes mais eficazes, uma vez que se foca na melhoria do ensino e da aprendizagem, enquanto a liderança transformacional envolve processos de compromisso pessoal em projetos coletivos.

Estudos sobre liderança pedagógica têm sido amplamente desenvolvidos e discutidos em várias obras e pesquisas académicas. Os mesmos focam-se principalmente na forma como a liderança pode influenciar a qualidade de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria contínua das escolas. São alguns estudos e autores-chave que contribuem significativamente para a compreensão deste fenómeno:

1. Robinson (2008), centra os seus estudos na forma como os líderes podem influenciar diretamente o sucesso dos alunos e desenvolvimento profissional dos professores;

2. Leithwood, Seashore, Anderson e Wahlstrom (2004) destacam a importância da liderança no desempenho dos alunos, concluindo que a mesma consubstancia-se no segundo fator preditor das aprendizagens dos alunos, subsequente ao ensino na sala de aula. Identificam também um conjunto de práticas de liderança eficazes (e.g. feedback construtivo; criação de ambiente profissional positivo; estabelecimento de metas partilhadas), aplicáveis na maioria das circunstâncias, as quais devem estabelecer orientações, desenvolver pessoas e redesenhar a organização. Estes autores concluem que a liderança nas escolas deve constituir-se como uma prioridade para as políticas educativas; a formação e o desenvolvimento contínuo de líderes escolares são essenciais para promover a aprendizagem dos alunos e implementar reformas educacionais eficazes;

3. Hargreaves e Fullan (2012) discutem como os líderes podem criar capital profissional entre os professores para melhorar a qualidade das práticas de ensino e o desempenho dos alunos;

4. Galdames-Calderón (2023) investiga práticas de liderança distribuída em escolas públicas do Chile, com o foco na promoção do desenvolvimento profissional dos professores para melhorar a organização, destacando a forma como a liderança distribuída ajuda a desenvolver as competências dos líderes intermédios e sugere ainda formação para a amplificação dos seus efeitos benéficos.

A liderança pedagógica é um campo de estudo específico, o qual se debruça sobre a importância de medidas como: a) promover uma visão partilhada de escola; b) disponibilizar suporte personalizado aos professores; c) criar uma cultura coletiva numa organização não raramente assente em trâmites legais e centralizados; d) preservar o contexto de aprendizagem, o seu tempo e requisitos (Leithwood, et al., 2004).

Há ainda autores que preferem estudar a liderança servidora e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos docentes. É o caso de Quispe-Quispe, et al. (2023) que enfatizam a figura inspiradora e exemplar do líder, com atitudes de humildade, empatia e co construção de percursos de desenvolvimento profissional dos docentes, com efeitos na contenção de sofrimento psicológico ou na carga de trabalho e, consequentemente, na sua satisfação pessoal com a vida.

Os estudos mencionados oferecem uma breve visão das práticas e estratégias que líderes educacionais podem adotar, alvitando a qualidade dos seus sistemas de ensino. No que respeita à sua avaliação, destaca-se, a título de exemplo, o trabalho levado a cabo pela Universidade de Vanderbilt, com a construção do *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED) que estuda a liderança centrada na aprendizagem escolar e social dos estudantes, e que já foi adaptada ao contexto espanhol (Bolivar, 2015).

1.2. Resultados Escolares

Por resultados escolares entendem-se diferentes níveis de desempenho obtidos pelos estudantes no decorrer das suas aprendizagens. Trata-se de uma medida abrangente do desempenho, que traduzem um grau de adaptação às exigências do contexto escola que permitem aferir do sucesso escolar (Tavares de Pina, 2015).

No domínio da investigação em educação, os resultados escolares são comumente utilizados como variável de medida, refletindo a complexidade do tema e a sua importância para a educação.

Numa associação ao estudo da liderança os estudos de Leithwood e Riehl (2003), por exemplo, investigam como diferentes estilos e práticas de liderança impactam nos resultados escolares, concluindo que há evidências entre a associação de uma cultura escolar positiva e o apoio ao trabalho colaborativo dos professores. Opdenakker e Damme (2007) e Torres e Palhares (2015), por sua vez, demonstraram que práticas pedagógicas, como o trabalho colaborativo entre docentes, e uma cultura promotora da aprendizagem (incluindo a relação dos alunos entre pares e com docentes), influenciam significativamente os resultados escolares. Esses estudos igualmente revelam que a gestão escolar e a prática pedagógica podem impactar nos resultados obtidos pelos alunos.

A utilização de dados de avaliação para melhorar a qualidade do ensino é outro foco importante. Fullan (2008), por exemplo, analisa como a monitorização permanente de resultados escolares pode promover, ao longo do tempo, melhorias na educação.

Por sua vez, estudos comparativos internacionais, dos quais o PISA (*Programme for International Student Assessment*) é padrão (OCDE, 2019), fornecem pistas relevantes sobre os fatores influenciadores nos resultados escolares, em diferentes contextos culturais e económicos (e.g. políticas de retenção escolar, frequência em educação pré-escolar, nível socioeconómico familiar). Tais pistas contribuem, ainda, para construir novas práticas e políticas educativas, a adotar em diferentes países.

Em suma, as investigações realizadas em torno dos resultados escolares são diversificadas e sensíveis a influências sociais e económicas, bem como as práticas ou políticas educativas. Em comum, produzem uma base essencial para a compreensão do sistema de ensino, a sua equidade e a qualidade.

1.3. Satisfação com a Vida

O estudo do bem-estar subjetivo emergiu com os estudos da Psicologia Positiva, sendo Seligman e Diener, dois investigadores de referência que contribuíram para a definição deste conceito (Csikszentmihalyi, 1990; Diener & Seligman, 2002, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Segundo Seligman (2004; 2011), o bem-estar subjetivo reporta a um estado de bem-estar holístico, isto é, físico, mental e social, podendo ser medido por cinco fatores: a) Emoção Positiva, composta por sentimentos como conforto, prazer, êxtase, entusiasmo, calor, entre outros; b) *Engagement*, caracterizado pelo compromisso com atividades ou contextos prazerosos, motivadores ou revitalizantes; c) Propósito, consciência do porquê ou da intencionalidade de determinada ação, com impacto no sentimento de pertença a essa mesma causa social, religiosa ou ambiental; d) Realização Positiva, percepção de conquista pelo mérito, com afetação de esforço pessoal e empenho; e) Relacionamentos Positivos, rede de suporte social. Assim, estes cinco fatores assumem-se como uma estrutura para a felicidade e o bem-estar, baseada em emoções positivas, *engagement*, relacionamentos positivos, propósito e realização.

Por sua vez, Diener (1994) define bem-estar subjetivo como um estado de saúde consubstanciando-se num estado transitório de humor, o qual pode ser influenciado por fatores como a saúde e a riqueza. O autor desenvolveu um modelo concetual do bem-estar subjetivo que inclui três componentes: a) Subjetividade, pela exclusividade da experiência humana inerente; b) Avaliações cognitiva e afetiva, com tendência a frequentes reações emocionais positivas e infrequentes reações emocionais negativas e, c) Uma avaliação global da vida, sendo por isso, e para o autor, viável desagregar e analisar a “vida como um todo”.

Em 1985, Diener, Emmons, Larsen e Griffin, elaboraram e testaram uma escala de avaliação da componente cognitiva-avaliativa do Bem-estar Subjetivo (SWLS – *The Satisfaction With Life Scale*) posteriormente traduzido e adaptado ao contexto português (Neto, Barros & Barros, 1990).

Bizarro (1999) sintetiza, destes estudos, três dimensões, a saber: a) Aspetos positivos (e.g. vivência de felicidade); b) aspetos negativos (e.g. ansiedade, excesso de zelo); c) percepção de competência (aplicado ao trabalho, à vida pessoal ou social).

A Organização Mundial de Saúde (WHO, 1994), não definindo especificamente o bem-estar subjetivo, remete para a ideia de que “estar bem” extravasa a ausência de patologia, sendo, por isso, fundamental a promoção de recursos pessoais e o equilíbrio pessoal e coletivo, físico e psicológico, com a inerente construção de percepções positivas da vida.

O estudo sobre a relação entre a liderança escolar, os resultados escolares e o bem-estar dos alunos é um tema amplamente estudado.

Tavares de Pina (2015), num estudo incidente na realidade pública portuguesa, combina a análise aos resultados obtidos nos exames nacionais do 6.º, 9.º e 12.º ano com questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais a diretores, alunos e professores, concluindo que a liderança escolar exerce um impacto direto nos resultados escolares, explicando entre 5 a 7% da variação na aprendizagem. Este estudo conclui ainda que fatores como a visão estratégica, um projeto partilhado, metas aceites por todos, monitorização das atividades, procedimentos internos de avaliação e apoio da comunidade, são promotores do bem-estar dos alunos.

Há igualmente autores (e.g. Boekaerts, 2002; Dumont, 2000) que identificam fatores escolares tipicamente stressores para os estudantes, tais como: Dimensão das infraestruturas, fragmentação dos conteúdos programáticos, excesso de tarefas escolares, ambiente de competição, receio da “desaprovação” docente, avaliação excessivamente associada à classificação ou conflitos com pares. No que respeita a consequências deste mal-estar, elenca-se a interferência no funcionamento cognitivo (memória, atenção), desenvolvimento de sentimentos fortes (como o medo) e o desinteresse pelos investimentos escolares, com condutas de “fuga para a frente”, numa tentativa de escape ao mal-estar (Lambert, McCarthy, O'Donnell & Wang, 2009).

Outros investigadores (e.g. Costa, 2015; Pedro & Peixoto, 2006; Poloni, Lopes & Oliveira, 2022; Quispe-Quispe, et al., 2023; Rebolo & Bueno, 2014) particularizam o estudo do bem-estar na classe docente, enaltecendo a sua complexidade, que envolve uma avaliação cognitiva e outra afetiva das condições de trabalho, requerendo um ambiente com oferta de apoio social, emocional e técnico, para além de oportunidades para atividades desafiadoras e criativas, ou mesmo variáveis pessoais, como a idade, o género ou a experiência pessoal passada.

Tendo em consideração a revisão de literatura efetuada, formulam-se os objetivos da presente investigação e as respetivas hipóteses.

1.4. Objetivos de Investigação

Identificam-se três questões principais relacionadas com a liderança escolar numa organização educativa portuguesa, a sua relação com as aprendizagens dos alunos e a satisfação com a vida dos alunos e professores. Mais especificamente, este estudo tem como questões de investigação:

(1) Orientação da liderança escolar para as aprendizagens dos alunos: Como é que a liderança escolar é percebida pelos alunos e professores em termos de orientação para as aprendizagens?

(2) Relação entre as práticas de liderança, a satisfação com a vida e os resultados escolares dos alunos: Qual a relação entre as práticas de liderança escolar, a satisfação com a vida e os resultados escolares dos alunos?

(3) Relação entre as práticas de liderança e a satisfação com a vida do corpo docente: Qual a relação entre as práticas de liderança escolar e a satisfação com a vida dos professores?

Objetivos e Hipóteses

Objetivo 1. Compreender de que forma a liderança escolar implementa a sua prática dirigida para as aprendizagens num determinado contexto escolar, na representação dos seus alunos e professores.

Com a seguinte hipótese associada:

(H1): A liderança escolar de um estabelecimento de ensino selecionado, é percebida pelos seus alunos e professores com níveis tendencialmente eficazes nas componentes principais de liderança pedagógica: Objetivos de aprendizagem; Currículo rigoroso; Qualidade do ensino; Cultura de aprendizagem e trabalho em equipa; Relação com a comunidade; Responsabilidade pelos resultados.

Objetivo 2. Verificar de que forma as práticas de liderança percebidas pelos alunos se relacionam com a sua satisfação com a vida e os seus resultados escolares.

E formulam-se as hipóteses:

(H2a): As práticas de liderança percebidas pelos alunos impactam positivamente na sua satisfação com a vida.

(H2b): As práticas de liderança percebidas pelos alunos impactam positivamente nos resultados escolares.

(H3): Há uma associação positiva entre a satisfação com a vida percebida pelos alunos e os seus resultados escolares.

Objetivos 3. Como se relacionam as práticas de liderança escolar percebidas pelos docentes com a sua satisfação com a vida.

(H4): As práticas de liderança percebidas pelos professores impactam positivamente na sua satisfação com a vida.

As hipóteses supra designadas representam-se pelo seguinte modelo teórico de investigação:

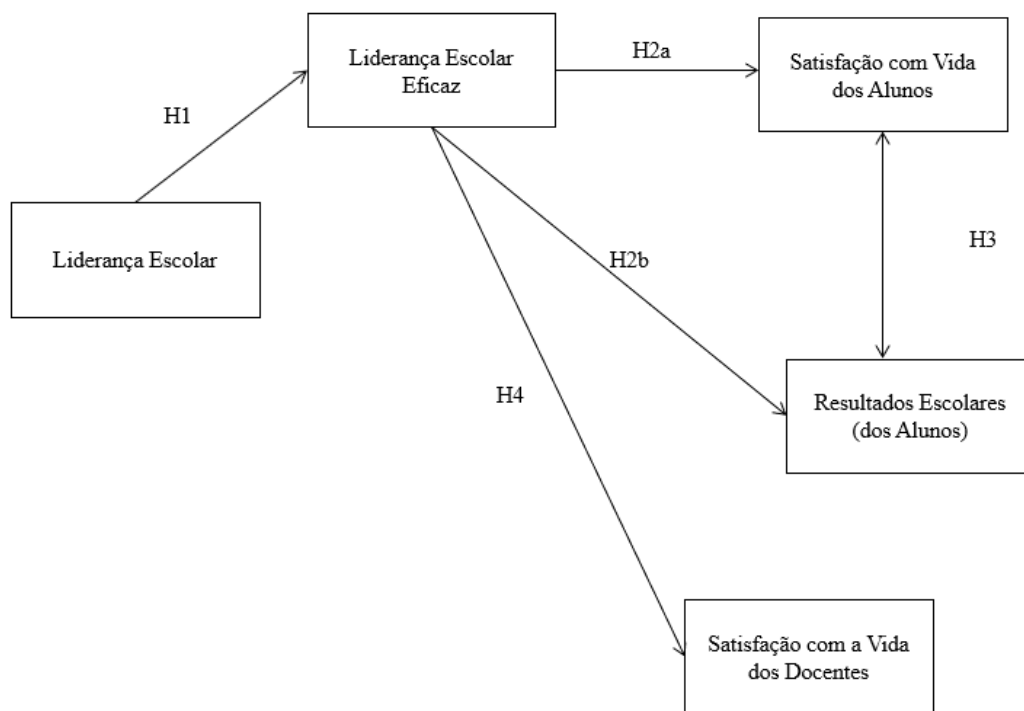


Fig 1. Desenho do Modelo da Presente Investigação.

METODOLOGIA

2.1. Descrição da Metodologia e Procedimentos

A metodologia inerente ao presente estudo é quantitativa, com recolha de dados efetuada por inquérito por questionário a uma amostra não probabilística, selecionada por critérios de conveniência.

Esta opção permite a quantificação no tratamento de dados em grande escala, com aplicação de técnicas estatísticas como percentagem, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação e análise de regressão, alvitando o objetivo de produzir medidas precisas e confiáveis, contribuindo significativamente para a compreensão e explicação de acontecimentos sociais (Quivy & Campenhoudt, 1992). O presente estudo contempla um estudo de caso, o qual investiga um fenómeno contemporâneo num contexto real (Yin, 1994), potenciando o conhecimento aprofundado de uma realidade específica.

Quanto ao procedimento selecionou-se uma instituição educativa privada do distrito de Lisboa, tendo por base critérios de mérito (tendo-se tomado como referência as últimas avaliações externas de 5º ano- provas de aferição – e de 9º ano – provas finais de ciclo), bem como de acessibilidade e disponibilidade para a participação. Iniciou-se o procedimento com o convite à direção escolar e, posteriormente, a aplicação dos consentimentos informados, tanto aos Encarregados de Educação dos menores, como aos participantes, docentes e alunos (Anexos A, 1 e 2). No caso da versão para os alunos, o instrumento foi alvo de um estudo piloto com quatro jovens, de idade semelhante à dos participantes, para testagem da compreensão da linguagem e adequabilidade da duração do preenchimento.

Os questionários foram aplicados via versão digital, num dia e hora marcados para o efeito, mantendo-se o investigador presente para esclarecimento de dúvidas, no caso dos alunos.

2.2. Instrumentos

Construi-se um instrumento composto pelas seguintes escalas:

Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), versão traduzida para português: A VAL-ED é uma escala de avaliação da liderança pedagógica escolar. A versão original compõe-se de 72 itens e mede, com uma escala de Lickert de 5 pontos (de “Ineficaz” =1 a “Muito Eficaz” =5), seis componentes básicas e seis processos chave. As primeiras reportam a dimensões de uma liderança pedagógica centrada nas aprendizagens (objetivos de aprendizagem elevados; currículo rigoroso; qualidade de ensino; cultura de aprendizagem e trabalho em equipa; relação com a comunidade; responsabilidade pelos resultados), e as segundas, à forma como a liderança, pessoal ou coletiva, influencia a organização no alcance dos resultados das componentes básicas (planificação, desenvolvimento, apoio, inclusão, comunicação e monitorização). A versão original apresenta um valor de alfa de Cronbach de .95 para direções e professores e a versão espanhola valida a unidimensionalidade de cada uma das seis subescalas, e subscreve a sua consistência interna com valor de .97 (Pérez-Garcia, Botia Bolivar, Garcia-Garnica & Caracuel, 2018). Para o presente estudo procedeu-se à sua tripla tradução, com posterior concertação de versões e uma aplicação piloto a quatro docentes, para verificação da compreensão dos seus itens. Na versão do questionário aos jovens é apenas utilizada parte da escala, atendendo a possíveis efeitos de cansaço, bem como de maturidade intelectual para a resposta a domínios tipicamente técnicos e exclusivos da atividade docente (Componentes Gerais incluídas: “Qualidade do Ensino” e “Relação com a Comunidade”).

The Satisfaction with Life Scale (SWLS), versão traduzida para português: Optou-se pela avaliação da componente cognitiva do bem-estar subjetivo com a presente escala, original de Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985), adaptada à versão portuguesa por Neto, Barros e Barros (1990). Contém cinco itens e uma só dimensão, sendo a resposta efetuada por via de uma escala de Lickert de 7 pontos (de “Totalmente em Desacordo”=1 a “Totalmente de Acordo”=7). O resultado final é obtido pela soma de todos os pontos, cuja ordenação significa um crescendo na satisfação com a vida. O seu valor de consistência interna é, na versão original, superior a .80 (Diener et al., 1985), e na versão portuguesa de .78, indiciando excelentes qualidades métricas.

Dados Sociodemográficos e Resultados Escolares, por via de autorrelato: Recolheram-se dados dos participantes, através de respostas fechadas ou de múltipla escolha, bem como, no que respeita aos alunos, a média das últimas notas obtidas (de 1 a 5 valores).

2.3. Participantes

Participaram neste estudo 52 alunos, dos quais 12 (23.10%) frequentavam o 7º ano, 22 (42.30%) o 8º ano e 18 (34.60%) o 9º ano de escolaridade, sendo 31 raparigas (59.60%) e 21 rapazes (40.40%). Estes jovens estudavam na referida escola há 7 anos e 6 meses, valor médio, e apenas 2 (3.80%) foram retidos uma vez no decorrer do seu percurso escolar. A média de resultados escolares obtida na última avaliação curricular foi de 4 (numa escala de 1 a 5).

Igualmente participaram 35 agentes educativos, dos quais 34 (97.10%) eram docentes e 1 (2.90%), técnico especializado com funções na docência. Apenas 3 (11.50%) lecionavam maioritariamente no 7º ano, 6 (23.10%), no 8º ano, e 17 (65.40%), no 9º ano de escolaridade. Em média, este grupo profissional acumulava 20 anos e 6 meses de serviço e 11 anos e 2 meses, em funções naquela escola.

De destacar ainda que a maioria destes professores 24, equivalente a (68.60%), acumulavam com cargos de liderança ou gestão, sendo eles Direção de Turma ou Coordenação de Projetos (14, 40.00%) ou Coordenação de Departamento, Ciclo ou Ano/Conselho Pedagógico (10, 28.60%).

A amostra total foi assim de 87 participantes.

Em anexo (Anexo B) discrimina-se a mesma informação graficamente (Tabelas 1 a 11).

2.4. Análise de Dados

Para o tratamento dos dados recolhidos recorreu-se ao software estatístico *IBM® SPSS® Statistics*. O tratamento estatístico consistiu na análise das qualidades métricas das escalas (Análise de Fiabilidade com a computação do alfa de *Cronbach* e aferição de Medição de Tendência Central e de Dispersão), caracterização da amostra no que às variáveis sociodemográficas diz respeito, Análise Descritiva, Análise de Correlação e Regressão Linear. Finalizou-se com análises de variância aos diferentes grupos.

RESULTADOS

3.1. Análise às Qualidades Métricas das Escalas

Apuraram-se os valores de alfa de Cronbach para cada uma das escalas utilizadas, para averiguação dos seus níveis de consistência interna (Anexo B: Tabelas 12 a 19).

Para o *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED) - versão dos alunos, apenas com duas dimensões incluídas, o nível de consistência observado foi de .89; já para a escala completa, versão para docentes, foi encontrado um nível de alfa de .99, ambos considerados muito bom e excelente, respetivamente (Quivy & Campenhout, 1992).

Uma vez que para a testagem de hipóteses contemplam-se as dimensões desta escala, efetuou-se, para a versão alunos, a análise fatorial em componentes principais, forçando a extração de dois fatores, que possibilitou verificar a explicação em 47.53% da variância dos dados. Recalculou-se o alfa de Cronbach de cada uma destas dimensões, respeitando os itens teoricamente definidos para cada e não se encontraram valores abaixo de .70, valores considerados respeitáveis.

Já para a escala versão docentes (escala completa), a análise fatorial em componentes principais, forçando a extração de seis fatores, resultou numa explicação de 79.29% da variância total dos dados e o nível de consistência interna para cada dimensão (aceitando os 12 itens de cada fator teoricamente definidos) não se registaram abaixo dos .90, valores considerados muito bons.

Assim, foi possível aceitar as dimensões teoricamente definidas para a escala VAL-ED na presente investigação com segurança, no que respeita à sua composição e confiabilidade.

Para a *The Satisfaction with Life Scale* (SWLS), considerou-se a versão universalmente utilizada para professores e alunos e encontrou-se, numa fase inicial, um nível de confiabilidade de .65. Se retirado o item 5 (“Se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada”) foi possível observar o valor de .71, um nível de consistência muito bom.

A mesma classificação respeitável foi encontrada se tomada como referência de análise cada uma das amostras, separadamente (alunos e docentes: $\alpha > .70$).

De seguida, atenderam-se às medidas de tendência central e de dispersão de cada escala em estudo.

Uma análise descritiva à escala *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED) – versão para alunos, permitiu identificar um valor médio de 3.34 com uma variação pequena ($DP = .32$ e $Var = .10$). Já a versão para docentes, com a escala completa, permitiu encontrar uma média ligeiramente superior ($M = 3.75$), com uma variação igualmente superior ($DP = .67$ e $Var = .45$).

Por fim, a análise descritiva às medidas de tendência central e de dispersão à escala Satisfação com a Vida (SWLS), para a globalidade da amostra, conduziu a uma média de 25.87, com uma variação elevada ($DP = 3.01$ e $Var = 9.04$). Numa análise a cada amostra, constata-se que o valor médio de satisfação com a vida foi superior nos alunos do que nos docentes ($M = 27.04$ vs. $M = 23.88$), com níveis de variação superior também nos alunos ($DP = 2.99$ e $Var = 8.94$ vs. $DP = 1.68$ e $Var = 2.81$).

Esta escala contém apenas uma dimensão ou fator, teoricamente definida, e assim aceite no presente trabalho, sem necessidade de realização de análise fatorial.

3.2. Análise de Correlações entre Variáveis

Criou-se uma matriz de correlação para as variáveis em estudo e dados sociodemográficos intervalares, quer na amostra de alunos, quer na amostra de professores, com o intuito de identificar relações entre as mesmas, visualizar padrões de correlação e apoiar na seleção dos modelos preditivos ou explicativos a testar (Pestana & Gageiro, 2000).

Assim, da análise de correlação com os dados dos Alunos, medida pelo coeficiente de *Pearson* (Tabela 20), conclui-se que todas as variáveis se correlacionam significativa e positivamente entre si: Liderança Escolar, Média Escolar e Satisfação com a Vida ($p < .01$).

No que respeita às medidas sociodemográficas, regista-se um valor significativo a elencar: Há uma associação estatisticamente significativa, positiva e fraca, entre a Liderança Escolar e o Número de Anos em que o Aluno Estuda na Escola ($r = .39$; $p < .01$).

Por sua vez, da análise de correlação com os dados dos Docentes (Tabela 21), não se encontram associações entre as variáveis em estudo (Liderança Escolar e Satisfação com a Vida).

Há uma associação nas medidas sociodemográficas que se observa, e que se regista sem surpresa: O Número de Anos de Funções na Docência associa-se positiva e moderadamente com o Número de Anos ao Serviço da Escola ($r = .68$; $p < .01$).

Tabela 20. Matriz de Correlação entre Variáveis em Estudo nos Alunos (SPSS, 2024; V. Anexo B)

		Há quantos anos estuda nesta Escola	Liderança Escolar	Média escolar na última avaliação	Satisfação com a Vida
Há quantos anos estuda nesta Escola	Correlação de Pearson	1	,388**	,224	,225
	Sig. (2 extremidades)		,004	,111	,109
	N	52	52	52	52
Liderança Escolar	Correlação de Pearson	,388**	1	,580**	,584**
	Sig. (2 extremidades)	,004		<,001	<,001
	N	52	52	52	52
Média escolar na última avaliação	Correlação de Pearson	,224	,580**	1	,856**
	Sig. (2 extremidades)	,111	<,001		<,001
	N	52	52	52	52
Satisfação com a Vida	Correlação de Pearson	,225	,584**	,856**	1
	Sig. (2 extremidades)	,109	<,001	<,001	
	N	52	52	52	52

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

3.3. Testagem de Hipóteses

Relembrem-se as hipóteses e apresentam-se os resultados encontrados:

Hipótese 1: A Liderança Escolar de um estabelecimento de ensino selecionado, é percebida pelos seus alunos e professores com níveis tendencialmente eficazes nas componentes principais de liderança pedagógicos: Objetivos de Aprendizagem; Currículo Rigoroso; Qualidade do

Ensino; Cultura de Aprendizagem e Trabalho em Equipa; Relação com a Comunidade; Responsabilidade pelos Resultados.

Para os alunos (Tabela 22), para as dimensões “Qualidade do Ensino” e “Relação com a Comunidade”, a sua representação global é de uma liderança Eficaz ($M= 3.34$), com valores dispersão igualmente baixos ($DP= .32$; $Var= .10$). Esta percepção foi igualmente tida como eficaz tanto para a dimensão “Qualidade do Ensino” ($M= 3.32$; $DP= .32$; $Var= .10$), como para “Relação com a Comunidade” ($M= 3.37$; $DP= .32$; $Var= .10$).

Para os docentes, regista-se uma percepção média global da liderança escolar de 3.75 ($DP= .67$; $Var= .45$), equivalente a Bastante Eficaz.

A classificação de Bastante Eficaz mantém-se, pelos professores, para as todas as dimensões da liderança pedagógica, sendo a pontuação média mais alta obtida a respeitante a “Qualidade do Ensino” ($M=3.89$; $DP=.72$; $Var=.52$) e a mais baixa, a “Relação com a Comunidade” ($M=3.57$; $DP=.86$; $Var=.74$).

Hipótese 2a: As práticas de Liderança percebidas pelos alunos impactam positivamente na sua Satisfação com a Vida.

O modelo de regressão linear encontrado refere-nos que 33% ($R^2= .33$) da Satisfação com a Vida dos alunos foi explicada pelas práticas percebidas de Liderança Escolar. O modelo ajustado foi estatisticamente significativo ($F(1,50)=25.87$; $<.05$) e a relação encontrada entre ambas as variáveis é moderada ($\beta= .58$) (Pestana & Gageiro, 2000) (Tabela 23).

Hipótese 2b: As práticas de Liderança percebidas pelos alunos impactam positivamente nos Resultados Escolares.

Verifica-se uma relação em que 32% ($R=.32$) da variação dos Resultados Escolares dos alunos foi explicado pelas práticas de Liderança percebidas. O modelo ajustado foi estatisticamente significativo ($F(1,50)= 25.30$ $<.05$) e a relação entre ambas é moderada ($\beta=.58$) (Tabela 24).

Observa-se ainda, entre estas duas variáveis, uma associação positiva e moderada (Pestana & Gageiro, 2000) entre as práticas de Liderança percebidas pelos alunos e os seus Resultados Escolares, atendendo à média escolar da última avaliação ($r= .58$; $p= <.01$) (Tabela 25).

Hipótese 3: Há uma associação positiva entre a Satisfação com a Vida percebida pelos alunos e os seus Resultados Escolares.

Regista-se uma associação positiva e forte (Pestana & Gageiro, 2000) entre a Satisfação com a Vida dos alunos e os seus Resultados Escolares, atendendo à média escolar da última avaliação ($r = .86$; $p = <.01$) (Tabela 25).

Hipótese 4: As práticas de Liderança percebidas pelos professores impactam positivamente na sua Satisfação com a Vida.

Constata-se a inexistência de um modelo ajustado estatisticamente significativo ($F(1,33) = .69 > .05$) entre as duas variáveis em estudo (Tabela 26).

A análise correlacional entre as duas variáveis igualmente conduz à inexistência de um resultado estatisticamente significativo ($p > .05$).

3.4. Análises de Variância

Por fim, efetuaram-se análises de variância atendendo a dados sociodemográficos, permitindo, com maior precisão, avaliar se eventuais diferenças entre grupos podem ou não ser atribuídas ao acaso (Brace, Kemp & Snelger, 2009).

No que respeita ao grupo de alunos avaliou-se a diferença de médias para as variáveis Liderança Escolar, Resultados Escolares (última média escolar obtida) e Satisfação com a Vida, em função de:

1. Sexo, com recurso ao teste t (*Independent Sample Test*), para comparação de cada variável em dois grupos distintos.
2. Existência de Retenções Escolares, igualmente com a aplicação do teste t (*Independent Sample Test*).
3. Ano em que Estudam, com utilização do teste *One Way Anova* (para três grupos, respetivamente de alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade).

Com o grupo de professores, avaliou-se a diferença de médias para as variáveis Liderança Escolar e Satisfação com a Vida, em função de:

1. Tempo de Serviço na Docência, com a criação de quatro grupos (1 a 5 anos de serviço; 6 a 10 anos de serviço; 11 a 20 anos de serviço; Mais de 20 anos de serviço) e realização do teste *One Way ANOVA*, para a comparação de médias nos quatro grupos.

2. Cargos de Liderança, contemplando três grupos [Sem Cargos; Liderança de Turma (direção de turma ou coordenação de projetos); Liderança de Grupo Docente (coordenação de departamento, ano ou ciclo ou membro do conselho pedagógico)] e recurso ao teste *One Way ANOVA*.

Atendendo à aplicação da mesma escala à totalidade da amostra para o estudo da variável Satisfação com a Vida, foi possível também aferir eventuais diferenças de médias entre alunos e professores, por via do teste *t (Independent Sample Test)*.

No que concerne a resultados obtidos, não se encontram diferenças de médias entre alunos e alunas, nem entre estudantes com e sem retenções, para as variáveis Liderança Escolar, Resultados Escolares (última média escolar obtida) e Satisfação com a Vida ($p > .05$; Tabelas 27 e 28).

Por sua vez, pela leitura ao teste *One-way Anova*, é possível concluir a existência de diferenças estatisticamente significativas mediante o ano escolar para a variável Satisfação com a Vida ($F(2,51)=3.29$; $p=0.46$). Em concreto a diferença identifica-se entre os grupos de 7º e 9º anos, confirmado pelo teste *post hoc* de *Bonferroni* (Tabela 29).

No que concerne aos professores, não se verificam diferenças de médias, nem função do Tempo de Serviço Docente, nem em função de Cargos de Liderança assumidos, para as variáveis Liderança Escolar e Satisfação com a Vida ($p > .05$, Tabelas 30 e 31).

Por fim, encontram-se diferenças estatisticamente significativas na média da percepção de Satisfação com a Vida ($t=5.67$; $p < .01$) entre alunos ($M= 27.04$; $DP= 2.99$) e professores ($M=23.89$; $DP=1.68$) (Tabela 32).

DISCUSSÃO

Para a discussão retomam-se os objetivos de investigação.

No primeiro objetivo procurou compreender-se de que forma a liderança escolar implementa a sua prática dirigida para as aprendizagens num determinado contexto escolar, na perceção dos seus alunos e docentes.

Confirma-se a primeira hipótese, de que esta liderança escolar é percebida pelos seus atores com níveis tendencialmente eficazes nas componentes principais de liderança pedagógica: Objetivos de aprendizagem; Currículo rigoroso; Qualidade do ensino; Cultura de aprendizagem e trabalho em equipa; Relação com a comunidade; Responsabilidade pelos resultados. Atenda-se aos critérios de seleção da instituição educativa a estudar, em que o mérito (aferido por rankings obtidos em avaliação externa) foi considerado, antevendo-se uma perspetiva de liderança dirigida para a melhoria do seu sistema educativo.

Relembre-se que Bolívar (2020) e Botia et al. (2024) definem liderança pedagógica como "a capacidade de influenciar" o seu contexto educacional, enfatizando o papel do líder em moldar e direcionar as práticas pedagógicas dentro da escola.

Por sua vez, Leithwood et al. (2023, 2024) conceberam o modelo *The Four Paths Model* (O Modelo dos Quatro Caminhos), que teoriza sobre a influência da liderança escolar na aprendizagem dos alunos. Este modelo postula uma atuação através de quatro caminhos: a) O caminho racional; b) O caminho emocional; c) O caminho organizacional; d) O caminho familiar, em que a liderança pedagógica eficaz atua por via destes quatro caminhos para criar um ambiente propício à aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar os resultados.

Em suma, as perspetivas de Bolívar e Leithwood enfatizam o papel das lideranças pedagógicas no exercício da qualidade do desempenho, e tal foi igualmente observado no presente estudo. Estes autores alegam que os líderes eficazes influenciam positivamente o ambiente de aprendizagem, as práticas de ensino e o compromisso da comunidade escolar, dimensões igualmente investigadas.

É importante notar que tanto Bolívar (2015, 2020) quanto Leithwood et al. (2003, 2004) defendem uma abordagem de liderança distribuída, a qual privilegia a criação de um ambiente

escolar colaborativo, focado no desenvolvimento das competências dos membros da comunidade.

No que concerne ao objetivo 2, tencionou verificar-se de que forma as práticas de liderança percebidas pelos alunos se relacionavam com a sua satisfação com a vida e os seus resultados escolares.

Foi possível confirmar todas as hipóteses, encontrando-se um valor preditivo moderado a forte da liderança, com a satisfação com a vida e o desempenho escolar.

Sobre a influência na promoção do bem-estar, a liderança pedagógica parece funcionar como variável preditora na satisfação com a vida dos alunos, contribuindo significativamente para o seu bem-estar.

Diversos estudos (Botia et al., 2024; Day, et al., 2009; Lambert, et al., 2009) postulam que a liderança servidora, considerada como uma forma de liderança pedagógica, exerce um impacto positivo na satisfação com a vida dos alunos, destacando-se o foco no bem-estar do grupo, com promoção de um ambiente de valorização, apoio e crescimento pessoal. Outro aspeto relevante remete para uma liderança que valoriza a colegialidade, o diálogo e a resolução construtiva de conflitos, a qual tende a aumentar a satisfação dos alunos com a vida, sentindo-se parte de um coletivo acolhedor e solidário. Por fim, enaltece-se a satisfação com os recursos disponíveis na escola (humanos, materiais, etc.), mediados pela liderança pedagógica, variável que igualmente parece contribuir para este estado emocional e cognitivo positivo.

Em suma, a liderança pedagógica ao promover um ambiente de apoio, desenvolvendo competências docentes eficazes e garantindo que os recursos necessários são disponibilizados, influencia positivamente o bem-estar geral dos alunos.

Sobre a influência no desempenho escolar, os resultados obtidos são consonantes com as conclusões de estudos anteriores: (1) A liderança pedagógica impacta no desempenho dos alunos (Robinson, Loyd & Rowe, 2014, cit. por Bolivar, 2020); (2) há uma correlação positiva entre a liderança e os níveis de desempenho dos alunos (Marzano, Waters, McNulty, 2005).

Por fim, sobre o objetivo 3, com o qual se pretendia conhecer como se associam as práticas de liderança escolar percebidas pelos professores com a sua satisfação com a vida, não foi possível encontrar qualquer espécie de relação entre as variáveis.

Sobre este tópico, importa atender à especificidade do estudo do bem-estar na classe docente.

Diversas investigações enfatizam a complexidade da satisfação profissional do professor, a qual é influenciada por uma ampla gama de fatores, incluindo respostas emocionais, compromisso com o trabalho e as suas percepções de eficácia e desempenho. Por outro lado, destacam também a relevância da gestão organizacional nas escolas, o papel dos diretores e o clima escolar.

Pedro e Peixoto (2006), por exemplo, alertam para a existência de uma forte correlação entre a satisfação profissional e a autoestima docente e concluem que as experiências profissionais passadas na escola têm uma relação estreita com a atual avaliação global que formulam sobre si próprios. Os autores clarificam também que uma maior satisfação profissional nos professores pode conduzir a um aumento significativo da sua autoestima, sendo determinante para a sua percepção de bem-estar.

Estes autores, num estudo com docentes portugueses, observaram que os sentimentos mais frequentemente experimentados no exercício da profissão foram o nervosismo e a preocupação, seguidos de segurança, e que a satisfação apenas foi eleita por cerca de 15% dos inquiridos.

Por sua vez, Poloni, et al. (2022), num estudo abrangente com docentes e dirigentes escolares do Brasil, analisam as características individuais dos professores e confrontam com as características organizacionais da escola. Os seus resultados permitem perceber que o clima disciplinar da sala de aula, como a relação pedagógica, bem como diversas variáveis organizacionais, como boas condições de trabalho, especialmente na sala de aula, impactam na sua satisfação. Por fim, os resultados permitem ainda atender a características individuais, tal como a capacidade de gerir comportamentos disruptivos e resolver conflitos, que se demonstram cruciais para a satisfação do professor; com efeito, relacionamentos interpessoais harmoniosos tendem a ser uma fonte significativa de bem-estar e o conflito, por sua vez, gerador de reações negativas e isolamento.

Resultados semelhantes foram encontrados por Rebolo e Bueno (2014), os quais indicam que o bem-estar dos professores é o resultado positivo de avaliações cognitivas e afetivas sobre si

mesmos e das condições do seu trabalho, não sendo um estado constante, mas variável, mediante realidades internas e externas. Assim, os principais fatores para o bem-estar parecem relacionar-se com relações interpessoais, natureza das tarefas de ensino (e.g. a inovação nos métodos de ensino), dimensões socioeconómicas ou mesmo infraestruturas.

Em suma, o bem-estar dos docentes consubstancia-se num processo dinâmico, influenciado por dimensões objetivas e subjetivas, sendo a felicidade no trabalho fruto de uma interação complexa.

Por fim, Quispe-Quispe, et al. (2023) investigam a influência da liderança servidora na satisfação de vida de professores do Perú, com ênfase no papel mediador da satisfação com os recursos do trabalho. Os resultados confirmam que a satisfação com os recursos do trabalho exerce um papel mediador entre a liderança servidora e a satisfação com a vida.

Assim, as conclusões sugerem que a liderança servidora, apoiada pela satisfação com os recursos do trabalho, pode melhorar o bem-estar dos docentes, estimular o seu crescimento pessoal e melhorar o desempenho.

Desta forma, e procurando estabelecer uma ponte com os resultados do presente estudo, conclui-se que a análise ao impacto da liderança pedagógica na satisfação com a vida dos professores deve ser investigada de forma mais cirúrgica, atendendo-se a variáveis mediadoras ou igualmente influentes, tais como as pessoais e as contextuais (e.g. relacionamento em sala de aula), tópicos que se identificam como pertinentes para futuros trabalhos de investigação.

CONCLUSÕES

5.1. Implicações teóricas e práticas

O estudo da relação entre a liderança escolar, os resultados escolares e a satisfação com a vida converge em várias implicações importantes, tanto para a prática como para a investigação em educação.

Em primeiro destaca-se a promoção da eficácia dos contextos de ensino e aprendizagem. Identificar as práticas de liderança que contribuem para melhores resultados escolares pode auxiliar, de forma sustentada, não só a melhores processos de recrutamento de diretores, como na implementação de programas de capacitação, para além do desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes, com base no seu impacto direto e indireto no sucesso e ecossistema de bem-estar.

Em segundo, a importância de, na escola, se conhecer o real impacto de ambientes de “segurança psicológica”, a partir de uma liderança que não se foca apenas em resultados escolares, como também no bem-estar emocional e satisfação com a vida dos alunos, podendo promover um desenvolvimento mais equilibrado e saudável, com um ambiente escolar mais positivo, onde os alunos se sentem seguros, valorizados e motivados para aprender.

Por fim, no campo teórico, pode potenciar novas áreas de estudo em educação, psicologia e administração escolar. Ressalva-se de carácter inovador no presente trabalho, a utilização de uma escala de avaliação de Liderança Pedagógica, a qual foi traduzida para a versão portuguesa, revelando-se robusta para a população em estudo.

5.2. Limitações e Sugestões

O tempo disponível para a realização deste estudo foi substancialmente curto, o que resultou na recolha de dados num único momento.

Contudo, sublinha-se a importância de alargar esta investigação com uma abordagem longitudinal e recolha de dados em, pelo menos, dois momentos diferentes. Releva-se ainda a

importância de ampliar o estudo para um universo mais amplo e representativo da realidade portuguesa, substituindo, por exemplo, o método de amostragem por um outro, mais aleatório, como a amostragem estratificada, o que pode favorecer a identificação de padrões regionais, e generalizar conclusões.

Destaca-se ainda a dimensão da amostra que, tratando de um estudo de caso, não faria sentido, alargar a outras instituições de ensino; contudo, a mesma acabou por ser de dimensão relativamente reduzida, dependente do número de docentes existentes e do número de alunos cujos pais consentiram expressamente a sua participação.

Será interessante confrontar estes resultados, numa perspetiva comparativa, com outras realidades escolares, privadas ou públicas e assim ampliar a discussão e compreensão dos fenómenos de liderança escolar, sobretudo considerando diferenças socioeconómicas, variável relevante para autores como Marzano, Waters e McNulty (2005).

5.3. Considerações Finais

Em resumo, estudar a relação entre liderança escolar, resultados escolares e satisfação com a vida é fundamental para promover uma educação de alta qualidade e um desenvolvimento equilibrado dos alunos. Tal pode contribuir para gerar impactos positivos em várias componentes educativas, como o desenvolvimento de políticas educativas, até à adoção de novas práticas escolares, para promoção de uma cultura organizacional mais saudável e produtiva.

Regista-se a singularidade do estudo do bem-estar na classe docente, eminentemente tão sensível a múltiplas variáveis, pessoais, contextuais e sociais, o qual merece ser aprofundado e atendido com políticas públicas específicas.

REFERÊNCIAS

- Bizarro, L. (1999). *O Bem-estar psicológico durante a adolescência*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, FPCE-UL, Lisboa (policopiado).
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach--EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12(6), 589–604.
- Bolivar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revision de enfoques e instrumentos, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.
- Bolivar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: O que nos diz a investigação à escala global?. In I. Cabral, & J.M. Alves (Coords.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas*. (pp. 17-32). Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Botía, A., Rodríguez, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506.
- Botia, A., & Segovia, J. (2024). *Comunidades de Práctica Profesional y Mejora de los Aprendizajes*. Barcelona: Análisis y Estudios.
- Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2009). *SPSS for Psychologists*. UK, NY: Palgrave MacMillan.
- Costa, D. (2015). *Preditores do bem estar em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas no norte do país*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa (policopiado).
- Costa, J., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional, *RBPAE*, 31 (1), 13-44.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

- Cunha, M. P. E., Da Cunha, J. V., & Kamoche, K. (1999). Organizational improvisation: What, when, how and why. *International Journal of Management Reviews*, 1(3), 299–341.
- Cunha, M. P. E., Rego, A., & Pereira Lopes, M. (2013). Comportamento organizacional positivo. *Análise Psicológica*, 31(4), 313–328.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Halls, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. London: Department for Children, School and Families, University of Nottingham y The National College for School Leadership.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–15.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Diener, E., & Seligman, M. (2002). Very happy people, *Psicol. Sci.* 13(1): 81-84.
- Diener, E., & Seligman, M. (2004). Beyond Money: Toward na Economy of Well-Being, *Psychological Science in the Public Interest*, 5:1-31.
- Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence [Experience of stress in adolescence]. *International Journal of Psychology*, 35(5), 194–206.
- Flores, M. (2017). Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar. In I. Cabral, & J. Alves (Coords.), *Da Construção do Sucesso Escolar* (pp. 85-113). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fullan, M. (2008). *The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Galdames-Calderón, M. (2023). Distributed leadership: School principals practices to promote teachers professional development for school improvement, *Education Sciences*, 13(7), 715-720.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Columbia University: Teachers College Press.

- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973–988.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning: A Review of Research for the Learning from Leadership Project*. Nova Iorque: Wallace Foundation.
- Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, & J. Marques (Eds.), *A Ação educativa: Análise psicossocial* (pp. 105–117). Leiria: ESEL/APPORT.
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*. PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: OECD
- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2007). *Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education?* British Educational Research Journal, 33(2), 179–206.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, *Análise Psicológica*, 24(2), 247-262.
- Pérez-García, P., Bolívar, A., García-Garnica, M., & Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt assessment of leadership in education (val-ed). *Universitas Psychologica*, 17 (1), 1-13.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (6ª ed.). Edições Silabo.
- Poloni, R. S. S., Lopes, J. A. L., & Oliveira, C. R. G. (2022). Satisfação profissional do professor: uma análise multinível de características individuais do professor e de características organizacionais da escola. *Psique*, 18(1), 27-48.
- Quispe-Quispe, M., Mamani-Benito, O., Quispe-Arias, J., Quispe-Flores, J., & Quispe-Flores, M. (2023). Influence of servant leadership on the life satisfaction of basic

- education teachers: The mediating role of satisfaction with job resources, *Frontiers in Psychology*, 14, 1-11.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebolo, F., & Bueno, B. O. (2014). O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho, *Acta Scientiarum. Education*, 36 (2), 323-331.
- Rego, A., & Pina e Cunha, M. (2023), *Que Líder Sou Eu?*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Cunha, M. P. (2012). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. *Journal of Business Research*, 65(3), 429–437.
- Robinson, V. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types, *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist Association*, 1 (55): 5-14.
- Seligman, M (2004). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology for Permanent Accomplishment*. New York: Atria.
- Seligman, M. (2011). *Flourishing: A New Understanding of the Nature of Happiness and Well-being*. USA: Free Press.
- Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tavares de Pina, R. (2015). *Da Liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos – Um Caminho a Percorrer*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa (policopiado).
- Torres, L., & Palhares, J. (2009), Estilos de liderança e escola democrática, *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.

- Torres, L., & Palhares, J. (2015). Cultura, liderança e Resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário, *Revista Lusófona de Educação*, 30(30), 179–206.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Califórnia: SAGE.
- World Health Organization – WHO (1994). *Constitution of the World Health Organization. Basic Documents*. Genebra: WHO.